

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA

FACES E INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
diálogos narrativo-pedagógicos com educadores/as da Unidade de Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos”

São Luís
2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA

**FACES E INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: diálogos narrativo-pedagógicos com educadores/as da Unidade de
Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos”**

São Luís

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)**

CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA

**FACES E INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: diálogos narrativo-pedagógicos com educadores/as da Unidade de
Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos”**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino de Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Albuquerque Santos

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SOUZA, Conceição de Maria Oliveira Souza.

FACES E INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL : Diálogos narrativo-pedagógicos com
educadores/as da Unidade de Educação Básica "Pequeno
Polegar " - Anexo da UEB "Meus Amiguinhos" / Conceição de
Maria Oliveira Souza SOUZA. - 2023.

230 p.

Orientador(a): Profa. Dra Maria José Albuquerque Santos
SANTOS.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Artes Visuais. 2. Currículo. 3. Educação
Infantil. 4. Narrativas. I. SANTOS, Profa. Dra Maria
José Albuquerque Santos. II. Título.

CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA

FACES E INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: diálogos narrativo-pedagógicos com educadores/as da Unidade de Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos”

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino de Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Albuquerque Santos

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria José Albuquerque Santos (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. José Carlos de Melo (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Jurandir Eduardo Pereira Junior (2º Examinador)
Doutor em Teatro (PPGAC/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Máira Teresa Gonçalves Rocha (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues (2ª Suplente)
Doutora em Educação (PPGE/UEMA)

Às *Yalorixás*, professoras: minha mãe e
minha avó, Joberlina Souza (*in memoriam*)
e Bernardina Souza (*in memoriam*),
mulheres guerreiras que me ensinaram a
Arte de ensinar com as emoções e a
ancestralidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Ser Superior de todas as nações que irradia Força Vital.

Aos meus familiares paternos e maternos, em especial, minha avó materna, Bernardina Lobato de Souza (*in memorian*), grande matriarca, aquela que me ensinou o dom da Escuta e da observação; a minha mãe Joberlina Lourdes Souza Oliveira, (*in memorian*), aquela que com total certeza, e com abissal força, potência, coragem do meu ser, me ensinou a ler o mundo e com sua religiosidade e ancestralidade me desenvolveu o grafismo a partir da cultura de meu povo e assim, a amar e respeitar o povo preto; o povo que me deu os valores civilizatórios de África.

Ao meu pai, Ovídio Pereira de Oliveira, o caboclo: homem de fé, alegria no viver, que a cada dia me narra suas aventuras de crianças na Ilha do Cajual onde nasceu, aquele que em suas ações nos ensina dia a dia, que chora e se sente orgulhoso de nossas vitórias: minhas e de minhas irmãs em todos os sentidos.

Ao meu marido Gilberth Nunes Souza (*in memorian*) que me acompanhou desde o princípio o compromisso de andar lado a lado com a Arte;

Ao PPGEEB que por todos esses anos vem construindo o conhecimento sob o compromisso com a educação pública e de democrática.

Ao professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes, pelo acompanhamento pedagógico na primeira escola pública em que ingressei e a professora Doutora Vanja Dominices Fernandes pelo incansável trabalho na coordenação do PPGEEB.

À professora Doutora Maria José Albuquerque dos Santos, minha orientadora que jamais se cansa de suscitar em mim a busca pela episteme, pela calma no tocante à escuta e a reflexão intensa que promove sempre o querer mais e mais investigar.

Aos professores doutores: Maíra Rocha, José Carlos, Jurandir Junior, que com carinho e atenção, debruçaram sob esta investigação.

A todo corpo docente e discente - aos colegas mais próximos do subgrupo do WhatsApp - Diálogos Acadêmicos, ambiente virtual que nos manteve mais unidos e mutuamente nos ajudando - Ao PPGEEB que aguçaram em todos nós a busca pela ciência.

À SEMED por intermédio da escola lócus da pesquisa: UEB “Pequeno Polegar”, às gestoras Rose e Andréa, professores/as: Keyla, Gisele, Alessandra, às crianças pequenas, filhos/as do proletariado, os/as quais não deixam morrer o amor e a paixão

pela Arte enquanto fator político social, aos funcionários administrativos, a toda comunidade escolar por este momento colaborativo que veio acontecendo.

A todos(as) companheiros/as dos Grupos de Pesquisa em Currículo na Educação Básica - GPCEB /UFMA, GESTELD (Grupo de Estudos em Educação, sexualidade, tecnologias, linguagem e Discursos em Foucault) na pessoa da profa Doutora Maria Regina Momesso - UNESP DE ARARAQUARA dos quais em me integro e ao Tutor do Grupo de Estudos de História da Arte USP, Prof. Dr.Wladimir Wagner Rodrigues pela condução intensa nos três módulos de pura ciência nos anos de 2020, 2021 e 2022 no qual representou para mim grandes momentos de aprendizado.

Ao IFMA – CCH pelo grande aprendizado durante o acompanhamento do curso de especialização em Arte, Mídia e Educação, do qual vivi muitos e intensos momentos de pura Arte e Ciência, Ciência na Arte, em especial ao prof.Me Diêgo Lobato, coordenador do curso; a profa Dra Luciene Amorim Antônio, gestora deste campus e a profa Doutoranda Lícia Cristina da Hora, minha orientadora durante esse percurso.

À Faculdade Estácio São Luís, local que estou me apropriando substancialmente sobre a Pedagogia.

Ao Prof. Dr Edilson Reis (UFMA) por aguçar a cientificidade a todo momento em sua roda de estudos: Publicação de Artigos, do qual me preparei e assim junto às colegas participantes, colaborou em minha formação.

A todos(as) meus coordenadores pedagógicos da rede privada e pública que me acompanharam ao longo destes 30 anos de docência, em especial à professora Doutoranda, Margareth Santos Fonseca, por ser a primeira a observar as faces da Arte e vontade de Pesquisar que permeiam minhas ações educativas e à profa Dra Nazaré Correia pelos mais de 80 (oitenta) títulos sobre educação que me doou para reforçar meus estudos, ação esta que me encheram de muito orgulho e sentimento de gratidão, além das potentes formações continuadas que ela me proporcionou. Aos que me subsidiaram na arte educação direcionada às crianças pequenas no Colégio Dom Bosco e Pitágoras na pessoa do prof. Dr. Marcos Murta(UFMG) e à profa Dra Ceres Murad que me vislumbrou originalmente a concepção do surgimento da lectoescrita através do projeto educacional “Ópera para todos”.

Aos meus colegas professores(as) de trabalho: gestora Joélina Lima, professores/as: Sandra Linhares, Vicelir Sá, Kátia Garcês, Remberto e Geovanna

Veloso, assim como aos nossos alunos/as, sempre me acolhendo, pela força e incentivo que a todo momento me dedicam.

Às minhas irmãs Maria de Jesus, companheira da pedagogia, que não se cansa de estar sempre à postos a me incentivar; a Sandra Regina e Jocilângela por estarem a todo momento comigo; ao meu irmão José Ângelo pela vibração pelas conquistas.

Aos meus filhos: Eloah e Eloy, meus alunos da disciplina Arte que foram grandes termômetro sobre minha prática pedagógica, obrigada pelo incentivo aos meus estudos, o carinho e atenção, assim como minha nora Sweslley e minha neta Ísis (já me faz sentir a Arte presente em suas primeiras garatujas): grandes amores em minha vida.

A todos(as) meus familiares maternos e paternos, especialmente às minhas tias professoras e a minha sobrinha Gabrielly Souza pela circularidade que me envolve na Arte de ensinar e aprender.

Aos meus sobrinhos: Júnior Costa (meu padrinho) e Diego Oliveira: próximos professores da família; a Ryarah, Arthur, Juliana e Jordana por fazerem parte de minhas investigações sobre a Arte desde seus primeiros traços.

Aos meus amigos colegas da Pastoral de Juventude que são desde a minha adolescência, meus primeiros apreciadores do meu ser artista.

Aos meus amigos de estudos do IFMA CCH: Jocy Meneses, Jarlisse Nina e Joseane Aranha, por estarem sempre dispostos a me ouvir e juntos discutirmos, trocarmos conhecimento constante.

À Karoline Andrade (*in memorian*), designer da imagem na capa da dissertação e do e-book, que partiu tão cedo e estando tão empolgada por estar fazendo parte desse projeto.

“Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso, o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que, para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu.

No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciando que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva... a esperança utópica é um compromisso cheio de risco.”

(Paulo Freire, 1997)

RESUMO

A pesquisa *Faces e interfaces da linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil: diálogos narrativo-pedagógicos das educadoras da Unidade de Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos”* disserta sobre quais percursos educativos envolvem a teoria e a prática para o ensino aprendizagem de crianças pequenas sob a égide da área de Arte. Com a premissa de compreender, inter-relacionar e perceber o currículo de Arte, pretendeu-se com a escuta pedagógica, alcançar o seguinte objetivo central: Conhecer e analisar a práxis educativa das educadoras da Educação Infantil da UEB “Meus Amiguinhos”, sugerindo uma escuta pedagógica em forma de narrativas e objetivos específicos elencamos: verificar quais entendimentos sobre Educação Infantil em Arte as docentes possuem; averiguar quais concepções teóricas e metodológicas sobre a Linguagem das Artes Visuais as docentes se apropriam; compreender como as docentes desenvolvem as atividades de ensino envolvendo o ensino da Arte; perceber o ensino das Artes Visuais como intercessão entre os documentos: RCNEI, DCNEI e DCMT; dialogar sobre o quanto as narrativas artístico pedagógicas são fatores de interfaces para o ato educativo e o autoconceito das educadoras; desenvolver um curso de formação continuada contendo oficinas de práticas artístico-pedagógicas às colaboradoras com foco ao uso das experiências e conceitos da Linguagem das Artes Visuais para o surgimento do desenvolvimento gráfico infantil; construir um *E-book* sobre ensino de Arte contendo atividades significativas para a Educação Infantil, utilizando a linguagem Artes visuais para as docentes. Serviram de base como liame de aplicabilidade científica de abordagem qualitativa compreendida de estudo enquanto campo-exploratório, aliado às nossas memórias narrativas em redes de cotidianos como arte educadora por 16 (dezesesseis) anos, adentrar na escola lócus. Com o intuito de ampliar os sentidos, construímos um *E-book* sobre a história das Artes Visuais como uma “guarnicê” para o alcance do ensino sistemático da Arte enquanto pulsão cultural para a E.I. Para orientar nossa trilha de investigação. Referencia-se teórico metodologicamente para atingir os objetivos elencados para a pesquisa: Vigotski (1989, 1991); Ibiapina (2008); Saviani (1999); Dewey (1980); delinaram as questões que interfaciaram a Linguagem das Artes Visuais, o desenvolvimento gráfico infantil, currículo e prática educativa: Canteras (2009); Lowenfeld e Brittain (1970); Martins (2007); Barbosa (2008); Imbernón (2011); Ferraço (2003, 2011) entre outros foram de igual importância para os nossos propósitos. Os resultados indicaram que foi muito significativo as etapas que tecemos para sustentar a pesquisa qualitativa junto aos/às educadores/as, supervisores/as e os/as gestores/as da instituição pesquisada: sujeitos que pela convivência e a afirmativa de que as “faces” que experimentamos foram satisfatórias. Como introspecção, um uso de uma “lupa”, constatamos que as docentes compreenderam o processo formativo como um direito histórico a si e ao outro: a criança para ressignificar saberes-fazeres em vista ao ensino sistemático da Arte cotidianamente na Escola Pública Democrática. A análise e interpretação dos dados se deu por meio de quadros infográficos, relatórios, midiáticos e fotografias. Confirmamos que ao concluirmos as interfaces dialógicas em Artes Visuais, “vimos o que está além das aparências, a essência” como fator primordial para a reflexividade.

Palavras-chave: Artes Visuais; Currículo; Educação Infantil; Narrativas.

ABSTRACT

The research Faces and interfaces of the language of Visual Arts in Early Childhood Education: narrative-pedagogical dialogues of educators from the Basic Education Unit “Pequeno Thumb” – UEB Annex “Meus Amiguinhos” talks about which educational paths involve theory and practice for the teaching learning of young children under the umbrella of the Art area. With the premise of understanding, inter-relating and perceiving the Art curriculum, the aim of pedagogical listening was to achieve the following central objective: To know and analyze the educational praxis of Early Childhood Education educators at UEB “Meus Amiguinhos”, suggesting a pedagogical listening in the form of narratives and specific objectives we list: verifying what understandings about Early Childhood Education in Art the teachers have; find out which theoretical and methodological conceptions about the Language of Visual Arts the teachers appropriate; understand how teachers develop teaching activities involving the teaching of Art; perceive the teaching of Visual Arts as an intercession between the documents: RCNEI, DCNEI and DCMT; discuss how artistic pedagogical narratives are interface factors for the educational act and the self-concept of educators; develop a continuing training course containing workshops on artistic-pedagogical practices for collaborators with a focus on the use of experiences and concepts from the Language of Visual Arts for the emergence of children's graphic development; build an E-book on teaching Art containing significant activities for Early Childhood Education, using the language of Visual Arts for teachers. They served as a basis for the scientific applicability of a qualitative approach understood as a study as an exploratory field, combined with our narrative memories in everyday networks as an educational art for 16 (sixteen) years, entering the school locus. In order to broaden the meanings, we created an E-book on the history of Visual Arts as a “garnish” to achieve the systematic teaching of Art as a cultural drive for E.I. To guide our investigation path. Theoretical methodological reference is made to achieve the objectives listed for the research: Vigotski (1989, 1991); Ibiapina (2008); Saviani (1999); Dewey (1980); outline the issues that interfaced the Language of Visual Arts, children's graphic development, curriculum and educational practice: Canteras (2009); Lowenfeld and Brittain (1970); Martins (2007); Barbosa (2008); Imbernón (2011); Ferraço (2003, 2011) among others were of equal importance for our purposes. The results indicated that the steps we took to support the qualitative research with the educators, supervisors and managers of the researched institution were very significant: subjects who, through coexistence and the affirmation that the “faces ” that we tried were satisfactory. As an introspection, a use of a “magnifying glass”, we found that the teachers understood the training process as a historical right to themselves and to others: the child to re-signify knowledge and practices in view of the systematic teaching of Art on a daily basis in the Democratic Public School. Data analysis and interpretation took place through infographics, reports, media and photographs. We confirm that when we completed the dialogic interfaces in Visual Arts, “we saw what is beyond appearances, the essence” as a primary factor for reflexivity.

Keywords: Visual Arts; Curriculum; Child education; Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “A lição de piano” (1871), George Goodwin Kilburne.....	34
Figura 2 – Casa Fanti Ashanti.....	66
Figura 3 – “Barrigudeira”, árvore centenária situada no bairro Monte Castelo.....	68
Figura 4 – Árvore da vida da professora.....	69
Figura 5 – Árvore da vida de uma participante.....	69
Figura 6 – UEB Pequeno Polegar.....	75
Figura 7 – Quadro de formações.....	88
Figura 8 – Oficina de releitura.....	93
Figura 9 – Oficina de releitura.....	94
Figura 10 – Oficina de releitura.....	94
Figura 11 – Oficina de releitura.....	95
Figura 12 – Conhecendo a Cultura Africana.....	98
Figura 13 – Conhecendo a Cultura Africana.....	99
Figura 14 – Capa do produto metodológico: E-book.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro analítico de considerações iniciais sobre “desenvolvimento gráfico”.....	48
Quadro 2 – Horário de funcionamento da escola	75
Quadro 3 – Distribuição de alunos por escolaridade/turnos	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CCSO – Centro de Ciências de Sociais

DCTM – Documentos Curriculares do Território Maranhense

GESTELD – Grupo de Estudos em Educação, sexualidade, tecnologias, linguagem e Discurso em Foucault.

GPCEB – Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica

IFMA CCH – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Centro Histórico

LDB – Lei de Diretrizes de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem

PCN – Plano Curricular Nacional

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDB – Teoria do Desenvolvimento Bioecológico

UEB – Unidade de Educação Básica

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 POLÍTICA EDUCACIONAL: CAMINHOS, HISTÓRIA E PRÁTICAS	29
2.1 Formação do/a Educador/a na E.I.	37
2.1.1 A mediação cultural: o chão nosso de cada dia.....	40
2.1.2 A importância da Linguagem das Artes Visuais na E.I.....	41
2.2 O papel desenvolvente da arte: concepções e percepções	43
3 AS FACES HISTÓRICO-TEÓRICAS DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL	45
4 AS ARTES E SUAS RELAÇÕES COM O DCTM – MARANHENSIDADE PARA A E.I: ENTENDER, PENSAR CURRÍCULO PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS	56
4.1 Caracterização do território maranhense.....	57
4.2 O que está além do que vemos?	59
4.3 DCTM na E.I.: um diálogo com as interlocutoras.....	60
4.4 As Interfaces Curriculares.....	62
5 A ARTE NA VIDA, A VIDA NA ARTE	66
6 CARACTERIZAÇÃO DA UEB MUNICIPAL “MEUS AMIGUINHOS”	74
6.1 Caracterização do lócus UEB Pequeno Polegar	74
6.2 Tipo de Pesquisa: delineando os caminhos metodológicos.....	77
6.3 O Lócus da Pesquisa – Caracterização da UEB Pequeno Polegar.....	81
7 NA TRILHA DAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS ARTÍSTICAS RIZOMÁTICAS DAS PROFESSORAS INTERLOCUTORAS	88
8 AS INTERFACES ARTÍSTICAS IMAGÉTICAS DAS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA: SE DELICIANDO EM FORMAS, LINHAS E CORES	93
8.1 Quais as obras de Artes Visuais me fascinam?	93
8.2 Linhas, cores e emoções no universo infantil: praticando as Artes Visuais.....	98
8.5 As professoras colaboradoras da pesquisa.....	99
9 O PRODUTO EDUCACIONAL: O E-BOOK	117
10 CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	134

APÊNDICE A – Formulário para Caracterização da Escola Campo de Pesquisa.....	135
APÊNDICE B – Entrevista Inicial com as Professoras.....	137
APÊNDICE C – Base Pedagógica da Pesquisa.....	140
APÊNDICE D – Práxis Educativa na Linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil.....	142
ANEXOS.....	144
ANEXO A – Ata de Aprovação na Qualificação.....	145
ANEXO B – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo.....	146
ANEXO C – PRODUTO EDUCACIONAL.....	147

1 INTRODUÇÃO

O tempo e a memória se tornaram grandes pontos para discorrer nossa *face artística*: elemento crucial para a origem desta prospecção que ora lhes apresento.

A palavra *face* à qual me refiro e com a qual proponho um diálogo é nossa imersão nas vertentes diversas das linguagens artísticas, que rizomaticamente nos acompanharam desde a infância até esses dias atuais.

Reporto-me ao primeiro título que desencadeou nossa chegada até aqui: *A organização do componente curricular Arte na Educação Infantil: intervenções pedagógicas num viés interdisciplinar com a linguagem oral e escrita*.

É notória a abrangência de conceitos e concepções que nos levariam a uma extensa propensão de saberes, estes, que talvez nos perderíamos no caminho, segundo a análise do setor de estágio da SEMED - Coordenação da E.I. motivo pelo qual em imperativa voz indicaram que se não modificasse o título, não seria possível a liberação para a aplicação da pesquisa. Com o uso da frase: “Na E.I. não há currículo”; fui convidada a rever imediatamente o título. Surgiu o segundo: *Faces e interfaces da linguagem das Artes Visuais na educação: intervenções pedagógicas no processo ensino aprendizagem*.

Sob o aspecto de como aquele que quer usar uma “lupa”, fui me apropriando dessas duas palavras com tom filosófico, me envolveram: faces e interfaces.

Utilizando esses dois termos, sinalizo que em se tratando da palavra “faces”, trato do sentido pleno de signos que este termo propõe em sua significação: junção das partes laterais que compõem rostos, semblantes, simetrias... por extensão, cada um dos ‘lados’ de um objeto.

Esse direcionamento me propôs adentrar ao cerne do objeto desta pesquisa: conhecer como se dá a relação das experiências do ato educativo que faz uso da Linguagem das Artes Visuais na E.I.

Que jogo de “lados”, “faces”, “rostos” da linguagem artística visual é mediatizada, interfaceada entre as educadoras da E.I. e as crianças pequenas no espaço escolar?

Essa premissa nos levou a buscar “desvendar” além da aparência destas *faces artísticas pedagógicas*, quais elementos que proporcionaram uma ligação entre

“faces”, esses “lados”, portanto, qual ou quais *interfaces* poderiam emergir deste objeto.

A *interface*, limite entre essa simetria que se intersecciona entre as *faces*, serve para facilitar a relação entre dois sistemas – “rostos”, “faces” - ou entre o usuário e o sistema a ser utilizado.

Uma boa interface do usuário caracteriza-se por ter um elevado grau de usabilidade e por ser intuitiva e amigável.

A interface é o que permite a comunicação entre as duas partes. O processo para execução de nossa proposição foi se ampliando e no revisitar da composição do subtítulo proposto a saber, “intervenções pedagógicas no processo ensino aprendizagem” - sob a égide da Linguagem das Artes Visuais, já na qualificação, fui convidada a revê-lo.

Diante desse caminhar, chegamos até aqui imbuída da afirmativa que esta pesquisa se converte no examinar do que se transparece para nós, as *Faces e interfaces da linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil: diálogos narrativo-pedagógicos das educadoras da Unidade de Educação Básica “Pequeno Polegar” – Anexo da UEB “Meus Amiguinhos”*.

Trata-se de uma busca dialógica da escuta, de conhecer a prática pedagógica das educadoras no tocante das Artes Visuais nas salas da E.I. e sobretudo, reconhecer que o histórico memorial daquilo que “formou” cada uma das interlocutoras, colaboradoras desta pesquisa se entrecruzam, comunicam-se, mas, que interfaceadas pela inflexão, subjetivação, tornando a linguagem das Artes Visuais, um epicentro para o alcance de nossos objetivos com este tema.

Durante seis meses de forma híbrida e assíncrona, situou-se nossa intensa reflexividade, deu-se um grande encontro de saberes entre mim e as docentes, a coordenadora e as gestoras, assim como um único movimento de troca artística com as crianças, educandas dos dois turnos de funcionamento da escola.

A inter-relação seguida pela usabilidade da interface em cada formação continuada, em cada momento de revisita de memórias, o aguçar das práticas artísticas com as educadoras, o oferecimento de uma oficina de Artes Visual às crianças, o suscitar da escrita narrativa enquanto *rizoma*¹, foram fundamentais para

¹ “Subtrair o único da multiplicidade a ser constituído; escrever a n.1. Tal sistema poderia ser chamado ‘rizoma’. [...] Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma

reafirmar que o ensino da Arte na E.I. é imprescindível, inclusivo e acima de tudo humanizador.

O rizoma não se deixa reduzir nem ao uno nem ao múltiplo... ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31)

Esse conceito, provavelmente o mais famoso de Deleuze e Guattari, nem sempre é bem compreendido. Por si só, é um manifesto: uma nova imagem do pensamento destinada a combater o privilégio secular da árvore que desfigura o ato de pensar e dele nos desvia (a introdução de Mil Platôs, intitulada “Rizoma”).

É flagrante que “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça” (DELEUZE; GUATTARI, 2011): quer que trate de se buscar raízes ou ancestrais, de situar a chave de uma existência na infância mais remota, ou ainda destinar o pensamento ao culto da origem, do nascimento, do aparecer em geral.

Vimos entrelaçando nosso pensar no âmbito curricular, fabricando novas possibilidades para que nos movimentos e nas singularidades não se finde a ideia de um mundo só, mas irradiando-se como diz Deleuze (2003).

Nestes caminhos vamos apresentar-lhes como se deu esse diálogo que é marco inicial, é contínuo e ainda cheio de possibilidades para que possamos com nossa prospecção sinalizar transformações viáveis no ambiente da E.I. na escola pública.

Vamos na maranhensidade envoltos pela Arte na Vida e a Vida na Arte!

O liame entre vida, arte e literatura fazem parte de minha existência desde a educação na infância e vêm me transformando a cada dia, isto fez tornar possível propor alguns pontos relevantes nesta pesquisa, sendo fator dorsal para esse percurso.

Percebi nas nuances do passado agora rememoradas nestas ações pedagógicas que elas se entrelaçam e se consolidam mediante as reflexões de cada momento que fez sentido de ser vivido e agora iluminam caminhos para onde queremos chegar. Foi com esse anseio que iniciamos nossa jornada investigativa pela importância de conhecer como se entrelaça em faces e interfaces, o ensino da Arte na Educação Infantil a partir do que somos e temos como educadores/as da Educação Infantil, sobretudo no interior da Escola Pública.

natureza, ele põe em jogo regimes não de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos”. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 51)

Conforme Moreira e Candau (2007), desenvolver caminhos na escola pública sobretudo no ensino da Arte na Educação infantil no contexto de intenções pedagógicas inovadoras para a manifestação da leitura e a escrita requer o desenvolvimento de ações curriculares, que reflitam sobre a concepção de uma pseudoautonomia que se apresenta envolvida às instituições, visto que em geral o currículo é concebido, como apresentação de conteúdos.

Vimos no decorrer do ato pedagógico durante anos de nossa práxis, que as bases curriculares sustentam subjetivas ações deste(a) professor(a) e isto reforça o cuidado à criança; esse “cuidar” nos sentimos no intuito de revertê-lo aos sentidos da Arte e sua especificidade à Linguagem das Artes Visuais e sobre esse aspecto corroboramos com Ferraço (2011), quando nos diz que é preciso pensar o currículo para muito além do texto pré-estabelecido, o entendimento de que os processos imiscuem a longa rede vívida de saberes, fazeres e poderes tecidos e compartilhados no contexto e conjunto dos sujeitos nos cotidianos educativos, sendo estes, emergenciais.

Nessa intenção foi conhecer o cotidiano da prática artístico-pedagógica de cada uma das colaboradoras, fizeram sim, serem emergenciais para que acontecesse esse diálogo durante seis meses e que aqui constituiu-se nossa reflexividade.

Do exposto, as possibilidades pedagógicas quando ancoradas no currículo seja explícito ou oculto proporcionam resultados significativos, de modo que se mantém o sistema de ensino numa revisão constante, para que nele se opere a oportuna reorganização curricular (SACRISTÁN, 2000).

Recorremos também a Imbernón (2011) para compreender que o profissional da docência deve buscar em sua trajetória de vida pedagógica ser construtor criativo, integrante participativo de uma escola democrática que colabora para a formação de seres humanos emancipados e imprescindíveis para a construção de uma sociedade justa e igualitária, haja vista vemos a Arte enquanto um direito estabelecido historicamente a todos.

Reconhecemos que para desenvolver o ensino da linguagem artística, especificamente nas Artes Visuais, esta, cobra de nós: de cada docente a busca para ser um profissional da educação e a profissionalização tornou-se uma temática de recorrência discussão em se tratando da formação e ofício docente (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998). Vimos trazer à baila esse olhar curricular intrínseco sobre a didática que se apresenta no espaço escolar.

O desenvolvimento integral do ser humano se forma inevitavelmente pela Arte, área do conhecimento extremamente importante. A humanização que a Arte afirma, nos faz dialogar e refletir... segundo Vigotski, Dewey e Barbosa que nos interligam com profundidade sobre esta afirmação inicial: elemento base para esta pesquisa.

Gradativamente no decorrer de nossa presença no lócus da pesquisa, fomos observar que o profissional da E.I. é sensibilizado para realizar experiências de Arte em seu meio.

Nessa perspectiva aguçamos sobre as educadoras colaboradoras, a proposta de insurgências das quais chamamos: ver além do que temos! Ver além das aparências dos objetos artísticos que nos interpõe: através do resgate da memória de narrativas pedagógicas artísticas presentes em seus atos educativos.

Acreditamos que o percurso sob a trilha dos “rizomas narrativos da pedagogia em Artes Visuais” presente na vida profissional das docentes das quais tivemos contato nos possibilitou em conjunto, colaborativamente, tecer significativos atos pedagógicos.

Fez-se necessário estarmos em forma presencial para sentirmos o que concerne a cada um, cada uma educadora do lócus da pesquisa. Foram momentos de trocas que somente a Arte pode proporcionar; por isso a aplicabilidade de oficinas de práticas artístico-pedagógicas com intuito de objetivar um fluir efetivo e afetivo dessa troca de saberes.

Sentimo-nos imbuída em estar mergulhando nas práticas pedagógicas, portanto, nos encontros com os saberes-fazeres das docentes em questão, em conhecer seu pensamento, suas atividades ora pensadas, sistematizadas, desenvolvendo, suas “narrativasimagens” durante a pesquisa. Trata-se de inúmeras atividades tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes com os cotidianos escolares que segundo Ferraço (2011) correlaciona:

com seus variados modos de usar os textos prescritivos curriculares governamentais, os sujeitos das escolas produzem 'práticas teóricas', são protagonistas de 'teorias práticas' curriculares e não apenas ressignificam, recontextualizam ou executam, reproduzem esses discursos propostos pelos documentos governamentais... ou seja, também estamos partindo da ideia de que, nas escolas, educadores, alunos e demais envolvidos nos processos educacionais inventam outras noções de currículos, por isso, para qualquer uma dessas situações, não há originalidade nem autenticidade, isto é, todos esses discursos, todas essas teorias-práticas se tecem, se hibridizam nos cotidianos escolares, não havendo uma autoria nem única, nem localizada, mas coletivamente construída, sendo assim, impossível de serem identificadas, classificadas em suas características próprias. (FERRAÇO, 2011, p. 24-25).

O aparecimento de situações que exigem da docência correlacionar essas teorias práticas dos sujeitos praticantes se tornam complexos, complexus e justamente o vai ligando essa tessitura social, ainda sob a fala de Ferraço (2011, p. 34), que continua a nos instigar para apreender que é esse tecido que é preciso conceber.

A partir do “conhecer” sobre as inúmeras possibilidades cogitadas através da linguagem das Artes Visuais a serem a cada dia revisitadas ao planejar, vamos interagindo com o mundo, com o coletivo da classe escolar e conosco mesmas.

Um desses caminhos para correlacionarmos o aporte metodológico da Arte com/para o “conhecimento do mundo”, é a linguagem oral que Vigotski (1989) diz ser apropriada pela criança com naturalidade, pois há neste contexto, a necessidade de comunicar-se com os outros.

O universo da linguagem oral, torna-se premissa para que o ensino das Artes seja oferecido à criança, assim, vai surgindo, se encontrando às concepções culturais do qual ela precisa ser historicamente pertencente ao mundo, a sociedade. Por isso, reforçamos esta proposição com um direcionamento ao entendimento sobre o desenvolvimento dos estudos da linguagem como base para o envolvimento da criança durante a intervenção.

Suscitamos dialeticamente às professoras que reconhecem o fator histórico do surgimento da Arte. Em especial: a Rupestre quando o homem pré-histórico que através do desenho e do uso da luz – elemento fortemente presente e introdutório para as Artes Visuais nos concebem nas pinturas das cavernas, toda sua história cultural.

A língua (*langue*), e a fala (*parole*) e o desenho gráfico, formam a tríade do desejante currículo artístico que sempre esteve presente e forma o homem. Esse comportamento linguístico desde o século XX vêm através dos tempos atuais se consolidando.

Bakhtin (2004) denomina em sua corrente de pensamento que a língua, enquanto criação individual e no aspecto filosófico-linguístico, trata-se de dar sentido à realidade, ao subjetivismo, ao objetivismo abstrato presente em todo arcabouço histórico presente na origem dos povos; esses formam a estrutura para o florescer o pensamento artístico.

É cada vez mais notório vermos nas classes de Educação Infantil, sentirmos pela interação com a criança, a língua viva que se apresenta entre os sujeitos do

discurso, uma dialogicidade pura, natural e esse fator internaliza a linguagem, desenvolve a escrita e estrutura o desenvolvimento gráfico – foco de análise de nossa pesquisa, pois aí consiste o entendimento sobre o que precisamos entender: conteúdo como prática da linguagem escrita através do desenho.

Desenvolvemos durante esse momento teórico conceitual da Arte e especificamente no decorrer de nossas formações, o que estamos chamando de um guarnicê de uma pedagogia curricular artística, a apropriação de uma gênese que as Artes carregam em si, sob as ideias de György Lukács (1885-1971), filósofo marxista do século XX, que teoriza sobre a Estética.

Determinar que durante a história, a Arte é um produto que vêm sendo elaborado continuamente e surgindo como uma atividade de Trabalho, portanto, atividade humana, imanente, se apresenta no cotidiano escolar. Este olhar à produção artística do aluno/a, da criança em especial, se refletirá na resultante do ato educativo regido pela intencionalidade.

A escolha pelo tema deve-se também ao fato de que as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que dispõe ser a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve priorizar no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. De igual importância, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no volume introdutório, se refere às atividades pedagógicas baseadas no currículo que proporcionem resultados significativos, tendo em vista que a convivência dos sujeitos com e no mundo, se dá numa relação cheia de significados (BRASIL, 1998).

Considerando a diversidade cultural do Brasil e mais especificamente do Estado do Maranhão, o município de São Luís, local em que realizamos esta pesquisa, sentimos o envolver na diversidade de saberes relacionados ao conhecimento de mundo como parâmetro de teoria para Educação Infantil em Arte. Nesta perspectiva, percebemos o quanto o reconhecimento oficial da área de Arte como parte do currículo escolar referenda o seu papel decisivo no processo de ensino aprendizagem de crianças através de uma abordagem interdisciplinar que colaborativamente vêm contribuindo para o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, ampliando, assim, a sensibilidade, a reflexão e a imaginação principalmente na infância, sendo estas, fundamentais quando presentes na escola.

A Arte na Educação Infantil: narrativas pedagógicas das educadoras da Rede Municipal de Educação, envolveu as relações entre os sujeitos sobre a teoria e prática

desenvolvente pelas professoras da U.E.B. Municipal “Pequeno Polegar”. Acrescentamos que esta escola atende um percentual elevado de crianças em situação de vulnerabilidade social pelo seu entorno, isto nos impulsionou para contribuir a busca de direitos à criança e a oportunidade educacional que desenvolva através da Arte seu nível cognitivo de forma ampla.

A origem do interesse pela temática se deu pela nossa atuação profissional como professora de Arte na Educação Infantil durante dezesseis anos em escolas da rede privada, assim como nos impele a crença que o ensino de Arte deve começar desde essa etapa da educação brasileira; este fomento estruturou as fases do nosso trabalho. Através destas memórias do ato pedagógico narrado gradativamente se intersecciona com as narrativas destas professoras e com este aporte se denomina como meio metodológico significativo.

O relacionamento entre os partícipes da escola lócus desta proposição, assim como o acompanhamento da coordenação pedagógica como fator imprescindível e necessário, urgente e fundamental para as discussões, observações, intersecções entre os *mediadores* sobre o levantamento de questões emergentes, tais como: é possível a superação dialética das dimensões teóricas e práticas? Sobre a dialogicidade: o corpo docente/coordenação pedagógica assim como seu interesse em fazer o liame entre o currículo e suas interfaces?

Essa inter-relação curricular, visto por este caminho

[...] constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 2004, p. 11).

Para pensar o *currículo como produto histórico* é de suma importância na discussão sobre o pensar, definir, questionar, desenvolver dialeticamente os conhecimentos que já são desenvolvidos pelas docentes na sala de aula, sustentando assim, a intencionalidade de concepção de mundo a ser objeto de conhecimento sistemático; pois não é possível pensar somente em conteúdo, mas é preciso buscar responder o que as crianças, em geral filhos(as) da classe proletariada, integrados à escola pública vêm assimilando, ou em processo, ou se apoderando em passos lentos, o que Gramsci chamou de *conhecimento clássico* e que historicamente foi negado ao aluno-sujeito, em geral, oriundo do proletariado.

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa

do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase 'clássica', racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as forma. (GRAMSCI, 1968, p. 124).

O conhecimento sistemático que Saviani (1997) desenvolve em sua teoria nos interloca quando diz:

[...] é importante que a escola trabalhe por meio do currículo, o saber sistematizado, isto é, não é qualquer tipo de saber que deve ser o foco da relação ensino-aprendizagem. Deve ser um saber metódico, com conhecimento elaborado. Afirma que a função da escola está diretamente relacionada com a ciência (Episteme), portanto o trabalho de aprendizagem voltado para o desenvolvimento humano pressupõe que seja superado o pensamento baseado apenas no senso comum e na sabedoria popular. (SAVIANI, 1997, p. 19-20).

Ensinar, portanto, é uma prática social ou, como Freire (1996) imaginava, é uma ação cultural. Ainda nesse viés, Pimenta (2002) diz que é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, vincula-se a objetivos, métodos e apropria-se de saberes enquanto modos de atuação.

Esse arcabouço ampliou a ideia de práticas educativas no interior da instituição pesquisada para um olhar mais próximo de como as educadoras se envolvem com a temática apresentada.

Trazendo o suporte do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em se tratando de situamo-nos no contexto histórico da evolução do trato à Educação Infantil nos fez compreender melhor que direcionamento poderíamos trilhar para que em especial neste documento no Volume 3, intitulado Conhecimento de Mundo que trata apenas de duas linguagens artísticas: a Música e as Artes Visuais nos deem possibilidades de ir além: de vislumbrar que a Arte também atinge significativamente a Leitura e a Escrita.

Sobre a linguagem Artes Visuais, o RCNEI inicia fazendo uma definição do que seja essa linguagem artística define:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (BRASIL, 1998, p. 47).

O RCNEI ainda afirma que é preciso minimamente pontuar que as crianças quando são colocadas para produzir suas produções artísticas nas artes visuais, elas retratam as suas experiências de vidas. Assim, fica evidenciado que:

As crianças têm suas próprias impressões, ideais e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998, p. 47).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (BRASIL, 2018a, p. 38).

Há ainda a necessidade de dialogarmos criticamente sobre como estes documentos conversam com as concepções acerca das categorias principais que compõem a Arte e vão surgindo nas entrelinhas, mas, enquanto pedagogia das competências: meio que pelas circunstâncias que segue sobre a formação para o Ensino de Arte veio se desenhando durante estes anos, esta pedagogia não dispõe o ensino integral fundamental ao ser humano.

O item sobre a relação entre as educadoras e o DCTM, inserimos na oportunidade, um recorte para dialogarmos sobre como as docentes da escola lócus da pesquisa estreitam suas concepções com este referido documento, pois, sobre a cultura, a maranhensidade e a identidade cultural sejam um pilar dialético no cotidiano da sala de aula.

O aparato cultural que vai envolvendo os tempos artísticos dos espaços ocupados sobre a escola, todos que a formam, principalmente a correlação que se instaura entre os educadores e as crianças propiciam que os/as professores/as mostrem sentidos em viabilizar aos seus alunos, “o contato com a Arte, a apreciação e a vivência para o patrimônio artístico-cultural” (SIMÕES, 2016, p. 37). Em especial, apresentamos as concepções que formalizam o currículo e as vertentes contidas no DCTM.

Reafirmamos que o DCTM, se torna relevante porque se evidencia as práticas pedagógicas, a aprendizagem, os campos de experiências, direitos da aprendizagem, construção da identidade da criança e ainda o desenvolvimento das funções sociais, cognitivas e socioemocionais.

O termo maranhensidade denota um envolvente currículo inspirado na inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e sala de aula.

Do exposto, compreendendo a importância da discussão acerca da Educação Infantil no contexto do ensino de Arte, a nossa pesquisa trata a respeito do referido ensino, tendo como delimitação a linguagem artística Artes Visuais no cotidiano dos trabalhos pedagógicos das docentes na Educação Infantil.

O estudo envolve as docentes que atuam nas salas de Educação Infantil na UEB Municipal “Pequeno Polegar” nos turnos matutino e vespertino. Além das docentes, a pesquisa integra a coordenação pedagógica e a gestão em forma de *escuta*.

Partimos do seguinte questionamento central: Como as docentes desenvolvem a práxis pedagógica que envolve o ensino de Arte, especificamente ao utilizar a linguagem Artes visuais na Educação Infantil?

A partir do questionamento central, acima descrito, levantamos outros questionamentos que foram:

- 1) Em quais medidas a produção literária de narrativas pedagógicas subjetivas poderiam dialogar para uma resultante satisfatória para o ensino de Arte em sua prática?
- 2) Quais entendimentos sobre Educação Infantil as docentes possuem?
- 3) Que concepções teóricas e metodológicas sobre o ensino de Arte as docentes conhecem?
- 4) Como acontece a inter-relação Arte e Educação Infantil na Escola?
- 5) De que forma um *E-book* sobre ensino de Arte contendo atividades diversificadas para a Educação Infantil, utilizando a linguagem Artes visuais, poderá ajudar as docentes?

Partimos do propósito deste *conhecer* para objetivar esta pesquisa e sistematizando o Currículo do Componente Arte, especificamente na linguagem Artes Visuais. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral:

Conhecer e analisar a práxis educativa das educadoras da Educação Infantil da UEB “Meus Amiguinhos”, sugerindo uma *escuta* pedagógica em forma de narrativas.

Enquanto Objetivos Específicos elencamos:

- Verificar quais entendimentos sobre Educação Infantil em Arte as docentes possuem;
- Averiguar quais concepções teóricas e metodológicas sobre a Linguagem das Artes Visuais as docentes se apropriam;
- Compreender como as docentes desenvolvem as atividades de ensino envolvendo o ensino da Arte;
- Perceber o ensino das Artes Visuais como intercessão entre os documentos: RCNEI, DCNEI e DCMT;
- Dialogar sobre o quanto as narrativas artístico pedagógicas são fatores de interfaces para o ato educativo e o autoconceito das educadoras;
- Desenvolver um curso de formação continuada contendo oficinas de práticas artístico-pedagógicas às colaboradoras com foco ao uso das experiências e conceitos da Linguagem das Artes Visuais para o surgimento do desenvolvimento gráfico infantil;
- Construir colaborativamente um *E-book* sobre ensino de Arte contendo atividades significativas para a Educação Infantil, utilizando a linguagem Artes visuais para as docentes.

Na perspectiva de estar em constante movimento dessa relação entre arte e vida - vida e arte no universo infantil as várias veias que foram surgindo, nos levaram a leituras que embasaram e abordam ao tripé da contextualização do apreciar as Artes Visuais em Barbosa (2008) e as reflexões sobre Arte na infância a partir dos documentos oficiais nacionais em Gabre (2016), sobre o direito de ter infância, direitos de ser criança que Saviani (1999) e Vigotski (1989, 1991) nos situam como fator histórico, o ensino de Arte na Educação Infantil e os conflitos entre teoria e prática, o desenvolvimento do grafismo infantil em Martins, Picosque e Guerra (1998); Lowenfeld e Brittain (1970); Canteras (2009) e Siqueira (2011), sobre a cultura em Bronfenbrenner (1996) e sobre a prática do professor(a), sua formação, a pesquisa qualitativa recorreremos ao que Imbernón (2011), Nóvoa (1991), Thiollent (1996) e Ibiapina (2008) trazem à baila, entre outros.

Ampliamos os sentidos e questionamentos acerca da importância dos percursos da Arte na Educação infantil e assim fomos subsidiados para construir colaborativamente um *E-book*, contendo um caminho rizomático caracterizando possibilidades contemporâneas e históricas das Artes Visuais como um “guarnicê”

para o alcance do ensino sistemático da Arte enquanto pulsão cultural para a Educação Infantil.

A organização do trabalho foi pautada em revisão literária sobre política educacional: caminhos, história e práticas, formação do/a educador/a na E.I., sobre mediação cultural, abordou sobre importância da linguagem das artes visuais na E.I., enfatiza sobre papel da arte: concepções e percepções, faces histórico-teóricas do ensino de arte no Brasil, destaca sobre as artes e suas relações com o DCTM – maranhensidade para a E.I: entender, pensar currículo para além dos documentos. e por fim a apresentação do produto educacional, o *e-book*.

Esperamos que a nossa pesquisa possa trazer contribuições para o campo epistêmico do ensino de Arte, especificamente na Educação Infantil.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL: CAMINHOS, HISTÓRIA E PRÁTICAS

O principal elemento que relaciona a episteme destes três termos: a cultura, a história e a sociedade, parte da premissa de buscar na atualidade, quem é o “sujeito-criança”; como nos pede o trabalho na Educação Infantil, mas que não deixemos de lado a condição histórica, sua evolução da educação que se deu no decorrer da linha do tempo.

Segundo Ariès (1981), não havia uma percepção de transição da infância para a fase adulta. O autor parte do princípio que essa sociedade percebia as crianças como adultos em menor escala. Ele descreve:

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÈS, 1981, p. 275).

Ao tratar da concepção de infância, Ariès (1981) afirma que a sociedade medieval ignorava a infância. Ao referir-se à ausência de crianças na arte medieval, seu objeto de estudo, relaciona essa ausência a uma falta de lugar para a infância nesse contexto:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p. 156).

De acordo com Ariès (1981, p. 10), até o final da Idade Média o termo infância era muito amplo e designava além de crianças e adolescentes, o sentido de dependência. “Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência”. Já para os nobres, nesse mesmo período, o termo infância denominava a primeira idade, onde a dependência relacionava-se à incapacidade física. Para Ariès (1981), foi durante o século XVII que a palavra infância assumiu o seu sentido moderno, referindo-se à criança pequena mais frequentemente.

A atividade pedagógica com as crianças há um certo tempo convoca-nos a compreender os porquês que na contemporaneidade vemos os direitos à criança de ter “infância”, serem forçados.

Partimos da perspectiva de que somente, ou a partir emancipadamente do oferecimento da educação pública de qualidade, os direitos de ter infância, direitos de “ser criança” serão efetivamente garantidos.

A criança na escola comporta esse direito histórico de estar na escola nos faz perceber as transformações sociais que estamos vivenciando no Brasil e no mundo acerca da possibilidade educacional referida à crianças pequenas, nos leva à discutir vários paradigmas e um destes é a devida essência da educação escolar, conforme Duarte (2006) assevera quando diz que, no ponto da passagem da força produtiva, versus a historicidade da educação pelo trabalho foi implicada pela passagem da sociedade capitalista que trouxe profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber.

Assistimos na atualidade um fenômeno denominado por Saviani (2011) de “hipertrofia” da escola, seria uma tendência que amplia sua esfera de ação educativa. Neste contexto se instaura a consolidação da educação escolar voltada a crianças menores de 6 (seis) anos:

Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde zero ano [...]. (SAVIANI, 2011, p. 98).

Nossa preocupação com a alfabetização cultural infantil, remete-nos à delinear os fatos sócio-históricos que denominaram o entendimento sobre as diferentes representações que as crianças receberam no decorrer da história da humanidade.

Segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2004, p. 15), “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

Conforme vemos: a criança vista como indivíduos, adultos em miniatura, recebeu diferentes denominações de acordo com as relações consolidadas, afirma Kramer (1991, p. 61), “as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”. Nesse caso, referindo-se à infância como uma categoria social, histórica e consequentemente

enquanto sujeito cultural, percebemos então que as características estas, herdadas nesse percurso linear histórico, faz-se imprescindível que o/a professor/a da EI, não desvincule a ideia de que a infância hoje é reflexo, produto da historicidade que a envolveu e que a conceitua, e, portanto: reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

A sociedade contemporânea em que o professor(a) enfrenta os entraves para alcançar um ensino desenvolvente, nos deparamos com as concepções de desenvolvimento do mundo, que prepara a partir da subjetivação desse professor da EI, o anseio de exercer o ato educativo pleno.

Esse olhar para esse sujeito-criança como sob os “campos de experiência”: traços, sons, cores e formas, o destaque recairá sobre as experiências voltadas para a expressividade das crianças no âmbito das Artes Visuais (BRASIL, 2018b, p. 50).

Sob esta perspectiva buscamos refletir com os/as docentes da escola lócus da pesquisa: qual a importância do uso dos “Campos da Experiência” para a formação da criança? Em quais medidas há singularidades e diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem das Artes Visuais? Discussões encaminhadas uma inicial considerada para a formação continuada do profissional que atende a criança.

Compreendemos os desafios que se instauram para analisar, transmitir conhecimentos especificamente de forma sistematizada, e a cada dia em condições atuais, se requer profissionais da educação que tenham sólida formação: autoconscientes, auto formadores... aptos à análise crítica dos inúmeros ideários pedagógicos que influenciam a E.I., estes, tecem certezas e incertezas que eminentemente provocam discussões.

É necessário a refletir sobre a linguagem (refletir sobre a funções psíquicas da mesma) como estruturante do currículo para educação infantil se entrelaçando com as relações sociais, a interação, a subjetividade desse professor e entre si, vai surgindo o desenvolvimento gráfico humano pelo viés do desenho.

Sendo assim, para Bakhtin (2004) a aquisição da língua passa pelo social, pela interação do falante com os demais falantes. Passa pelos significados dados pelo usuário da língua nos mais variados contextos. Continuando sobre a linguagem escrita e falada, Bakhtin (2004) adverte:

A palavra é o fenômeno ideológico por natureza. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social. (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Essas exigências epistemológicas são desafiantes do mundo pós-moderno e ressignificam a sala de aula, ocupando-a com discursos sobre interatividade, uma vez que, é no seu interior que haverá a troca entre professor/aluno e vice-versa, que estabelecerão uma relação de construção de conhecimento.

A linguagem torna-se um dos elementos fundamentais, pois através desta, ocorrerá a sócio construção e o discente perceberá o sentido da vida, organizando sua mente e consciência.

Nos olhares de Vigotski e Bakhtin, o aluno passou a ser entendido como um sujeito ativo ao construir seus saberes ganhando assim, maior importância dentro da sala, espaço onde este fará a sua história dia após dia.

A garantia da Educação Infantil como um direito, há pouco tempo histórico, foi atribuído ao estado e se estrutura pelo ato de cuidar e educar e ao(a) professor(a) de crianças, cabe esse “observar” tanto nas atividades planejadas, estas orientam os momentos que influenciam no desenvolvimento desta criança, conforme Pasqualini e Silva (2016) nos interligam:

O profissional da educação deve orientar-se pelo domínio das formas de ação que favorecerão o avanço do desenvolvimento em seus múltiplos aspectos, e por uma intencionalidade, ou seja, deve desenvolver uma ação intencionalmente voltada para o desenvolvimento das capacidades que se quer desenvolver na criança em cada ato de cuidado [...]. (PASQUALINI; SILVA, 2016, p. 571).

Quando Vigotski nos diz que a forma de atuar na medida em que revela a existência de uma zona de desenvolvimento próximo ou iminente que aproxima o nível de mediação que se dará para que a criança realize o que antes ela precisaria de ajuda; que ela consiga autonomia,

A questão sobre a relação entre o ensino e o desenvolvimento da criança na idade escolar apresenta-se como central e fundamental. Sem ela os problemas da psicologia pedagógica e da análise pedológica do processo pedagógico não podem ser resolvidos ou até mesmo apresentados. Entretanto, essa questão é uma das mais nebulosas e pouco esclarecidas entre todos aqueles conceitos fundamentais sobre os quais se erige a aplicabilidade da ciência do desenvolvimento da criança em direção ao esclarecimento dos processos de seu ensino. A obscuridade teórica dessa questão, é claro, não significa que ela foi eliminada de todo o conjunto das investigações contemporâneas relativas a essa área. Deixar de lado essa questão teórica central não foi possível para nenhum estudo concreto. Caso permaneça metodologicamente não esclarecida, isso significa apenas que na base de investigações concretas põem-se postulados e premissas teoricamente nebulosos, não avaliados criticamente e, às vezes, internamente contraditórios e inconscientes, resoluções estranhas dessa questão que são, é claro, fontes de uma série de enganos (VIGOTSKI, 2004, p. 327 *apud* PRESTES, 2012, p. 63).

Enquanto Saviani (2011, p. 13) fala que “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ainda Saviani (2021) diz que a criança não nasce contida das características que as define como ser humano, mas, faz-se necessário constituir-se como “homem – ser – humano”, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, estes homens, os adultos. A exemplo deste fenômeno, a história do homem se evidencia pelo que aconteceu com as “crianças selvagens”: história relatada no livro “As crianças selvagens” – mito e realidade, este nos apresenta o problema teórico da hereditariedade do indivíduo em contraposição à da espécie (Cap. I), além das lendas e das narrativas referentes a este fenômeno (Cap. II), Lucien Malson relaciona 52 casos sendo, o primeiro, de 1344 e o último de 1963 (MALSON, 1967, p. 78). Esse caso da história de Vitor de Aveyron, deu origem ao filme “L’enfant sauvage” (O garoto selvagem) dirigido por François Truffaut.

Corroboramos com Saviani, que teoriza sobre quem é o produto da educação:

[...] Sim é o próprio homem. Eis a importância da mediação dos adultos que em pouco tempo junto às crianças se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2015, p. 3).

Porque sua estrutura é um elemento que por sua vez já existe... “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Figura 1 – “A lição de piano” (1871), George Goodwin Kilburne



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/>

Observamos na figura acima que a professora era o centro da educação, no entanto atualmente o discente é o centro da mesma, cabendo ao docente buscar todo o tempo conhecimento. Na contemporaneidade, o professor da E.I. é convidado sobretudo ser mais um sujeito que protagoniza, pois, percebe-se autoformador, investidor no contato com a Arte e com o patrimônio artístico-cultural da humanidade, que reflete e procura se apropriar de novos conhecimentos desenvolve um pensamento crítico que melhora sua prática.

O trabalho educativo do professor/a é um trabalho científico e por isso, fundamentalmente por isso, a educação e a pedagogia não podem abdicar do recurso da ciência, pois:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado em especial do conhecimento científico, que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2011, p. 15).

Nenhum saber é absoluto perante a história. O saber é dinâmico e esse movimento de mediação para com a criança, sendo mediada para estar em encontro com o saber. Esse domínio sobre o conhecimento humano que o professor/a tem que saber para organizar seu ato educativo, se faz conscientemente e é intencional. Este se desenvolve no interior da prática social e, portanto, que a Educação Infantil precisa avançar em suas proposições curriculares: das experiências imediatas e cotidianas das crianças ao direito de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente. (SOARES; GALVÃO, 2005).

Ao situarmos a criança no coletivo, como membro da humanidade, sempre recorreremos aos conteúdos, aos currículos, haja vista, estes são incluídos em cada momento pensado para a realização da didática presente ao ato educativo que frui; isto determina-se pelas atividades diárias: o brincar, os jogos de papéis, o painel interativo, o banho, a acolhida, o desenho... essa intenção deva ser sim, repito: consciente, fazendo diferença, tirando a criança do imediatismo e indo além. A escola é o espaço científico e não o dia a dia; o que a criança já se apropriou, mas o acesso ao conhecimento universo.

O papel da Educação Infantil principalmente no ensino da Arte na prerrogativa - Conhecimento de Mundo, faz-se olhar o mundo por meio dos seus sentidos e na escola indo além do imediato. Enriquecer a nossa intencionalidade, sendo mediadores/as como que um ar de desvelar, escolhendo significadamente o que ensinar.

A centralidade do ensino dos conteúdos sistematizados são intencionais na Educação Infantil. Portanto, o está garantido, acrescentando-se ao trabalho educativo estratégias de treinamento de habilidades desejáveis, de outro modo, tal comprometimento requer uma práxis educativa nas condições atuais e ainda nos faz perguntarmo-nos: quem são os sujeitos destinatários do ato educativo? Isso significa que o conhecimento psíquico da criança consiste em ser estimulado e o profissional da docência que está incumbido de estar mediando esse aprendiz, toma posse da comunicação emocional direta, mas objetual manipulatória e todos esses elementos vão muito mais longe em sentidos que o próprio objeto, o tempo, as outras crianças – coletivo e o espaço.

Insistimos em perceber o quanto a Psicologia Histórico – Cultural em Silva (2017) esmiúçam uma linha de pensamento para que no processo ensino aprendizagem, observemos o quanto a tríade: CONTEÚDO – FORMA – DESTINATÁRIO possa sistematicamente ir se apresentando como suporte ao processo didático nas salas de aulas.

Desde a Pré-História com o aparecimento da linguagem artística das Artes Visuais contexto histórico-social e cultural que fez parte do processo educacional do atendimento às crianças pequenas nos referenciou os estudos de Kuhlmann Jr. (2001, 2002, 2010), nos situa como a criança foi sendo levada a vivenciar uma infância e necessitou de um aparato inicialmente assistencialista, fato este, discutível, motivo pelo qual fomos trilhando essa trajetória de consolidação do ser-criança-sujeito para

caminhar com a Arte enquanto aspecto cultural, mas situamo-nos deste histórico também sobre a família, as relações de produção, o trabalho e conseqüentemente sobre as instituições educacionais... Silva (2007) diz que “pensar a criança e sua educação historicamente, exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação”.

Ainda como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p. 60): “[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior”; pois no final do século XIX na Europa, o ideal de nação civilizada tanto construída pelas mãos dos trabalhadores, pelos jovens e crianças, consolidou as instituições e jardins de infância, creches, um olhar aos internatos, o cuidado mesmo que assistencialista às gestantes... Conforme o autor diz:

se defendia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais à atuação sobre cada educando individualmente, do que sobre a coletividade. Via-se os homens de ciência como os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo. (KUHLMANN JR., 2010, p. 60)

Além do ensino profissional e da educação especial, as instituições educacionais faziam-se denominar-se às creches e os jardins de infância estendendo-se atenção à escola primária, neste período: segunda metade do século XIX com o objetivo de

normalizar as classes trabalhadoras através da educação, por isso associava-se a defesa de universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e do fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial. (KUHLMANN JR., 2010, p. 165).

Percebemos que esta linha do tempo que nos leva a ir refletindo e agindo simultaneamente para apreender o que a história da educação infantil nos diz, faz-nos dar importância às resultantes discussões após os *Congressos Pan-americanos da Criança*. Este círculo de conversa transporta-nos ao aspecto sociocultural do Ser Criança que foi se formando, se construindo principalmente no início do século XX.

Sabemos que as tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e ainda os religiosos tiveram no Brasil o interesse e a intenção de proteger a infância e isso culminou na origem de associações e instituições para atendê-la por mais diferentes aspectos como, sobrevivência, saúde, direitos sociais e educação (KUHLMANN JR., 2010).

A Educação Infantil como sabemos foi incluída no sistema escolar somente em 1996, pode-se dizer que o ensino aprendizagem de qualquer área do saber na educação infantil brasileira é recente. A inserção da Educação Infantil na Educação Básica, segundo Faria e Palhares (1999), significa um grande avanço para a educação das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) estabelece os seguintes preceitos para a Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2017, p. 22)

Outro marco na legislação brasileira foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) em 1998, documento que se constitui como um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico com a finalidade de promover e ampliar como direito da criança “antes de tudo um viver prazeroso” na instituição escolar atendendo também as necessidades e particularidades da criança.

O RCNEI concebe que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (...) As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como ser que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circundam, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

O ser humano jamais cessa de ver, de escutar, de tocar, de sentir o mundo que o entorna.

2.1 Formação do/a Educador/a na E.I.

Torna-se imprescindível refletir sobre a intensa reforma ocorrida nos anos de 1990 na organização da educação em políticas de formação docente presente no Brasil. Esse fator convergente: formação docente x política educacional nos transporta

para estar bem “próximos” à professora da EI pela necessidade de conhecermos um pouco mais sobre seu ato pedagógico e conseqüentemente somarmos em busca da relevância da docência na Educação Infantil; sobretudo como aporte às Artes Integradas, estas que tanto se sobressaem no interior das salas de aula tanto na pré-escola, quanto no Ensino Fundamental:

buscou analisar os pressupostos epistemológicos dos documentos oficiais norteadores dos processos, inicial e continuado, de formação tomando como base de discussão, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, MEC, SEF, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica (BRASIL, CNE, 2001, 2002). Esta síntese das diretrizes gerais dos principais documentos que orientam a reforma, reforçam as características e finalidades da formação docente. (MAZZEU, 2011, p. 147).

É salutar discutir quais as implicações da adoção, de determinadas concepções teóricas e epistemológicas para a formação de professores/as em resultante: um desenvolvimento do trabalho educativo qualitativo.

Nesse contexto, tanto a reforma estrutural quanto a curricular está intrinsicamente relacionada à reforma do Estado, tanto no âmbito institucional, econômico e conseqüentemente administrativo ao modelo capitalista que perdura em nossa sociedade desigual.

Esse período de reformas na educação brasileira sob o jugo da produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas mãos do “poder” dos organismos multilaterais internacionais e regionais, sejam alguns deles a sinalizar: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Todas essas instituições e outras mais, recheadas de diagnósticos, análises e propostas, para a reforma educativa e econômica direcionam-se aos países da América Latina e Caribe, afirmam-se como fundamentais para o desenvolvimento econômico dos países. Por isso a formação docente assume uma importância estratégica para a efetiva implementação das políticas educacionais, segundo Moraes (2003).

CEPAL de 1990 intitulado “Transformación productiva con equidade”, evidencia o aspecto econômico da educação; pregava a importância de qualificação e captação

de recursos humanos para a reestruturação das economias locais, América Latina e Caribe (SHIROMA; CAMPOS, 1997).

O documento em questão salientava sobre a necessidade de investimento em reformas dos sistemas de ensino possibilitando uma oferta de conhecimentos e habilidades específicas à reestruturação do sistema produtivo como *a capacidade de inovação, comunicação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptação a novas tarefas e habilidades como cálculo, priorizando a educação básica para o desenvolvimento deles.*

A Educação Básica foi tema da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em síntese dada na Declaração Mundial de Educação para Todos, nos orienta sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar os recursos financeiros e humanos.

A CME contou com a presença de 155 países signatários da declaração; financiada, subsidiada por agências internacionais e profissionais da educação: UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL; interessados nas metas, estratégias e referenciais elaborados por esses organismos, para a universalização da Educação Básica até o ano 2.000. (MAZZEU, 2011, p. 149-150).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a Conferência foi o marco para o início das reformas político-educacionais nos nove países com os maiores índices de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão).

Essas reformas tinham como finalidade consolidar os princípios acordados na Declaração e articulados ao Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for All), que ao longo da década de 1990 realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa sob a coordenação da UNESCO.

Ressaltamos a significativa proposição deste documento quando insere os instrumentos essenciais para a aprendizagem: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resoluções de problemas; e os conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes – concepções estas que a Educação Básica se incubiria de desenvolver – denominadas de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA). (MAZZEU, 2011, p. 150-151).

As NEBA são consideradas essenciais pelo documento para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos. Uma educação que contempla esses “sentidos”, ora expostos, poderia dar conta dos desafios que se apresentam para o século XXI, cuja característica fundamental se expressaria no volume de informação disponível no mundo contemporâneo, que estaria crescendo em ritmo acelerado e agregado aos avanços da capacidade de comunicação do mundo globalizado (MAZZEU, 2011).

Especificamente à formação docente, o Banco Mundial vai garantindo na melhoria do conhecimento do professor/a, fortalecendo da capacitação do

docente em serviço, oferecendo-lhe melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial: deve ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Já a capacitação em serviço deveria ater-se a melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. (MAZZEU, 2011, p. 152).

Continuadamente, para a formação docente, outro documento referencia a reforma educacional brasileira: o relatório para UNESCO elaborada pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. A Comissão identificou nos anos de 1993 a 1996, as necessidades e tendências e essenciais à formação dos indivíduos para os enfrentamentos de natureza social, cultural, econômica e política. Tais enfrentamentos, específicos ao novo século, reformariam o papel da educação, uma preparação dos indivíduos, e o da formação docente, na implantação da reforma política, estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países.

São concepções em atos educativos que se direcionam à sociedade, às relações sociais e que vão se entrelaçando; são teorias práticas cotidianas que se rotinizam e partem do que somos, do que pensamos e como vemos a sociedade.

2.1.1 A mediação cultural: o chão nosso de cada dia

A instituição de Educação Infantil é um espaço em que profissionais especializados devem gestar uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nesse espaço, por meio do brincar, são criadas situações cotidianas que favorecem a construção da identidade das crianças, da imagem que elas possuem de si mesmas e do mundo que as rodeiam.

Chamamos de chão nosso de cada dia a evidenciação, a revalidação dessa ligação entre o professor/a e a criança porque é no microcontexto que se irradia nas salas de aula, seguimos para dialogar entre os/as pesquisadas para que se reverbere seus cotidianos.

O docente mediador sabe a importância da escuta sensível e podem iniciar um diálogo com os alunos sobre o que estão aprendendo; não é simplesmente uma "interpretação" do conteúdo, mas sim uma "criação" de aproximações, que se

traduzem em diálogo, permitindo que os alunos têm a oportunidade de criar e expressar suas impressões e suposições (BARBOSA; COUTINHO, 2009).

Ao experimentar diversas vivências, a criança realiza aprendizagens, que contribuem para o desenvolvimento de funções sociais e cognitivas, na perspectiva da interação social e do desenvolvimento socioemocional.

O educador é mediador entre o conhecimento e o aluno e é sua atribuição reconhecer que é preciso que a criança tenha mais que contato com as Artes Visuais, é necessário que se aproprie delas, explore-as e produza-as de maneira significativa.

Essa mediação do conhecimento não se dá somente através da linguagem oral, mas através de vários meios linguísticos e gestuais usando-se meios para ampliar o conhecimento.

[...] o papel do educador não é propriamente falar do educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo. (BARRETO, 2004, p. 65).

É essencial trabalhar atividades operacionais para que se desenvolva habilidades que possibilitem a compreensão e interiorização do mundo humano pela criança, pois, é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor/a que a criança aprende (VIGOTSKI, 1991).

Justamente estas atividades, são as quais mediam o conhecimento à criança, sobretudo na linguagem das artes visuais, acentua-se a necessidade da mediação cultural, base para as artes.

O patamar cultural reverbera a uma ligação direta com o município do qual estamos presentes. Compreender e conhecer os aspectos culturais em que os DCTM nos fazem aproximarmos da “maranhensidade”, nos proporcionou dialogar com as professoras e como resultante, sinalizamos a importância de colocar em evidência, conteúdos que tratem da cultura local.

2.1.2 A importância da Linguagem das Artes Visuais na E.I.

Através das Artes Visuais as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo; uma grande forma de linguagem na primeira infância. Contudo, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja situações de aprendizagens potencializadas.

Os elementos compositivos das Artes Visuais presentes implicitamente nos conteúdos desta linguagem nem sempre é apropriado pelas educadoras: o ponto, linhas, formas, direção, tons, cores, texturas, escalas, dimensão, movimento... estes, são desenvolvidos menos ou mais durante o ato pedagógico.

As Artes Visuais se expressam também por meio de materiais, o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade do sujeito.

O ensino de Arte contribui para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendizagem, portanto, a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo por meio da palavra.

Muito do que sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas, são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 14)

O contato com a Arte faz-se pela mediação de um educador sensível, com a capacidade de proporcionar situações que possam ampliar a leitura e compreensão do mundo e de sua cultura por parte da criança.

O espaço que se proporciona na Educação Infantil destinado às Artes Visuais, da mesma maneira que é importante na alfabetização, palavras e textos escritos, a linguagem visual abrange atividades que são trabalhadas em vários aspectos, entre eles, destaca-se o imaginário. A imaginação tem importância na construção do aprendizado, pois, através dela, a criança cria e transforma o real, conforme suas necessidades e desejos. Ao refletirem sobre os compromissos, perspectivas e posicionamentos assumidos pelos educadores em seu trabalho escolar, nos dizem as autoras: “Os professores de Arte, empenhados na democratização de saberes artísticos, procuram conduzir os educandos rumo ao fazer e entender a linguagem cognitiva que esta produz” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 99).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em Arte proporciona o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

A importação de modelos curriculares, sem a necessária contextualização e sistematização teórica para a realidade brasileira, acentuou a indiferença enquanto área de conhecimento. Portanto, há de se buscar elementos de superação do currículo vigente, o qual ainda se atrela a uma estrutura que incorpora a visão idealista liberal da lei anterior.

Nas reflexões de Ana Mae Barbosa (2002), é possível compreender que a escolha do conteúdo a ser trabalhado no ensinar/aprender Arte depende da ideologia do professor e dos códigos de valor dos alunos. Em seus estudos, algumas questões são preponderantes para a discussão em foco: “como se dá o conhecimento em Arte?”.

As Artes Visuais representam um tipo de linguagem que tem características próprias e sua aprendizagem acontece por meio dos aspectos a seguir: *o fazer artístico, a apreciação e a reflexão*.

2.2 O papel desenvolvente da arte: concepções e percepções

Precisamos ter professores/as aptos/as para atender ao chamado de trilhar esses caminhos envolventes para chegar-se à Educação Infantil. É preciso abertura subjetiva para constatar esse chamado a transformar-se: com esse desenvolver a práxis se dá na condição atual do nosso país? Compreendemos os desafios que nos deparamos: analisar a transmissão dos conhecimentos sistematicamente elaborados; precisa ter professores/as aptos à análise crítica dos inúmeros ideários pedagógicos que povoam a Educação Infantil, gerando dúvidas do que certezas; temos que instrumentalizar em base teórico-metodológicas realmente comprometidas com o pleno amadurecimento das crianças.

Os processos educativos despontam para suas funções psíquicas elementares que orientam o comportamento adaptativo e as psíquicas inferiores. A Educação Infantil tem papel insubstituível para se atingir as funções psíquicas superiores.

É urgente que o trabalho pedagógico dispensado às crianças pequenas se organize como Educação Escolar, mas na certeza de que isso lhe confere um status pedagógico, como caminhar rumo ao desenvolvimento da práxis nas condições atuais? Quais os desafios contemporâneos.

Assim,

podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

O ato de planejar, pensar o processo de ensino, requer do docente o desenvolvimento de tarefas específicas, como afirma Libâneo (1993):

O ensino é um processo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos, habilidades e sua aplicação [...] o desdobramento desse processo tem um caráter intencional e sistemático, direção das atividades de ensino aprendizagens e avaliação às fragilidades dos saberes docentes utilizados na prática pedagógica, os dados do Censo Escolar 2015 apontam que no Brasil, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, aproximadamente 40% não têm formação adequada. (LIBÂNEO, 1993, p. 79).

A formação assume uma posição de inacabamento vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim (VEIGA; D'ÁVILA, 2008).

A formação do professorado no Brasil é modelada, envolvida pelo colonizador europeu. Período que por sua vez, as práticas educacionais eram realizadas pelos jesuítas interferiu e deixou calos para uma educação livre de limitações (VEIGA; FONSECA; 2003).

A continuidade desse caminho investigativo nos será valioso para que esta temática complexa possa nos responder: como o profissional da Educação Infantil pode ser sensibilizado para realizar experiências do Ensino de Arte no cotidiano de creches e pré-escolas brasileiras? Essa capacidade reflexiva aponta para uma “educação libertadora”, que liberta o professor, que lhe dá autonomia para resolver os problemas advindos de sua prática docente.

Essa formação especial àquele que media a criança, vai desenvolvendo-se, o educador não se desenvolve somente pelo conhecimento técnico, científico, pedagógico, mas também pelo desenvolvimento da qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

A formação é vista “como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

3 AS FACES HISTÓRICO-TEÓRICAS DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

As raízes culturais do conhecimento artístico: não naturais, mas históricos, e que todo homem tem direito de se apropriar iniciam oficialmente com a vinda da Missão Artística e Francesa no Brasil.

A vinda de artistas franceses neoclássicos para o território brasileiro antes da independência, no início do século XIX, adequam a cidade do Rio de Janeiro para receber a família real: tempo do reinado de D. João VI, constituindo-se assim a origem do ensino da Arte no Brasil, descrita por Bernardes e Olivério (2011).

Este grupo era encabeçado por Joachim Lebreton que aportaram em 26 de março de 1816 no Brasil, também pintores, arquitetos, escultores, restauradores, ferreiros... Dentre esses artistas, o que mais se destacou foi Jean-Baptiste Debret, artista que retratou pela pintura histórica cultural, o povo nativo, o cotidiano do Rio de Janeiro do século XIX.

A Missão Artística e Francesa no Brasil que instaura a Escola Superior de Belas Artes, intermediou anos depois a oficialização da Academia Imperial de Belas Artes disponibilizado esse percurso na elaboração do Dicionário do Período Imperial por Louise Gabler².

Foi na Academia Imperial de Belas Artes que se formaram os principais nomes das artes plásticas do país, como Pedro Américo, José Ferraz de Almeida Jr. e outros.

É inegável a influência do trabalho consistente e histórico do pintor francês Jean Baptiste Debret pelo conjunto de sua obra que por anos plantou nas futuras gerações até o momento contemporâneo, a ânsia de cultivarmos uma Arte nossa.

Debret nasceu em Paris e vindo para cá em 1816 onde atuou como pintor e desenhista, mas também como professor na Academia Imperial de Belas Artes. Sua obra é de fundamental importância para compreender as representações sobre o Brasil do século XIX. Foi responsável por retratar a presença negra e indígena nas terras brasileiras. Em 1831 ele retorna a Paris e lá lançou sua obra: “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil: natureza, cultura e sociedade”, reunindo neste clássico, suas interpretações imagéticas sobre vida cotidiana no Brasil.

Em 1828, Debret enquanto diretor da Academia Imperial de Belas Artes e como marco cultural em 1929, organizara com seus alunos, a Primeira Exposição de Arte

² Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/missao-artistica-francesa>.

no Brasil; consolida a Missão Artística Francesa como responsável por dar início ao projeto de uma formação Artística Acadêmica, suscitando o aparato de um projeto identitário cultural brasileiro.

As transformações do currículo de Arte, foram resultantes das inúmeras mudanças na educação a partir da implantação de políticas educacionais. Reafirmamos o quanto é significativo o olhar para o currículo de Arte em se tratando de seu trajeto histórico e para compreender essas veias teóricas faz-se necessário pontuar as questões relacionadas ao ensino de Arte: a inserção no currículo básico pela Lei de Diretrizes de Base (LDB) 5.692/71 – desde o aparelhamento entre Educação Artística e Arte-Educação e a Proposta Triangular – todas, jogos de papéis imprescindíveis para a atual expectativa para o ensino de Arte.

Barbosa (2002) diz que a Arte na educação surge no Brasil no início da década de 1970, entretanto, desde o século XIX já se buscava no Brasil tornar a Arte disciplina obrigatória nos currículos e, ainda na década de 1920, houve diversas tentativas de sua implantação na escola.

No Brasil, no início do século XX, o projeto educacional foi modificado para os moldes à nova política nacional no aspecto cultural. Esse novo modelo de ensino, enfocou numa concepção utilitarista da Arte: trabalhava-se exercícios e modelos convencionais selecionados em manuais e livros didáticos voltados no sentido técnico para o Desenho. Esta perspectiva afunilava-se ao distanciamento da essência natural do objeto de ensinar através da Arte, pois o produto por si só era mais importante que o processo artístico.

Durante a publicação da LDB 5692/71, a disciplina Arte é incluída no currículo escolar por obrigatoriedade, visando:

as atividades artísticas deem ênfase ao processo expressivo e criativo dos alunos, incorporando o cenário educacional como uma 'atividade educativa', e não como disciplina." Mas, a LDB 5692/71, mesmo contendo a obrigatoriedade do ensino de Arte, não garantia que os indivíduos que frequentassem as escolas, tivessem acesso a ela, pois a falta de profissionais preparados para atender a demanda de seu ensino, nem em um aprofundamento do sentido artístico, nem estético. (FUSARI; FERRAZ, 2010, p. 19-20).

O desencadeamento para o denominado ensino curricular em Educação Artística se dava em um tempo de estudo de dois anos. Surge em 1973 como licenciatura curta com o propósito de habilitar os futuros professores nas especialidades de Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança, evidentemente que essa

grande demanda englobando diversas linguagens em uma só licenciatura desembocaria em fortes críticas: fato que permaneceu por vários anos em discussões. Essa chamada “polivalência” não garantia uma formação profissional plena. Aos professores, faltava formação suficiente e por isso, a consequência foi a adoção de livros didáticos.

A Educação Artística vislumbrava o poder criativo do aluno, preocupando-se com a expressividade e o uso as técnicas, mas via-se por demasia um interesse do uso do ensino da Arte como ferramenta para aguçar as habilidades artísticas e isso disseminava a ideia de que apenas crianças “talentosas” chegariam ao auge da produção artística.

Todos esses elementos que compunham o decorrer da evolução do Ensino de Arte no Brasil, culmina em 1980 a denominação Arte-Educação como fator fundante para a identidade do/a professor/a conforme Varela (1986). Esse movimento de conversas, discussões, sanções, representações dessa disciplina não resolveram os impasses sobre qual as funções que caberiam ao professor (a) de Arte.

Ser um Arte-Educador se confirmaria como aquele (a) que ia ao encontro com a área do conhecimento; aquele (a) que na busca pela episteme sobre Arte, lidaria com os requisitos voltados ao Ensino da Arte e a prática do Educador das Artes, pois:

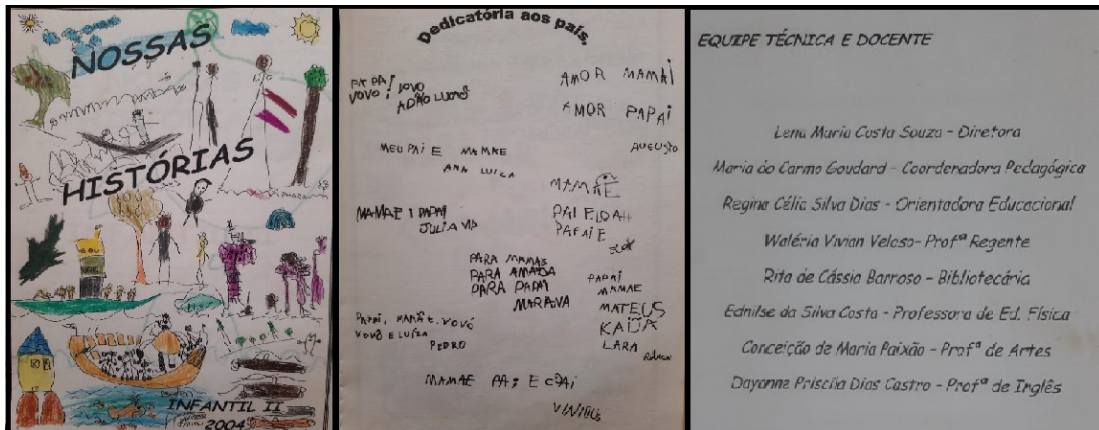
a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem, pois, as novas ideias, tais como: as mudanças de concepções de atuação com Arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de Arte-Educadores, entidades públicas e particulares”. (BRASIL, 1998, p. 28).

O olhar para o que se apresentaria àquilo que concerne a prática pedagógica do Arte-Educador caminhou a passos largos quando vêm à baila as análises teórico metodológicas que a Profa. Ana Mae Barbosa propunha nos anos 1980: a Proposta Triangular para o Ensino da Arte que pronunciava a integração entre: Fazer, a apreciação da obra de Arte e a Contextualização artística. Essa tríade para o ensino aprendizagem da aula de Arte sempre será mediada pelo professor/a, sobre a Mediação concordamos:

O professor/a mediador/a sabe a importância da escuta sensível e pode provocar conversas com os sujeitos-alunos/as para falar sobre o que estão aprendendo, trata-se de ir além de meras “explicações” sobre um conteúdo, mas criar aproximações, transformando-se em diálogos, dando voz aos alunos/as para que criem e manifestem suas impressões e hipóteses (BARBOSA; COUTINHO, 2009).

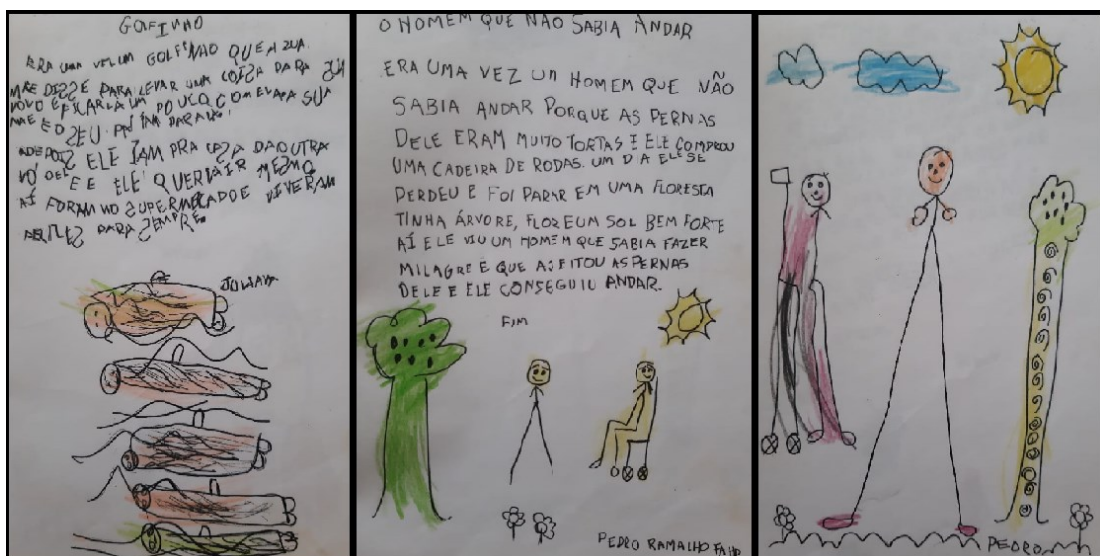
Apresentamos neste quadro inicial uma trajetória subjetiva da presença das Artes Visuais em diversas produções artísticas assim como especificidades nas faixas etárias como forma de observação dos sentidos propostos.

Quadro 1 – Quadro analítico de considerações iniciais sobre “desenvolvimento gráfico”



Livreto de produção literária em Artes da turma de Infantil II – Colégio Pitágoras, 2004 – Profa. de Arte: Conceição Oliveira “Paixão”

Desenho artístico enquanto ilustração das histórias criativas das crianças. Suscitar a percepção, a expressão, a criatividade é saber dosar o uso dos materiais gráficos, os possíveis suportes, o oferecimento de riscadores diversos, proporcionam uma amplitude para o aprendizado. (TSUHAKO, 2021).



Histórias e ilustrações da Turma de Infantil II – Colégio Pitágoras, 2004 – Crianças de 4 e 5 anos.

“Muito além do HOMEM-PALITO: corpos que o corpo inventa”. Constituir a linguagem através do desenho desenvolve-se qualitativamente as categorias que compõem o mesmo: as garatujas desordenadas e ordenadas, as mandalas, a representação da figura humana, os estereótipos aparecem quando não há mediação... o figurativo transparente, o abstrato... há uma sequenciação

imane conforme a intervenção vai acontecendo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).



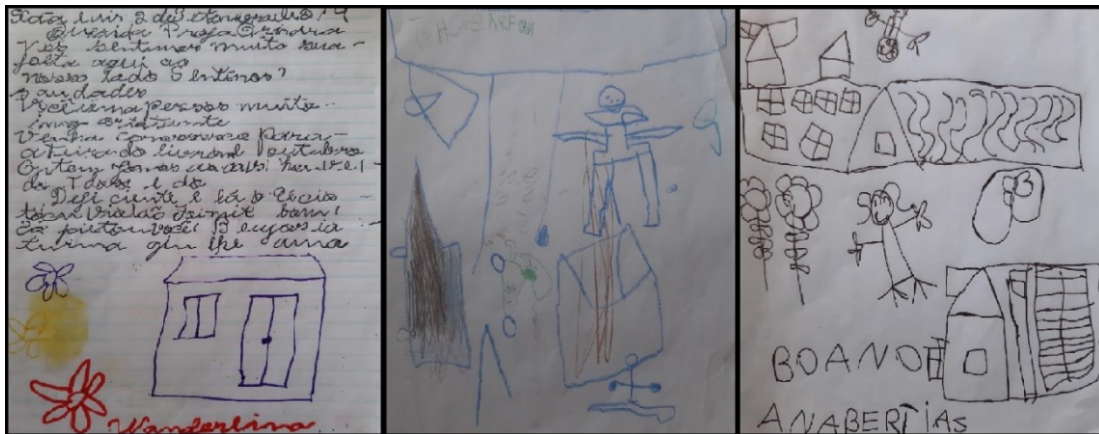
Desenhos de crianças de 5 anos da turma de Estágio supervisionado em Educação Infantil II da Profa Maria de Jesus Sousa – Curso de Pedagogia/UEMA, 2018

“Eu presto atenção em tudo”. O professor/a criancista deve interferir com planejamento ao desenho pelo ensinar as técnicas, o instrumento gráfico para que se introduza e compreenda por parte das crianças o que é o SIGNO: a criança internaliza o SIGNO, ela se afasta dos estereótipos; esta ação do/a docente ao acompanhar, lhe proporcionará a elevar de qualidade seu diagnóstico real e proximal (ASSUMPÇÃO; ABREU, 2021).



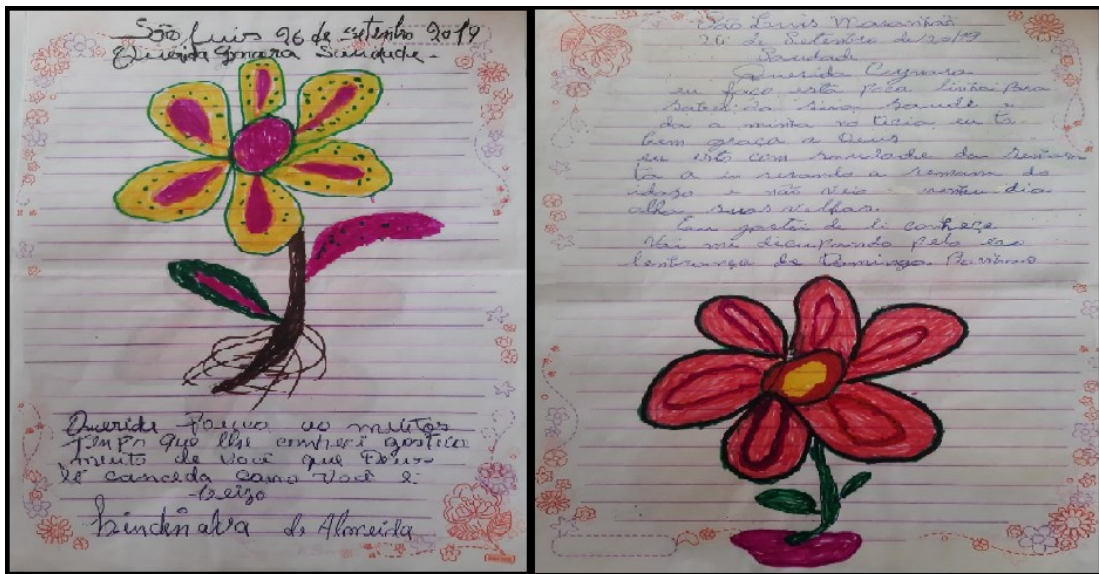
Desenhos (1 e 2) criativos ilustrativos de produção de cartas, alunos/as em processo de alfabetização – EJA em atendimento Educacional Especializado – AEE – 22 a 76 anos. Desenho 3 – garatuja desordenada de criança de 1 ano e 10 meses que frequenta Creche - arquivo da autora.

O adulto que sofre intervenção tardia é atrofiado dos sentidos de aguçar a criatividade, a expressão, ... e seus desenhos são estereotipados, infantilizados.



Carta ilustrada do quadro 1 – aluna da EJA com 76 anos – Arquivo da Autora – Desenhos 2 e 3 – Crianças de 5 anos que expressam o cotidiano... Do que precisa-se para desenhar?

O desenho da figura humana e as etapas do desenvolvimento do grafismo infantil (DERDYK, 1989, 1990).





Alunos/as de Creche Escola Pública, 5 anos – Estágio Supervisionado em Educação Infantil – Profa Maria de Jesus Sousa- UEMA.

As Artes Visuais aplicadas em sala de aula refletem intensamente o que representam aspectos do cotidiano, relaciona-se ao mimético, proporcionando experimentando emoções, as cores, formas. É preciso ensinar, movimentar o ensino de Arte. As atividades sem sentido que se oferece à criança, estas não contribuem para imaginação e a criatividade: o decalque, o carbonado, faz-nos perguntar: Do que precisa-se para desenhar? (CANTERAS, 2009).



Arquivo de bonecos de luva – arquivo pessoal da autora e da Companhia de Bonecos Beto Bittencourt, 2019 – Série: Pescadores do Mearim.

A perspectiva de produção de personagens que contextualizam a realidade social, cultural, histórico da criança, interdisciplinarmente, proporcionará um aprendizado com intencionalidade, trazendo à tona, a funcionalidade e prática social política da Arte (BARBOSA, 2002).

Observa-se de acordo com o quadro acima que a Arte Educação como disciplina, tensiona sua perspectiva a observar o educando, propondo como ponto forte para os problemas da livre expressão: caracterizada pelo princípio da

manifestação espontânea, auto expressiva, aquela que cria possibilidades para o “encontro” do aluno com a “expressão artística”.

Segundo o PCN-Arte:

expressar-se é um princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a capacidade da expressão artística, foi aos poucos sendo enquadrada em palavras de ordem, como ‘o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza’ e ‘aprender a fazer, fazendo.’ Esse lema foi aplicado mecanicamente nas escolas, gerando deformações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” – ou seja, deixar o aluno fazer Arte sem nenhum tipo de intervenção (BRASIL, 1997, p. 20-21).

Os PCNs cumprindo a função de reestruturar os currículos escolares se inter-relacionam quando adequados à realidade brasileira regional, quando leva em consideração o conjunto de conhecimentos socialmente elaborados (BRASIL, 1997).

Especificamente os PCN-Arte foram embasados na complexidade do que espelha a Arte no solo brasileiro; reflexo do regionalismo e com esta linha de pensamento, orienta aos professores (as) ao cuidado com o ensino aprendizagem que mostre a Arte como uma manifestação humana significativa, criando suporte do que envolve a Arte Educação, as práticas educativas e estéticas fundamentais para o acervo cultural do educando (BRASIL, 1997).

O rol de conhecimentos adquiridos pela humanidade no decorrer do tempo histórico da Arte e conseqüentemente a produção cultural do homem, dão ao profissional da Arte Educação um aporte teórico, histórico e pedagógico.

O tocante à alfabetização cultural, a competência leitora do aluno, o PCN-Arte traz um direcionamento à leitura de imagens, a criticidade, o abandono do “fazer por fazer”, mas o enfoque do contextualizar o que a Arte se propõe em si, apresentar ao mundo (BARBOSA, 2009).

A defasagem conceitual sobre o ensino aprendizagem em Arte, a prática pedagógica e a formação do professor (a) de Arte mesmo antes dos anos 1970 e que perdura, ainda deixam lacunas a serem analisadas, sobretudo no que se refere à importância da presença da Arte Educação como viés da linguagem para o atendimento às crianças pequenas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em se tratando de situamo-nos no contexto histórico da evolução do trato à Educação Infantil nos faz compreender melhor que direcionamento podemos trilhar para que em especial neste documento no Volume 3, intitulado Conhecimento de Mundo que trata

apenas de duas linguagens artísticas: a Música e as Artes Visuais nos dê possibilidades de ir além: de vislumbrar que a Arte também atinge significativamente a Leitura e a Escrita.

O referido documento sobre a linguagem Artes Visuais, o RCNEI inicia fazendo uma definição do que seja essa linguagem artística define:

O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais (BRASIL, 1998, p. 47).

O RCNEI aponta que as crianças quando são colocadas para produzir suas produções artísticas nas artes visuais, elas retratam as suas experiências de vidas. Assim, fica evidenciado que:

As crianças têm suas próprias impressões, ideais e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998, p. 47).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (BRASIL, 2018a, p. 38). Neste sentido, dentre os referidos direitos, descritos, o ensino de Arte está mais inserido no direito do Brincar, vejamos:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.**
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento,

nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018a, p. 38, grifo nosso).

A ênfase dada a estes documentos nacionais, nos direciona a um diálogo teórico sobre as contribuições de estudiosos renomados para aprofundar discussões em vários e diversos percursos, tanto para o profissional da educação infantil, quanto sobre o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

Ferraço (2003) enfatiza que o componente que movimenta os sujeitos através da cultura que lhe é própria, constrói “narrativasimagens” que se tecem em redes pelos sujeitos praticantes.

A presença da Arte no currículo escolar, mesmo implicitamente, retrata o fazer artístico utilizando diferentes linguagens: as formas de expressão e suas características entre outras manifestações como meio necessário para proporcionar o conhecimento ao aluno inserido no mundo contemporâneo.

O fazer artístico emerge de inúmeros conflitos entre a teoria e a prática, subsídio que já citamos anteriormente se apresentam durante a ação do ensino aprendizagem, razão pela qual buscamos dialogar com os/as docentes, utilizando as adequações que o ensino remoto está proporcionando, este, com a intenção de obter-se um olhar mais enfático sob o ponto de vista da intencionalidade de conteúdos da Arte.

Nesta intervenção sinalizamos naturalmente possibilidades concretas e eficazes para a fruição do trabalho pedagógico dos/as docentes que lecionam na escola lócus da pesquisa, utilizando o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – volume III: conhecimento de mundo – linguagem Arte Visual.

A alfabetização concebida como um processo não se limita apenas ao ensino da leitura e escrita de signos do alfabeto, mas um aprendizado que tenha sentido e significados para os alunos. É permitir-lhes interpretarem sua realidade, possibilitar-lhes o conhecimento do mundo.

A Teoria do Desenvolvimento Bioecológico (TDB) de Bronfenbrenner (1996) sob a importância dada à Pessoa, o Contexto, o Processo e o Tempo; o envolvimento do indivíduo em atividades na interação com o ambiente imediato, a exemplo: os microsistemas – a escola, a família, o local de trabalho, “onde o indivíduo interatua diretamente com seu interlocutor, a influência bidirecional flui via de mão dupla” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 16).

Esta caminhada que relaciona a prática e a teoria que John Dewey defende que a experiência ocorre de modo continuado, “pelo fato de que a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida, e nessa interação qualificam a experiência com as emoções e ideias” (DEWEY, 1980, p. 91). Considera, ainda fundamental, que as experiências curriculares que transcendem às atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos, sejam vivenciadas e sentidas. O desenvolvimento humano é o resultado das interações entre o indivíduo e seu contexto social, portanto não pode ser compreendido separado do contexto sociocultural no qual as pessoas são inseridas (VIGOTSKI, 1991).

Os pensamentos que envolvem a presença da criança na escola, entrelaçam-se com a experiência do/a docente, fortalece as ações que culminam na valorização dos currículos praticados, em que professores/as e alunos/as, possam compreender a dimensão “saberes-fazer” exigindo assim, o penetrar nas escolas e nas práticas curriculares (ALVES, 2009; OLIVEIRA, 2003). De igual modo, naquilo que neles é criação, reinvenção, para além daquilo que é modelo ou norma (CERTEAU, 1994).

Aprender por meio da Arte faz parte de uma educação integral, porque contribui para desenvolver outras áreas do conhecimento, posto que os alunos precisam mobilizar diferentes habilidades, como a exemplo: capacidade de interpretação, criatividade, imaginação e os aspectos afetivos e emocionais, inteligência racional e habilidades motoras (BARBOSA, 2008).

De acordo com a referida autora, o método de ensinar por meio da Arte, conhecido como Abordagem Triangular, que se sustenta em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de Arte. Esse método permite aos alunos/as se reconhecerem, enquanto um ser cultural, histórico, dando ênfase à subjetividade, à originalidade e a autoria.

Nessa visão, a rotina didática do educador infantil não se reduz só à reprodução do que está posto nos livros didático, mas, criar, a partir de suas vivências, sua cultura, e as representações sociais que a constitui.

Do exposto, compreendendo a importância da discussão acerca da E.I. no contexto do ensino de Arte, nossa pesquisa resultou em um prévio conhecimento do referido ensino e teve como delimitação a linguagem das Artes Visuais no cotidiano dos trabalhos.

4 AS ARTES E SUAS RELAÇÕES COM O DCTM – MARANHENSIDADE PARA A E.I: ENTENDER, PENSAR CURRÍCULO PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS

Destaca-se que o currículo deve estar relacionado com a vivência prática do estudante, da escola, da comunidade, da cidade e do estado. Considerando todas essas premissas conceituais, legais e pedagógicas, o DCTM para a Educação Infantil, em consonância com a BNCC, apresenta como eixos integradores das práticas pedagógicas, a interação e a brincadeira.

Assegura-se seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano das instituições de Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), são trabalhados os cinco campos de experiências apontados neste documento (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempo, quantidades, relações e transformações), assim como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por faixa etária (MARANHÃO, 2019).

A escola deve ser um espaço vivo e democrático. Deve garantir o acesso ao ensino de qualidade, favorecendo a permanência do aluno e a inclusão social. É importante que essa instituição propicie práticas coletivas de discussão e participação de toda comunidade escolar, que oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente, que envolva a realidade das crianças, suas experiências, saberes e culturas, e, que possa, ainda, estabelecer a necessária relação entre teoria e prática.

Assim sendo, é necessário reafirmar que, apesar de uma legislação e documentação consistente no âmbito da Educação Infantil, são as práticas docentes no cotidiano das instituições, embasadas por esses materiais escritos, que irão legitimar o trabalho nessa etapa e os direitos das crianças, de aprender, de se desenvolver nas creches e pré-escolas do Estado do Maranhão.

Essas práticas pedagógicas devem ser apoiadas por condições de trabalho que valorizem os professores e outros profissionais da educação. O DCTM para a Educação Infantil em consonância com a BNCC, trabalha com as seguintes faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), ambos atendidos no âmbito de creches, e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses), atendidas em pré-escolas (MARANHÃO, 2019).

Contudo, é fundamental a sensibilidade do professor dessa etapa, que deve

perceber e ouvir os bebês e crianças como seres dotados de capacidades, considerando seus desejos, potencialidades, necessidades e aprendizagens. Sua prática pedagógica deve estar voltada para a conquista de diferentes maneiras de oportunizar às crianças situações de acesso à aprendizagem, observando suas características individuais e a diversidade das crianças da Educação Infantil.

Houve necessidade de analisar como estão sendo desenvolvidas as ações educativas pelos professores da educação infantil do anexo UEB Pequeno Polegar no bairro Aurora/Anil, a partir da implementação do DCTM, para o fortalecimento da formação integral dessas crianças maranhenses, de modo a proporcionar diferentes experiências de aprendizagens.

Contudo, essa temática se constitui numa dimensão ampla, complexa e desafiadora, que leva a problematização da prática didático-pedagógica do professor no cotidiano da unidade educativa supracitada, como um exercício contínuo de reflexões sobre o currículo multicultural, oportunizando ao sujeito, espaço de vivências, contribuindo na formação do cidadão crítico e protagonista no seio da sociedade.

Entende-se ser importante a comunidade escolar; em especial os/as docentes estarem fazendo uma correlação entre a *Cultura Maranhense* no campo da educação infantil no contexto do território maranhense.

Assim, essa proposta de ir além de analisar, mas explorar todo o contexto de forma minuciosa, sendo necessária uma ação docente que se funde na ação - reflexão - ação, como forma de confrontar as condições desiguais, que caracterizam a nossa sociedade maranhense e a escola lócus da pesquisa: vulnerável sociopolítico, cultural e economicamente em seu entorno.

4.1 Caracterização do território maranhense

O Maranhão é o segundo maior Estado em dimensões territoriais da região Nordeste, com uma área de 331.937,450 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); possui cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul maranhense) e 21 microrregiões que agregam os seus 217 municípios. Apesar de compor a região Nordeste do Brasil, o Estado do Maranhão é considerado um território de transição, pois possui a oeste uma vegetação da úmida floresta

amazônica e a leste o semiárido nordestino. Essa característica transicional contribui para a geração de condições ambientais, culturais, sociais e econômicas bem diversificadas. O estado, por sua riqueza natural, constitui vasto campo de exploração humana, com impactos ambientais e sociais de grandes proporções.

O território ainda tem indicadores sociais e educacionais bem próprios e que demonstram desafios imensos para os maranhenses. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Estado do Maranhão possui atualmente um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, 0,639 pontos.

O referido indicador tem por base três dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. No quesito educação, o IDH considera como um indicador a taxa de analfabetismo no qual, segundo dados recentes, o estado do Maranhão se apresenta como o segundo maior índice do país, com uma taxa de 16,7% (IBGE, 2017), o que corresponde, aproximadamente, a 850.000 analfabetos no estado.

Apesar de muitos avanços na área educacional, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para aperfeiçoar a qualidade da Educação Básica maranhense. Em relação à Educação Infantil no Maranhão, dados comparativos entre o censo demográfico e o escolar, divulgados pela Equipe de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) e pelo Ministério de Educação (MEC) indicam que em percentuais as matrículas na faixa etária de 0 a 3 anos em creche aumentaram de 23,2% em 2014 para 31,9% em 2018. Já as matrículas na faixa etária de 4 e 5 anos em pré-escolas agregaram mais de 10 pontos percentuais, de 81,4% em 2014 para 91,5% em 2018 (MARANHÃO, 2019).

Sabe-se que um currículo inspirado no território, possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram o DCTM, em sua “maranhensidade” necessária a se desenvolver um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes.

4.2 O que está além do que vemos?

O entrelaçamento que os caminhos curriculares, junto à ciência e a didática - experiência que se apresenta no cotidiano da sala de aula, nos acendeu a ver além.

Quais concepções de currículo vão surgindo nos diálogos durante as formações? Um desses momentos que foram um norteador foi a busca em conhecer como se apresenta a linguagem das Artes Visuais presente no universo de ligação entre o/a docente e a criança.

Vemos esse além da aparência, como diz Marx (2008, p. 1080): “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre aparência e a essência das coisas”.

O eixo – a interface que estamos olhando são *sentidos* em que a criança está inserida numa cultura humana, esta aparência é o que a criança tem de imediato, mas, não basta vermos/termos apenas aparência imediata.

O mundo nos dá mais! A essência, tal como a ciência, nos dá motivos de compreender, de assimilar... Saviani nos confirma essa proposição, quando afirma que a ciência é algo a ser compreendido e assimilado pela criança e jovens por meio do processo educativo.

É essa cientificidade que nos faz ir além de ter um acesso à criança, mas participar do processo de humanização dela, pelo saber objetivo não relativizado, mas dialeticamente embasado.

Nos últimos anos o segmento da E.I. vem se expandindo, mas, sabe-se que o direito à educação ainda não é totalmente assegurado à criança brasileira. O diálogo que deve seguir se instaurando é fundamental para que haja o processo de educação como atividade científica:

A educação e a pedagogia não podem abdicar do recurso à ciência. Do contrário, estarão se rendendo à lógica do desempenho que beneficia os mais ricos, detentores do monopólio do uso da força e também da razão. Afinal, a educação como formação e transmissão de modelos de vida voltados para a emancipação humana é uma ideia obsoleta que não mais merece figurar entre as categorias constitutivas do pensamento pedagógico? (SAVIANI, 2010, p. 26).

A escola existe para propiciar a aquisição do saber elaborado - a ciência, frase tão exclamada por Saviani (2010, p. 29). O currículo é estruturado nessa interface: nessa seleção dos saberes, estes, representando a própria realidade.

Ensinar as crianças que estes conhecimentos que damos a não é absoluto. Não se trata de um conhecimento adquirido acabado. Ora, se a criança se comunica pela fala, ouvi-la sobre o prisma da Arte Visual, é apropriar a criança ao conhecimento.

As Artes Visuais enquanto uma interface, liga-se à linguagem oral e escrita. Essa mediação dada com ênfase, é um dos elementos que o/a docente utiliza para trazer à cena do ato educativo como um além daquilo que vemos. Todo esse movimento é dinâmico, promove implicações para o currículo segundo Soares e Galvão:

Parte-se da premissa de que o processo educativo é ato intencional e desenvolvido no interior da prática social e, portanto, que a E. I. precisa avançar em suas proposições curriculares: das experiências imediatas e cotidianas das crianças do direito de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente. (SOARES; GALVÃO, 2021, p. 1)

4.3 DCTM na E.I.: um diálogo com as interlocutoras

A comunicação que ressaltamos sobre como as educadoras veem a *maranhensidade* intrínseca no universo infantil proporcionou que fosse aqui exposto suas reflexões/impressões sobre o DCTM no espaço pedagógico com as crianças.

As referidas professoras compilaram as respostas, em virtude de trabalharem na mesma escola, e estarem juntas numa sessão de estudo na formação continuada.

Perguntamos sobre como os professores da Educação Infantil desta UEB, devem ensinar conteúdos, articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos “essenciais” e “básicos”, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças? As professoras responderam: *“buscamos orientação legal e pedagógica na legislação específica para a etapa de educação infantil, como a LDB, as DCNEI e, mais recentemente, a BNCC, e nos estudos que subsidiam a atuação da escola e dos professores nesta etapa da educação básica”*.

Na sequência, apresentamos a seguinte questão: como construir um currículo a partir das orientações dos documentos supracitados, que atendam a prática pedagógica da educação infantil? Em resposta, nos disseram: *“A nossa proposta pedagógica baseia-se nas concepções de criança, como sujeito ativo das suas aprendizagens e conhecimentos, na concepção de infância em suas características e potencialidades, no desenvolvimento infantil, a luz de teorias que subsidiam nossa*

compreensão para a ação, e na concepção de escola enquanto espaço social de interação, de trocas afetivas e de construção / formação de valores.”

Em continuidade, infere-se ainda perguntando sobre a formação aos professores realizada pela SEMED-MA a respeito do DCTM? *“Foram unânimes em relatar que não tiveram nenhuma formação a respeito do DCTM, porém, ressaltaram que nos últimos dois anos, as formações da SEMED para professores e professoras restringiram-se ao atendimento de necessidade, de conhecimentos tecnológicos para uso durante a pandemia (período de trabalho remoto) e, aos momentos de jornadas pedagógicas em rede, mas tivemos também, os encontros formativos articulados e realizados pela escola”.*

Dando continuidade, a respeito de conhecerem o Documento Curricular do Território Maranhense? Houve grande convergência nas respostas das professoras de não conhecerem o tal documento, quando relataram que: *“Até recebemos este documento na escola no final de 2021, mas ainda não foi apresentado à equipe de professores da educação infantil para estudo, por conta das demandas emergentes”.*

Como complementação, direcionamos a seguinte questão: Como os professores da educação infantil estão sendo formados de forma a garantir uma ação educativa de qualidade tendo como eixos norteadores do DCTM? Todas responderam: *“Que este Documento ainda não foi objeto de estudo nas formações pedagógicas promovidas pela escola. Nos últimos anos, temos estudado a BNCC, e outras temáticas alinhadas às necessidades das professoras e do processo de ensino aprendizagem para educação infantil”.*

E, por fim, perguntamos a compreensão dos profissionais desta UEB sobre a BNCC para o segmento da Educação Infantil? Familiarizadas com o referido documento – BNCC, asseguraram que: *“Trata-se de um documento de caráter normativo que busca assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos em todas as etapas da Educação Básica. A etapa de Educação Infantil fundamenta-se em dois eixos norteadores, que são cuidar e educar, e organiza os saberes e conhecimentos em campos de experiência, trazendo as habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças em cada segmento da Educação Infantil. Esse documento também traz especificamente seis direitos que precisam ser garantidos às crianças de Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e nos faz compreender a criança como um ser que observa, que questiona, que interage de maneira natural e espontânea. Dessa forma, cabe à*

professora da Creche, conhecer cada criança em suas especificidades e buscar proporcionar uma pluralidade de possibilidades de aprendizagens que estimulem a socialização, a autonomia e a comunicação dos bebês e das crianças bem pequenas”.

4.4 As Interfaces Curriculares

Somos envolvidos por inúmeros *microcontextos* (problemas), que envolvem as salas de aula e são ressignificados pelos percursos curriculares, faces e interfaces das decisões educativas que tomamos cotidianamente. Na pesquisa somos envolvidos por este movimento; sempre voltando aos conceitos de Currículo entendido como o conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além disso, currículo também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou ainda, o conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação.

Currículo envolve a definição de objetivos e a seleção, organização e avaliação dos conteúdos escolares.

Hoje, Currículo vem sendo entendido como artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade.

Tem sido enfatizado também o processo de constituição do Currículo e as formas através daquilo que constitui identidades e subjetividades.

Lembrar que diferentes especificidades ou dimensões do Currículo são hoje tratadas na bibliografia desse campo. É importante entender o significado das expressões criadas para traduzir essas especificidades para uma melhor compreensão da produção dessa área, assim, Currículo oficial, aquele que consta na Proposta Curricular do Estado – nas secretarias de Educação, livros didáticos.

Currículo formal abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados na sala de aula.

Currículo em Ação ou Real – congrega todos os tipos de aprendizagens que os estudantes realizam como consequências de estarem escolarizados.

Currículo Oculto – significando o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades, percorre o que frui durante o ato educativo, porém não mencionados pelos professores ou não – intencionalmente buscados por eles.

Currículo explícito, vazio ou nulo, vão se envolvendo por todo esse percurso (SANTOS; PARAÍSO, 1996).

Entender, pensar Currículo em todas essas características, vão além dos documentos – textos escritos. Verificar os processos espaços-temporais vividos nas redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos educativos, movem o pensamento “com” as diferentes noções de Currículo que foram rascunhadas nos textos, não é chegar a uma dada ideia-modelo de Currículo.

Queremos sim, provocar outros “sentidos” para ele, que possam “favorecer movimentos em direção à desconstrução, à rasura de conceitos, sentir o currículo, eis a potência”; para isso, pensar a escola contextualizada em meio à complexidade e às tensões vividas na sociedade contemporânea.

Pensar na potência dos diferentes e múltiplos currículos que estão sendo realizados em diversos contextos escolares, mas que não são tidos como legítimos e/ou dignos de importância, uma vez que burlam, escapam, transgridem as metodologias e os conteúdos propostos pelos discursos governamentais.

Pensar na necessidade desses sujeitos praticantes também como autores, como protagonistas de políticas de currículo; burlar os princípios homogeneizantes dos textos prescritivos é inflexionar: “que sentidos de currículo tem-se movimentado nas redes cotidianas”? Sobre essa reflexividade os autores, Ferraço (2011), nos ajudam a argumentar sobre a importância dos sistemas educativos: Quais os currículos tecidos no dia a dia por meio das histórias contadas e as imagens que elas evocam, para podermos pensar e ter condições de buscar compreender as escolas brasileiras, em sua variedade?

São redes de subjetividades, sendo assim, faz-se necessário dizer que as questões anteriores evocam algumas ideias que precisam ser, neste momento, minimamente, pontuadas. A primeira delas refere-se ao uso que fazemos das práticas de conversas com educadores e alunos como tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, isto é, como tentativa de pensar com eles e não de pensar sobre eles... pensar com os professores, cada momento (SANTOS, 2001).

Portanto, são sujeitos que produzem *prácticasteóricas*, isto é, são também autores de discursos sobre currículo, são protagonistas de *teoriaspráticas* curriculares, e não apenas ressignificam, recontextualizam ou executam, reproduzem as teorias, discursos propostos pelos documentos governamentais.

Um olhar sob a didática insurgente nos microcontextos, as experiências e maturidade que se emparelham na prática educativa e reverbera a nossa intenção em salientar os diversos conceitos em que a palavra didática se absorve, se bifurca na intenção que a envolve cientificamente, segundo Streck (2021) a partir de seus estudos em diversos autores, traz à tona a perspectiva de observação sobre a ação didática – sua origem e insurgência.

A primeira identificação da didática é como *arte* de ensinar e derivam-se de Arte os substantivos *artista*, *artesão*, *artesanía* e *artífice*. O primeiro: o artista, parece fugir a qualquer parâmetro formativo e pedagógico comum e costuma ser associado ao talento (inato), à inspiração e à criatividade. O artesão, por sua vez, é alguém que desenvolve habilidades – geralmente manuais – que expressam sua originalidade e sua criatividade. Já o conceito de “*artesanía*” tem sido usado na formação de professores para expressar a inventividade inerente à aprendizagem e ao exercício do ofício de ensinar. (ZUCCHETTI; MOURA; MENEZES, 2014).

Discutir sobre o currículo que se impele na didática se baseia nas experimentações de *artesanías insurgentes*, que propõem *autoría epistemológica* e sobretudo a própria emergente didática com pretensões científicas, surgem em estado intenso de imanência no pensar com intencionalidade, quando as docentes combinam sua competência profissional, o que faz o aprendiz avançar, ir além! (STRECK, 2021).

Surgiu em nossos encontros de formações a pergunta:

Há um modo didático específico da didática para se materializar no cotidiano de nossa prática pedagógica direcionado ao aprendizado na E.I.?

Recorri novamente a episteme do autor Streck (2021) que justamente nos faz dar uma pausa para identificarmos nossa didática sob o foco de vários termos, expressões que se têm afirmado na contemporaneidade da ação educacional, a saber:

- Ecologia de saberes;
- Epistemologias do sul (SANTOS, 1996);
- Desobediência epistêmica;
- Pensamento de fronteira;
- Diálogo de saberes; (TORRES; CARILLO, 2012)

Trazemos à baila esse “olhar” sobre essas expressões insurgentes e a partir das conclusões das educadoras que no coletivo nos confrontamos afirmadamente sobre os sinalizadores que Streck (2021) continuamente nos diz que há uma

preocupação de criar-se uma didática apropriada para o seu tempo, faz-se necessário um esforço para reencantar a educação.

Esta discussão trazida por (STRECK, 2021) em suas reflexões sobre “questões epistemológicas no campo da didática: encantamentos, esquecimentos e insurgências”.

5 A ARTE NA VIDA, A VIDA NA ARTE

Quando criança, ainda conhecendo as letras, minha mãe: uma normalista, educadora social, ascendente e atuante da tradição religiosa de matriz africana pertencente da Casa Fanti Ashanti (como mostra figura abaixo), me levava para este ambiente para fazer-lhe companhia; mas para me apresentar a cultura de nosso povo.

Figura 2 – Casa Fanti Ashanti



Fonte: <https://www.marciovasconcelos.com.br>

Neste lugar sagrado, aprendi a reverenciar a natureza e a buscar explicação dos símbolos que me vislumbravam quando eu parava por minutos envolto às linhas, formas, figuras e cores de todas as imagens que ornamentam aquela casa.

Reporto-me à Conceição Evaristo (2005) em sua narrativa de origem ao mundo de leitura de mundo ao descrever, fazendo uma conexão com minha, quando ela descreve:

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. De cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no

chão. Para mim foram minhas primeiras aulas de aprender a ler e escrever. (EVARISTO, 2005, p. 16-17).

Na casa Fanti Ashanti aprendi também assim como Evaristo (2005), estes primeiros códigos simbólicos que me proporcionaram ler, escrever e acrescento: desenhar. Foram possibilidades inúmeras e intensas

Comprovadas aos 4 (quatro) anos de idade, pois neste período eu já lia muito bem. Trata-se de “olhar-se” após o vivido se apropriando de sinais gráficos e linguagens que por vezes nos fazem ser pessoas culturais efetivamente.

Estes sinais que vi, jamais esqueci e hoje, somadas à nossa prática pedagógica partindo do foco “cultural”, desenvolveram perspectivas para as tessituras acerca deste objeto: situar as faces e interfaces da Arte no currículo direcionado à Educação Infantil. Freire (1986) imprime esse significativo mundo da leitura no cotidiano quando diz:

Através da leitura dos símbolos, que re-apresentam as atividades que a criança vai “lendo e escrevendo” seu cotidiano... tudo que lhe é significativo. É expressão através do desenho. Por isso o ato de desenhar é um ato de “escrever” seus “pensamentos” sobre a realidade (FREIRE, 1986, p. 88).

A paixão pelas letras proporcionou a minha avó ser professora do primário constituindo por mérito a primeira escola de reforço escolar do Bairro Monte Castelo, a Escola Jesus Menino, que funcionava no terraço de sua casa, situada há poucos metros de distância da centenária, hoje extinta, a “Barrigudeira” (como mostra figura abaixo) uma árvore frondosa, tipo um Baobá, que muito sombreou a escola Barbosa de Godois. Todo o aprendizado que esta árvore e sua simbologia, ensinou-nos a ler o que nos rodeava é o que nos faz sentir a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirma Freire (1988, p. 11).

Figura 3 – “Barrigudeira”, árvore centenária situada no bairro Monte Castelo



Fonte: <https://www.marcoareliodeca.com.br/>

Os primeiros desafios de preparar os/ alunos/as nos afazeres escolares, proporcionaram-me resgatar as linhas da Arte que outrora vivenciei no olhar e no sentimento em cada momento na infância na Casa Fanti Ashanti. Via uma conexão com as diferentes disciplinas curriculares comprovadas nos exercícios que os alunos traziam e por hora nos estava incumbido de fazê-los se apropriar.

Certa vez, numa aula de Ciências na escolinha, foi inesquecível: Mamãe conseguiu no “matadouro”, bairro Liberdade, um coração de boi e nos demonstrou como funcionava o aparelho circulatório; destinos da vida, pois 30 (trinta) anos depois, já safenada, morreu por causa do fim do funcionamento de seu coração, longe de nós, em São Paulo, e antes de entrar em coma, fez seu último desenho: Um mapa do Maranhão, uma ponte infinita com uma estrela que ligava à sua ilha amada São Luís: uma vontade, um sonho de viver que se findou em corpo apenas, e não na memória durante o culto de morte na Casa Fanti Ashanti, do qual pungentemente desenhei.

As vivências literárias na Escolinha Jesus Menino, se envolvem com a efervescência cultural do bairro Apeadouro, na casa de herança do meu pai, onde vivi até me casar. Neste bairro nasceu o primeiro Arraial Junino de São Luís, instituído pelo movimento folclórico do bairro. Todas as atividades deste grupo cultural, sinalizavam ações literárias, artísticas, de arte plumária, visuais, audiovisuais, uma grande linguagem artística.

Durante estes anos de participação neste ambiente cultural, iniciei meu primeiro “fazer artístico”, pois nossa escolinha se encarregava de produzir a Arte plumária, a

criação e confecção de figurinos, a organização e elaboração cênica e ensaios da literatura do casamento da quadrilha junina e ainda toda a maquiagem dos brincantes. Todos esses elementos que nos constituem formam o que Ferrazo (2003) diz: o componente que movimenta o aprendiz através da cultura que lhe é própria, constrói narrativas imagens que se tecem em redes pelos sujeitos praticantes. Como mostra a figura:

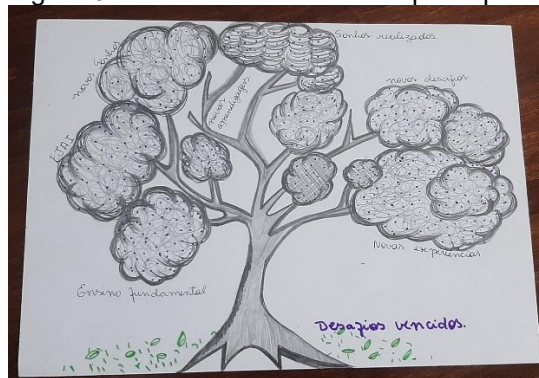
Figura 4 – Árvore da vida da professora



Fonte: Própria autora (2022)

A figura acima representa uma narrativa, a qual é uma síntese da minha construção cultural enquanto professora e que me embasam para o ato pedagógico.

Figura 5 – Árvore da vida de uma participante



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

A figura acima representa um rizoma de uma das professoras entrevistadas, esta representa trajetória de amadurecimento cultural, pedagógico da docente em questão.

No contraturno eu e minha segunda irmã já estávamos encantadas pelo ato pedagógico. No decorrer da formação de nossa identidade, modelada por vivências culturais, sociais, religiosas... somos naturalmente imbricados à busca constante de olhar-se, sentir-se, expressar-se, falar, tocar, e através de relações conosco mesmos e com outros sujeitos sociais que nos fazem encontramo-nos, nos proporcionam “chegar” ao outro.

Essas ações do sujeito social, seja ele de onde vier, do lugar de onde se encontra, os mais diversificados, necessariamente sob uma influência cultural ou natural vai evidenciando as ações desse sujeito, com suas práticas e experiências de vida, trazem à tona um “florescer” de si que Foucault (2002) denomina por subjetividade, premissa de sua objetivação – práticas, tecnologias de si.

Em relação à minha coexistência, um reexistir, uma “nova ética do existir a partir do que concerne a escrita e a convivência com o outro”, Groppa (2014, p. 217) enfatiza.

Me encontro enquanto ser, sujeito histórico, empírico e dependente racional, vejo-me em primeiro momento no seio familiar, sob mira de uma família que desenvolveu o *ethos primordial* em mim, por liame entre a vida familiar e nossas atribuições culturais no bairro de origem como indivíduo, como também na busca deste sujeito que se manifesta o desejante conhecimento na família: falo de uma ascendência de professores/as, líderes culturais/sociais, brincantes do Bumba-meu-boi (tanto como artesãos e como autores das toadas), pelas quais se conduziu pelo viés da literatura popular.

A nossa prática pedagógica em Artes tanto no interior da escola privada quanto na escola pública, nos colocam cara a cara com as vicissitudes e reconhecimento da comunidade negra nas áreas semirrurais dos locais em que trabalho durante esses mais de 20 (vinte) de profissão na docência.

Todos os momentos que vimos sendo incorporados à práxis como professora de Artes, sintetizam-se na visão da disciplina de Arte enquanto um segmento político de sua execução. Um mundo mágico, abstrato, empírico e realista quando conseguimos sentir o momento do ato educativo sendo externado.

Acompanhar meus filhos durante a educação escolar, sendo professora de Arte de cada um deles, dizemos que além de grande prazer, nos trouxe até aqui e diante dessas memórias: apreciar suas primeiras garatujas até suas produções artísticas mais elaboradas: desenhos, gravuras, pinturas, exposições de artes, peças teatrais... a cada dia me trazem um suporte amplo para valorizar os sentidos que a Arte nos proporciona. Ter visto os desenhos criativos de figurinos da obra “Aída”, encenada e produzida na escola; poder ter visto cada segundo para as apresentações nos dão uma fortaleza para poder seguir com um compromisso social de levar a Arte em todo lugar.

Rememorar as histórias do meu pai, um pescador nativo, hoje incorporado na vida urbana, mas que por seus feitos na infância, brincando na ilha do Cajual, não me permite vislumbrar as cenas que me reportam quando estou com as crianças na praia de Raposa, na colônia de pescadores, utilizando meus bonecos de luva que contam suas histórias, que descrevem o seu habitat, que desenharam os manguezais, os guarás, as flores, frutos e peixes dos quais convivem e se envolvem quando veem com um olhar artístico e histórico de seu lugar.

Essas atividades dos grupos sociais que participei e ainda me incluo, interagindo na comunidade, me proporcionava a ânsia de falar, gritar, me provocava afetos desde muito jovem. *Escreler*: termo que Momesso *et al.* (2014) teorizam para suscitar a escrita do pesquisador correlacionando com sua vida pedagógica.

A base do registro memorial das quais vivenciei no meu bairro de origem imortalizados pelas lentes de uma filmadora: através também do recurso audiovisual, um fator a mais que a linguagem das Artes Visuais, escrevem e fazem a leitura de nossa história de vida, as narrando, através dos desenhos e peças teatrais que na escola de reforço escolar de minha mãe, um pequeno grupo de educadoras populares arriscava *escrivivências*.

Sobre estas *escrivivências*: experiências vividas em Foucault, quando situá-nos, exprimindo-se em subjetivação quando nos faz observar:

Analiso o espaço em que falo. Exponho-me a desfazer e a recompor esse lugar que me indica as balizas primeiras do meu discurso; tento dissociar dele as coordenadas visíveis e sacudir sua imobilidade de superfície: arrisco suscitar a cada instante, sob cada uma de minhas proposições, a questão de saber de onde ele pode nascer: pois tudo isso que digo poderia ter como eleito deslocar o lugar de onde eu o digo [...] De onde você pretende falar? (FOUCAULT, 2000, p. 97).

Esse empírico que se imprimiu através da materialidade da criação dos primeiros movimentos populares integrados aos movimentos sociais que participei nos formaram artisticamente, formam tessituras para que eu a cada dia que passa, por me *autorreconhecer* como sujeito de conhecimento (ARROYO, 2011), servem nesse momento histórico desta proposição, sinalizar o que um dia eu tive e que perdura; direito de cada criança, no semear de várias infâncias, poder usufruir.

O movimento de vidas na Arte e Arte na vida, trazem à tona as subjetividades, as diversas pedagogias de diferentes sujeitos e em especial da/o professor/a da Educação Infantil, quando do seu encontro com a criança, sujeito que hoje compõem-se em um universo chamado sala de aula; se perguntar como o tempo todo: o que me envolveu quando criança em relação à Arte? E o quê, como faço uso disso como ponte entre mim e o/a destinatário/a na escola?

Denominamos de Diálogos narrativo-artístico pedagógico, os encontros formativos que delinearam-se durante o percurso de conhecer sobre a práxis das educadoras participantes da pesquisa. Podemos chamar de Narrativas da Educação das quais indaga-se: por que Narrar? Nessa perspectiva, quando percebemos, analisamos, [...] tais relatos, queremos saber quem são esses “sujeitos”, quais suas “subjetivações”.

Aquele/a que pesquisa, torna-se o próprio sujeito de sua narrativa pedagógica: o “relatado” e não o “relator/a” (GUERREIRO, 2022).

Em se tratando daquilo que se passa na escola, correlacionando-se às Linguagens das Artes Visuais na Educação Infantil, sentimos a necessidade de saber o que se narra sobre no dia a dia das professoras na escola, na sala de aula? O que se narra em oculto sobre as linhas, formas e cores contidas no tocante ao ato pedagógico artístico oferecido à criança.

Le Goff (1996, p. 504) nos diz que “o tempo terrestre, o homem o domina dividindo-o em passado, presente e futuro, o que requer memória, atenção e providência”.

A memória (palavra latina *monumentum*, remete para a raiz indo-europeia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito: *men*, e a memória, *menini* - *monere*, que denota “fazer recordar”...) memória coletiva e sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas, na escolha efetuada que opera no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade.

Seguimos com o convite ao diálogo com o grupo de colaboradoras para fazer-se um resgate destas memórias, narrando-as coletivamente, fator propulsor para delineamento desta proposição, que mais adiante apresentaremos sistematicamente.

6 CARACTERIZAÇÃO DA UEB MUNICIPAL “MEUS AMIGUINHOS”

As intensas possibilidades de trocar experiências com as docentes no chão da escola durante o desenvolvimento da pesquisa, requer de nós acolher e sermos acolhidos, esta ação que nos movimenta vai surgindo gradativamente porque um fator social se impulsiona: sabermos o local/ambiente do qual estamos pisando.

Conhecer a escola é conhecer sua gente, seus costumes, sua fala, suas crenças.

A UEB Meus Amiguinhos, oferece ensino de Educação Infantil I e II. É localizada na Estrada da Maioba - MA/202 - Bairro da Forquilha na rodovia estadual que liga a capital maranhense aos municípios de São José de Ribamar e Paço do Lumiar; neste entorno abriga-se um grande fluxo de comércios, muitos prédios e apartamentos populares, associações de moradores, clubes esportivos, agremiações culturais, igrejas... muito fluxo de comércios variados.

Bem próximo à escola, tem uma Feira Popular: fonte de trabalho e renda de inúmeros pais e/ou responsáveis das crianças pequenas que estudam nesta escola.

O bairro da Forquilha é considerado carente de estrutura social em políticas públicas por falta de saneamento básico, hospitais que são insuficientes, além do alto índice de criminalidade.

A estrutura física tanto da escola matriz quanto do Anexo Escolar – Pequeno Polegar, situado no Bairro Aurora (bairro constituído por muitas ladeiras, ruas não asfaltadas, muito vulnerável socialmente), é composto por salas amplas e arejadas, banheiros suficientes, pátio escolar, ambiente de alimentação, salas administrativas...

Esta UEB, foi reformada recentemente e retornou às aulas presenciais em 2021.1. Em relação ao quadro pedagógico, possui: 2 (duas) gestoras, mais de 10 (dez) professores/as, funcionários administrativos: secretários/as escolar, merendeiras, vigilantes e demais colaboradores.

6.1 Caracterização do lócus UEB Pequeno Polegar

Para resultado da pesquisa priorizou-se a UEB Pequeno Polegar – Aurora/Anil, Anexo da UEB Meus Amiguinhos que fica situada no bairro da Forquilha.

Figura 6 – UEB Pequeno Polegar



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

A referida instituição foi fundada em 18 de março de 1992 e não possui código do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), pois é um anexo. Trata-se de uma escola comunitária liderada pela Associação de Moradores.

Em 2022 quando adentramos a escola, o horário de funcionamento nos dois turnos era:

Quadro 2 – Horário de funcionamento da escola

TURNO	ENTRADA	SAÍDA
Matutino	07:30h	11:00h
Vespertino	13:30h	17:30h

Fonte: Pesquisa empírica

A escola possui 06(seis) salas de aula em funcionamento no turno matutino e vespertino que estão assim distribuídas:

Quadro 3 – Distribuição de alunos por escolaridade/turnos

TURNO	ETAPAS	TOTAL DE ALUNOS
Matutino	Creche/Pré-escola	102
Vespertino	Creche/Pré-escola	84
		186

Fonte: Pesquisa empírica

A estrutura física da escola é favorável, ampla, mas faltam bastante reparos.

A área utilizada para psicomotricidade é extensa e é composta de pinturas de jogos como amarelinha, trilhas, formas geométricas...

Na lateral há um espaço coberto que é utilizado para atividades com os pais, reuniões e assembleias da Associação de Moradores, grandes eventos e exposições.

A escola possui 06(seis) salas amplas com ventiladores, uma cozinha com refeitório que acolhe 100 (cem) crianças, uma sala da diretoria que compartilha a secretaria e uma pequena brinquedoteca.

Foram entrevistadas 6 (seis) professoras da Educação Infantil que não serão identificadas por seus nomes, mas, denominadas por ícones femininos das Artes Visuais do Brasil e internacional.

A intervenção colaborativa na escola que se dá através do contato significativo com os sujeitos educacionais participantes da pesquisa, principalmente os/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, assim como os/as gestores/as, estão envolvidos por interatividade conosco, pelo exercício da escuta, pela vontade inerente da busca ao conhecimento, nos concederam e ainda em contínuo processo teoria e prática, possibilita-nos a cada dia, tecer este percurso metodológico que se torna crescente e transformador.

Segundo Minayo (2009), a pesquisa é um exercício científico como múltiplos olhares, múltiplos esforços intelectuais a partir de uma abstração teórica metodológica, compreendida como um planejamento de várias etapas. Este estudo, ora se realizando e ainda em execução está no bojo classificatório da pesquisa aplicada, entendida como aquela que “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos” (BERVIAN; CERVO, 1996, p. 47).

A pesquisa da qual desenvolvemos, adentra ao universo de reconhecer as diversas faces da Arte que são o cerne no ambiente a “criança” da escola pública se encontra, nos faz cuidadosamente pensar nos métodos, técnicas e outros procedimentos científicos serem aplicados com compromissos (GIL, 2008), pois a pesquisa é desenvolvida mediante os conhecimentos que estão disponíveis em mãos do investigador. Desta forma, o tipo de pesquisa que estamos realizando mediante a escuta, meio interventiva, que se conceitua enquanto “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 2009, p. 133).

6.2 Tipo de Pesquisa: delineando os caminhos metodológicos

Um encontro colaborativo na escola se dá através do contato significativo com os sujeitos educacionais participantes da pesquisa, principalmente os/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, assim como os/as gestores/as, estão envolvidos por interatividade conosco, pelo exercício da escuta, pela vontade inerente da busca ao conhecimento, nos concederam e ainda em contínuo processo teoria e prática, possibilita-nos a cada dia, tecer este percurso metodológico que se tornou crescente e transformador.

Descrevo nesta subseção o caminho percorrido metodologicamente. Vimos ao longo desta caminhada enfatizando o quanto se faz fundamental as interfaces que se apresentaram, o que não foi fácil delimitar, frente às condições factuais encontradas no interior do ambiente do lócus escolhido para desenvolvimento desta investigação.

As faces que se apresentaram envolto do objeto referido aqui, deliciam-nos em verificar tantos elementos que emergiram durante o percurso metodológico que se constituiu prazerosamente a ser revelado.

Certos de que alcançamos o teor de nossos objetivos, prescrevemos a partir daqui o aparato de nosso objeto.

A pesquisa surge a partir do interesse científico em um determinado problema, de uma interrogativa e a este, supõe-se ter em si, uma solução, portanto, a pesquisa é esse conjunto de ações que responde ao problema (LIMA, 2012).

Segundo Prestes (2003, p. 24) a pesquisa é um conjunto de atividades que tem como finalidade descobrir novos conhecimento, a humanidade tem se apropriado deste conjunto de conhecimentos que tem contribuído significativamente para o desenvolvimento das ciências na busca de respostas, explicações para os problemas que mais atingem a sociedade em geral.

Minayo (2009) diz que a pesquisa é um exercício científico como múltiplos olhares, múltiplos esforços intelectuais a partir de uma abstração teórica metodológica, compreendida como um planejamento de várias etapas. Este estudo foi realizado está no bojo classificatório como aquela que “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos” (BERVIAN; CERVO, 1996, p. 47).

De fato, sem a pesquisa não há resoluções de problemas para o uso de técnicas para se atingir os passos para se resolver problemas e o método ainda em Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 14) é “um processo organizado e lógico que reconhece a realidade através do estudo torna transparente as trilhas que se desenvolvem, o ato em si, lócus, as regras que se tecem no decorrer da pesquisa, a metodologia.

No contexto da pesquisa, a busca em conhecermos como se dá a interface da Linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil, inferimos sob a ótica da escuta pedagógica dialógica em torno das Narrativas das educadoras colaboradoras para reconhecermos os problemas levantados e para materializarmos no foco da pesquisa aplicada, instigou-se os dois tipos de métodos de pesquisa enquanto em sua abordagem e procedimentos.

Métodos que no campo filosófico são indutivo, dedutivo e dialético.

Especificamente sob a ótica do método dialético nos propomos a observar como as mudanças nas ações dos atores sociais que gradativamente foram transformados (GADOTTI,1983).

Nossos objetivos buscam explorar os conteúdos que embasam os conhecimentos que se afloram constitutivos pelas professoras da E.I, mais precisamente da Pré-escola, no intuito de sinalizar colaborativamente por sistematizações, uma melhoria significativa das aulas relacionadas às Artes Visuais/Conhecimento de Mundo.

Este leque de movimento-ação-dialogicidade gira em torno dos saberes/fazeres das docentes que pertencem a este locus em questão.

Consideramos o que Tardif (2014, p. 234) informa: “[...] há um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, de conhecimentos e de saber-fazer específicos de sua própria ação”.

Compreendemos que os professores criam, produzem a cada ato pedagógico, fortalecem seu “fazer”.

Numa busca de conhecer as interferências que se dão em mediação entre as professoras e as crianças pequenas sob o olhar das Artes Visuais, nos referenciamos para dar conta do alcance de nossos objetivos que perpassam-se pela pesquisa Exploratória como um procedimento prestigioso, baseando-nos a este estudo de campo.

A pesquisa Exploratória que se desenvolve na escola culmina em transformar as instituições escolares no cunho de ato contínuo de criticidade, interação mútua entre os sujeitos e requer uma conexão de troca de saberes junto ao investigador, revendo constantemente a ambos, suas práticas rumo a emancipação profissional (IBIAPINA, 2008).

Conhecer como as professoras se encontram com os conteúdos da modalidade artística das Artes Visuais e o oferecimento do ato educativo em si sob o foco artístico, requereu em uma abertura de cada professora colaboradora naturalmente livre para que acontecesse um liame em prol do oferecimento de mais conhecimentos às crianças pequenas das quais estamos todos relacionados/as.

Esse processo formativo tornou o percurso epistemológico afetivo pela ciência em meio de superarmos as dificuldades que se apresentaram para o trabalho pedagógico a partir do uso dos textos, das oficinas de prática artística, dos infográficos para que se compreendessem as linhas de pensamento da modalidade das Artes Visuais, do aceite a deixar-se mergulhar na sensibilidade artística das crianças e das docentes para que tomando posse de suas próprias narrativas dialógicas de suas práticas se referenciem às crianças posteriormente.

A pesquisa da qual desenvolvemos, adentra ao universo de reconhecer as diversas faces da Arte que são o cerne no ambiente da “criança” da escola pública, nos faz cuidadosamente pensar nos métodos, técnicas e outros procedimentos científicos a serem aplicados com compromissos (GIL, 2008), pois, a pesquisa é desenvolvida mediante os conhecimentos que estão disponíveis em mãos do investigador. Desta forma, o tipo de pesquisa que estamos realizando mediante a escuta, meio interventiva, que se conceitua enquanto “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 2009, p. 133).

Colaborativamente fomos contemplados pelas participantes que se viam como coautoras dos conhecimentos ora construídos.

Perceber o ato educativo docente, direcionamo-nos a contribuição assídua deste profissional ao processo de conhecer o objeto em questão.

Privilegiado-nos como lócus da pesquisa a UEB “Pequeno Polegar” da rede Municipal de Ensino de São Luís no Estado do Maranhão, como partícipes 6 (seis) professoras da E.I, da Pré-escola, turnos Matutino e Vespertino; as 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e a gestora, para estarem conosco em constante interatividade.

Sentimo-nos muito honrada pelo demasiado interesse em participação das professoras. O aceite consistiu em um compromisso intenso que se deu inicialmente com um vislumbre de grandes trocas de experiências, culminando num conciso aprendizado.

O lócus da pesquisa que se dispõe a este diálogo contínuo entre as duas partes: pesquisando e o ambiente de estudo, vimos corroborado no que Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 16) diz: que a busca intrínseca do conhecimento que se instaura e foi perceptível pelo diálogo que foi desencadeado confirma que “a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação da realidade”.

Tudo o que fomos analisando, verificando, conhecendo, fez propagar sentidos, originários da experiência da prática pedagógica de cada participante.

Sentimos que não se findou o objeto que investigamos e isso é reforçado porque compreendemos que a pesquisa é um processo em construção, de relações precisas da realidade, portanto, inacabada.

A cada interatividade entre nós e a docentes, reafirma-se a importância sobre o que concerne a pesquisa: cada etapa executada, principalmente a inicial - apresentamo-nos e sermos tão bem acolhida, investiu em mim, as primeiras sensações e sentimentos de pertença à instituição que sustenta o objeto, por isso considere meus exemplos de vida pedagógica, meus rizomas, minhas narrativas para que fôssemos sujeitos em correlações constantes.

Relato minhas impressões do primeiro dia de contato que foi de pura euforia, um ar de ansiedade pairou no ar, regado a uma nuvem de perspectivas, sonhos... foi um início de trilha a seguir, envolvido nesse caminho que já estava pensado, abstratamente idealizado, e que nesse momento, sentido como que andando num caminho de flores, brotos, folhas, terra, arestas... que percebi neste contato marco inicial: a voz no telefone da gestora por estar honrada que apenas eu, integrante do grupo extenso de estagiárias/os inscritos para seu trabalho, entre a escola matriz e o anexo, e somente eu optei pelo anexo.

Esta premissa de confirmação se tornou um degrau a mais, pois, se referia ao aspecto sociocultural, político... que circundara a instituição lócus.

6.3 O Lócus da Pesquisa – Caracterização da UEB Pequeno Polegar

A UEB “Pequeno Polegar” se estabelece em um bairro extremamente carente em todos os aspectos, mas possui um diferencial: é um espaço geográfico às margens do Rio Anil e por essa historicidade de relações entre o rio e os nativos desta região, desencadeou-se ao longo dos anos de 1960 até esses dias, um celeiro cultural presente ali nas cinco ladeiras íngremes que formam o bairro Aurora, onde por sua vez se ergueu a escola/instituição pesquisada U.E.B. “Pequeno Polegar”, fundada pelos moradores, em especial os dirigentes do movimento popular urbano “União de Moradores”.

A UEB funciona com:

- TURNO MATUTINO:

7 professoras (Graduadas em Pedagogia)

1 coordenadora (Graduada em Pedagogia)

1 administrativa

- TURNO VESPERTINO:

6 professoras (Graduadas em Pedagogia)

1 coordenadora (Graduada em Pedagogia)

1 apoio pedagógico (Graduada em Pedagogia)

1 administrativo

- DIURNO

1 gestora (Graduada em Pedagogia / Pós-graduada em Gestão, Coordenação e Orientação Pedagógica)

Neste bairro está localizado o primeiro conjunto habitacional de São Luís construído pela CUFA (CENTRO DE UNIÃO DE FAVELAS) - que leva o nome do cantor e compositor Pedreirense, João do Vale.

No começo, a pertença de um grande espaço físico desta escola, mas, construindo somente a sala de reuniões e uma capoeira para realizar os encontros com os moradores e em especial o grupo das mães; eram os movimentos de deliberações para as reivindicações de política pública local.

É histórico que ao instaurar-se uma União de Moradores, dentre as solicitações e lutas por melhorias, buscando apoio, parceria do poder público, o direito à educação é um fator recorrente.

Esta pesquisa é fundamentada nos princípios metodológicos dos Mestrados Profissionais, parágrafo único, da Portaria n. 17/2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (CAPES, 2009, n.p.)

De acordo com Damiani (2012, p. 3), uma pesquisa PRÁTICA deve promover avanços, melhorias, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos”. Assim, atendo com esta pesquisa a exigência dos mestrados profissionais em utilizar uma pesquisa aplicada, que no caso do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica para esse tipo de pesquisa, usaremos a pesquisa de intervenção.

Acrescentamos que buscamos atender a Instrução Normativa N. 04/2020/PPGEEB/UFMA, Art. 3º que dispõe:

A Dissertação deverá ser, obrigatoriamente, de natureza aplicada, a qual deverá existir coleta de dados empíricos, como: entrevistas, questionários e/ou outros instrumentos de coleta de dados, assim como, deverá existir a descrição do produto educacional. (UFMA, 2020, p. 1).

O método de procedimento, a intervenção, que segundo Triviños (2009) é um estudo de unidade que se faz de modo aprofundado. Neste sentido, a unidade que analisaremos será o ensino da linguagem Artística nas Artes Visuais na UEB Meus Amiguinhos:

pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática. (IBIAPINA, 2008, p. 113).

As faces desta pesquisa caminharam-se, mesmo com os percalços causados por todo esse momento histórico de cunho pandêmico aos meios possíveis que se apresentaram.

A descrição do diagnóstico apresentou-se aos primeiros relatos das observações com as cenas da sala de aula, assim como as entrevistas, foram imprescindíveis, pois, nos fez conhecer as concepções que sustentam a prática docente; o olhar atento sobre os apontamentos acerca dos planejamento, somados ao método que fora utilizado pelas professoras no período de aulas remotas, com uso

de metodologias ativas, elencaram um vasto e novo conhecimento que em especial ao estar em contato com as aulas pedagógicas artísticas tornam esta pesquisa a se direcionar a um novo patamar para o conhecimento.

Toda pesquisa origina-se a partir de um problema: os questionamentos, as perguntas que nos orientaram, nos fizeram chegar a soluções parciais do problema.

Ora, se a pesquisa busca responder às perguntas, a metodologia segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 14), “o caminho do pensamento é a prática exercida na abordagem da realidade”.

Seguimos esse passo a passo da pesquisa, seus encaminhamentos, cada degrau que fomos subindo.

O método de abordagem que utilizamos foi o materialismo dialético. Sobre o que é dialética, nos reportamos à Gadotti (1983):

... a questão que deu origem à dialética é a explicação do movimento, da transformação das coisas. Na visão metafísica do mundo, à qual a dialética se opõe, o universo se apresenta como ‘um aglomerado de coisas’ ou ‘entidades’ distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais ‘coisas’ ou ‘entidades’ ... a dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras e ainda segundo Aristóteles, a dialética é um ‘ato’ e ‘potência’, pois, as mudanças existem, mas são apenas atualizações de potencialidades que já preexistiam, mas que ainda não tinham desabrochado. O educando seria potencialmente educado. A educação do homem seria o processo mediante o qual o homem desabrocha todas as suas potencialidades. (GADOTTI, 1983, p. 16-17).

Evidenciar o ato pedagógico sob o foco da Arte, a partir das narrativas da práxis, dos “saberes-fazer”, das “narrativas-imagens”, das “escrivivências” construídas subjetivamente, coletivamente e em contato direto intencional entre o professor/a criancista no trato com as crianças pequenas, na pré-escola da lócus da pesquisa, nos ajudou a conhecer alguns subsídios que foram necessários para compreender a vivência entre vida e arte e arte e vida da prática desses/as profissionais, corroboramos com Tardif (2014) quando diz:

Os professores, atores sociais, sujeitos ativos, assim deveremos admitir que a prática deles não é somente uma mera aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. O trabalho dos docentes é transformador; é de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer, ou de ofício de professor – um sujeito este, do conhecimento, um ator que possui teorias, conhecimentos e saberes de suas próprias ações. (TARDIF, 2014, p. 234).

Nossos objetivos buscam explorar os conteúdos que embasam os conhecimentos que se afloram constitutivos pelas professoras da E.I, mais

precisamente da Pré-escola, no intuito de sinalizar colaborativamente por sistematizações, uma melhoria significativa das aulas relacionadas às Artes Visuais/Conhecimento de Mundo.

Este leque de movimento-ação-dialogicidade gira em torno dos saberes/fazer das docentes que pertencem a este lócus em questão.

A pesquisa exploratória impreterivelmente nos favorece para o alcance de nossos propósitos por seguir este procedimento assertivo, como também o uso da coleta de dados que vai seguindo encadeada ao suporte teórico que concerne o envolvimento do objeto científico, “é um tipo de pesquisa social que contém uma base empírica que é concebida e realizada associadamente com ações e resoluções de um problema coletivo no qual todos os participantes se envolvem no modo cooperativo” (THIOLENT, 1996, p. 14).

Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos como o uso da observação, entrevistas, fotografias, painéis diversificados das Artes Visuais, nos possibilitou ver além das “aparências” sobre a essência do Ato pedagógico.

Em função da pandemia do COVID-2019, seguimos os protocolos sanitários previstos para nos proteger ainda do vírus; como o uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social. Seguimos registrando por fotografias as instalações físicas, salas de aula, fachada. Assim como outros aspectos que estamos gradativamente considerando como importantes para nossa pesquisa. Gil (2008, p. 103) consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, assumindo o papel de um membro do grupo e, dessa forma, obtendo dados sobre situações pontuais.

As entrevistas a realizar com as turmas de Educação Infantil I e II, às professoras, as coordenadoras pedagógicas e as gestoras, foram de ordem semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada é um instrumento que possibilita garantir o alcance dos objetivos propostos, e permite liberdade para levantar informações de forma mais clara, sem uma padronização de alternativas de respostas (MANZINI, 1990). Os primeiros passos para contato com a comunidade escolar foram realizados por meio da Ferramenta Executiva de Vídeo Google Meet, em face do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19).

As fotografias utilizadas, tanto na descrição da parte teórica do texto da dissertação, quanto da parte empírica, sobretudo nas descrições da aplicabilidade do produto da pesquisa.

A pesquisa desencadeou-se em seis momentos, a saber:

No primeiro momento, consistiu na fase de pesquisa bibliográfica para fundamentação teórico-metodológica sobre o currículo proposto para a Educação infantil, disponível em livros e material disponibilizado em meios eletrônicos.

No segundo momento selecionamos os sujeitos da pesquisa mediante convite para participar da pesquisa.

No terceiro momento dedicamos para aplicar os 6 (seis) encontros de formação para a equipe nas dependências da UEB “MEUS AMIGUINHOS”.

No quarto momento ofereceu-se duas atividades de práticas artísticas em Artes Visuais às professoras e estendemos às crianças em datas e horários distintos.

No quinto momento, desenvolvemos de forma coletiva com as docentes, a construção de um *E-book* contendo atividades pedagógicas artísticas na linguagem das Artes Visuais em formato digital inicialmente.

O sexto momento, será a defesa da pesquisa realizada, incluindo o texto da Dissertação com o produto educacional.

A abordagem qualitativa que compreendeu um estudo de campo-exploratório sobre a real importância das questões problematizadoras, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto (SANTOS, 2004, e podem também ajudar a identificar outras informações e outras fontes de pesquisa. Essa abordagem segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21) está preocupada,

[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, pois o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Nessa investigação a metodologia foi aqui entendida, como possibilidade de produzir conhecimento científico, tendo em vista um conjunto de procedimentos orientados epistemologicamente e dialogicamente. A pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. Na pesquisa bibliográfica, buscou-se livros, periódicos, dissertações, teses; artigos e documentos legais, que contribuíssem teoricamente para o desenvolvimento do tema proposto (THIOLLENT, 1996).

Esta pesquisa consistiu na etapa inicial de todo o trabalho investigativo, com o objetivo de reunir as informações e dados que serviram de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Em seguida, a pesquisa documental serviu para analisar os documentos: RCNEI, DCTM, BNCC, LDBEN, dentre outros que já foram processados, importantes na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Porém, a pesquisa disponibilizou-nos sistematizar as características da população investigada e suas peculiaridades com o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a entrevista semiestruturada. Já a pesquisa exploratória proporcionou maior familiaridade com as questões investigadas, pois, pôde envolver o levantamento bibliográfico e a entrevista com as pessoas envolvidas (GIL, 2008).

Todavia, a pesquisa amplia as discussões ao se analisar e explicar o porquê, ou como os fatos estão acontecendo, fornecendo informações e possibilitando proposições interventivas sobre a realidade descrita e analisada (COLLIS; HURSEY, 2005).

A abordagem qualitativa fornece a obtenção de dados prescritivos, estes, obtidos pelo contato direto (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). Ainda segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 75), este é o momento relacional pelo qual mergulha-se na realidade interagindo com os sujeitos ali situados.

No caso da entrevista semiestruturada, cabe dizer que esta diz respeito a uma técnica de coleta de dados, sendo muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais. Segundo Triviños (2009 p. 146), a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que as informações enriqueçam a investigação”.

As formações foram desencadeadas em seis encontros, sendo presenciais e dois via Google Meet. Tivemos a oportunidade de suscitar diálogos sobre as inserções da linguagem das Artes Visuais e suas nuances que se apresentam cotidianamente em sala de aula.

Realizando as entrevistas, ouvimos as professoras da educação infantil I e II da escola lócus da pesquisa.

As transcrições das entrevistas, procuramos atentar para todos os detalhes, de modo que todas as informações fossem priorizadas. Num segundo momento, realizou-se o agrupamento de respostas de acordo com a semelhança e o sentido das informações apresentadas de formas compiladas.

Do material coletado, efetuou-se a análise mais sintética, de modo a favorecer a compreensão de como estão sendo realizadas as ações pedagógicas existentes entre as orientações legais e prática de empregabilidade realizada sobre a temática em questão.

Esses procedimentos metodológicos têm o intuito de obter o maior número de informações.

7 NA TRILHA DAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS ARTÍSTICAS RIZOMÁTICAS DAS PROFESSORAS INTERLOCUTORAS

Percebemos que no decorrer da convivência na comunidade escolar, junto aos atores sociais na escola lócus da pesquisa, em constante observação à realidade histórico cultural docente; reconhecemos aos poucos o quanto o envolvimento da teoria e a prática, o quanto a educação como prática social, sobretudo na contemporaneidade, vão embasando sua formação; articulando os saberes históricos com as práticas educacionais, contextualizando-as socialmente; estabelecendo-se metas para a formação dos/as professores/as; compreendendo que por meio da escuta às narrativas que a formação docente está em permanente construção, sinaliza-se que as transformações histórico-culturais se modificam a cada dia no ambiente social.

Na perspectiva de fomentar o conhecimento sob a Linguagem das Artes Visuais planejamos um rol de formações com os temas abaixo relacionados:

Figura 7 – Quadro de formações



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SAEI
UEB MEUS AMIGUINHOS – ANEXO PEQUENO POLEGAR

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Gestora: Cláudia Andréa Moraes

Turno: Matutino

Coord. Pedagógica (PSP): Keyla Trindade

Ano: 2022

Facilitadora: Prof^a Conceição de Maria Oliveira Sousa – Mestranda em Educação (UFMA)

Orientadora: Prof^a Dra. Maria José Albuquerque Santos UFMA - PPGEEB

DATA	TEMA	Nº PARTICIPANTES
20/08/2022	O desenvolvimento gráfico infantil através da arte.	10
03/09/2022	Rizomas narrativos em Artes Visuais.	05
24/09/2022	Técnicas da linguagem Arte Visual como aporte teórico e metodológico na Educação Infantil.	08
22/10/2022	Práticas Artísticas na Educação Infantil.	08
10/11/2022	Oficina artística “Valores de África”.	06
10/12/2022	Faces e interfaces da linguagem das artes visuais na Educação Infantil: sistematização teórico-prática dos encontros formativos	10
17/12/2022	Práxis Educativa na Linguagem das Artes na Educação Infantil.	10

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Elaboramos aspectos de questionamentos sobre essas memórias que narradas que subsidiaram nossa visão sobre o envolvimento a cada docente que aceitou refletir conosco sobre sua prática. Propusemos essa descritiva abaixo e apresentamos um rizoma gráfico em que coloco-me a partir de pontos cruciais que descrevi sobre minha narrativa de origem no tocante ao trato da intercessão da leitura e escrita na minha infância, estas que formam a base subjetiva de meu trabalho na docência.

Suscitamos uma narratividade através desta provocação: Conversamos em nossas formações sobre a memória afetiva que nos envolvem, que temos quando nos introduziram a educação cultural emergente; nossos primeiros contatos com grafismos; neste encontro, realizamos um bate papo acerca de **NARRATIVAS RIZOMÁTICAS** do desenvolvimento gráfico do núcleo de professoras que integram-se a esta pesquisa: sobre este momento significativo, elabore uma Narrativa de subjetivação que contenha este percurso desde sua infância e o que interfere até a atualidade, como mediadora para o ato pedagógico em Artes Visuais ao atendimento às crianças.

Anita Malfatti

R - *“As minhas lembranças a respeito da minha infância, memória afetiva e da aquisição cultural que me foi passado são muito boas, levando em consideração as tecnologias da época.*

Lembro-me de ter ganho muitos livros de leitura, os clássicos infantis, fábulas, sempre me deram livros de desenhos, que compramos em bancas de revistas e eu ia para escolher o que mais gostava, tinha caixa de lápis de cor e eu podia sempre estar escrevendo e pintando, também tive coleção de discos de histórias, eles eram verde, amarelo, azul e vermelho e os ouvia em uma vitrolinha, por isso, acredito que ajudou a desenvolver em mim a capacidade de ir buscar sempre conhecimento. Também acredito que ajuda atualmente interferindo positivamente no meu ato pedagógico, pois, sempre procuro fazer o melhor para os meus alunos, estou aberta a mudanças, transformações, procuro sempre estar pesquisando, faço cursos e estudos”.

Djanira

R - *“As experiências vivenciadas na infância em relação à Artes, foram muito limitadas e tímidas, onde a prática do desenho e da pintura livre ou orientadas mediante desenhos de prontidão nos livros ou em folhas eram uma constante.*

Na fase adulta e já como profissional da educação infantil, fui percebendo que eu priorizava mais as atividades voltadas às linguagens (escrita e oral) e a linguagem matemática, e pouco estimulava os alunos para a experimentação do uso do desenho, da pintura e de outras linguagens artísticas, devido à limitação que houve em meu processo formativo.

Já avancei alguns degraus neste sentido, mas tenho clareza ainda dessas limitações que me freiam e me limitam. Tenho certeza de que preciso estudar e me apropriar de técnicas, estudos mais aprofundados, experimentar e vivenciar outras possibilidades artísticas, para aí sim, ter elementos que subsidiem minha prática e saiba propor aos alunos, desafios e atividades e experiências artísticas significativas com segurança e qualidade”.

Frida Kahlo

R - “A minha iniciação na E.I. foi domiciliar; minha mãe quem me alfabetizou. Ela desenhava muito bem! Em relação aos grafismos, colaboraram muito com meu aprendizado e meu perfil, pois, quando fui para a 1a série recordo que não vi muita dificuldade”

Lygia Clark

R - “A partir do momento que a criança entra na escola ela já passa a receber educação sistematizada, e por sua vez, também passa a receber educação cultural, porque essa criança passa a conviver com uma diversidade em que ela vai aprender estabelecer relações de respeito, empatia, ... vai conviver e conhecer o diferente.

A prática da educação cultural vai além de hábitos, costumes, traduções de um povo. Essa educação desenvolve no ser humano o conhecimento e aprendizado.

Sendo assim, se referindo às crianças, para que possam aprender a refletir e cresçam com compreensão de justiça, liberdade e igualdade na sua vida futura. Portanto, a educação cultural perpassa o direito de conviver, de brincar, de participar, de expressar-se, de conhecer-se, pois, esta educação conduz todo o processo de aprendizagem das crianças.

Nós professoras devemos estimular nossas crianças a conviver com a pluralidade cultural desde o início do processo de alfabetização e aprendizagem das mesmas no que tange a interferência no ato pedagógico, o que mais pesa é a ausência da família e a falta de recursos pedagógicos, como os materiais didáticos

para que se possam oferecer aulas diversificadas, com mais ludicidade e diferentes metodologias”.

Desse modo, o cotidiano da prática da sala de aula atualmente ainda infelizmente possui bastante resquícios de metodologias tradicionalistas.

Trata-se de convivências em diversos ambientes multiculturais contendo multideterminações habitus que foram trazidos à tona pela memória afetiva e estas carregadas de imagens das quais foram descritas, carinhosamente lembradas e sob um processo autopoético, nos serviram de base as teorias de Bronfenbrenner (1996) quando aborda os quatro (4) níveis dinâmicos e interrelacionais que são revalorizados em cada lugar de fala das pesquisadas, são eles: a Pessoa, o Processo, o Contexto, e o Tempo.

O autor em questão salienta que há nas pesquisas, “contextos sem desenvolvimento”. Nas últimas décadas ele reforma sua teoria e diz que a abordagem tem novo modelo de pesquisa, a consideração da Bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. Portanto, esse novo modelo introduz maior ênfase não só na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas com objetos e símbolos (BRONFENBRENNER, 1996).

Evidencia nessas novas reformulações de um modelo intitulado Ecológico de Desenvolvimento humano que inclui uma forma própria de olhar as Propriedades da Pessoa em evolução - seja, Bioecológico que tende a reforçar a ênfase nas características Biopsicológicas.

Cada educadora participante da pesquisa, descreve um crescimento de sua trajetória em narrativas de situações pessoais, sujeitos preexistentes e cognoscentes que ditam seus medos, conquistas e desafios carregados durante seu percurso de construção teórico para sua maturidade: seus “Processos Proximais”.³

Analisar os elementos destes ambientes pontuados enquanto uma Orientação Ecológica, termo que o autor agrega.

O processo sistemático que desencadeou essa etapa fomentou a alfabetização cultural que nos propomos a discutir. É um em constante observar que desencadea-

³ Processos Proximais em Bronfenbrenner (1998, p. 995) referem-se ao processo de estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações, das quais estas, resultam em elementos que favorecem o desenvolvimento da criança.

se é o que Freire nos leva a refletir sobre a potência em “preparar”, o “fazer” e o “ser” na docência.

Os encontros de formação continuada e todo processo colaborativo que nos envolveu, fez-nos buscar mais conhecimento: “Esse educador, amante do ato de ensinar, também é apreciador do ouvir e do aprender. Criar o jarro com o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte” (FREIRE, 1993, p. 27)

8 AS INTERFACES ARTÍSTICAS IMAGÉTICAS DAS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA: SE DELICIANDO EM FORMAS, LINHAS E CORES

8.1 Quais as obras de Artes Visuais me fascinam?

Esta subseção foi resultado da oficina “Prática pedagógica de Artes”, primeiramente foi explicado sobre a linha do tempo da História da Arte, em seguida as educadoras escolheram uma pintura de um determinado movimento artístico o qual deveria fazer uma releitura deste movimento com a orientação da palestrante, umas tiveram mais facilidade, outras tiveram mais dificuldade. O resultado da oficina mostra-se nas fotos a seguir (as participantes autorizaram sua participação na pesquisa, conforme mostra o **apêndice A**):

Figura 8 – Oficina de releitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Figura 9 – Oficina de releitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Figura 10 – Oficina de releitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Figura 11 – Oficina de releitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

O mundo é feito de sensações, imagens, cores, sons entre outros, sem eles tudo se resumiria a uma escuridão silenciosa, como ver aonde ir, poderíamos cair em meios as cobras, ou bater com a cabeça nas árvores, o mecanismo de visão está na luz que atravessa a conjuntiva, a córnea e o humor aquoso, passa pela pupila e atinge o cristalino, focando a luz até que reflita na retina formando uma imagem invertida no objeto olhado. Segundo Costa e Santos (1999) a retina converte raios luminosos, vindos de várias distâncias, em impulsos elétricos que são levados pelo nervo ao cérebro, aonde a imagem de grande precisão é produzida.

A visão é um dos sentidos de fundamental para contribuição da arte. O ver nos permite contemplar um show de cores que está em nossa volta, o ver de adulto é diferente da criança, pois o adulto perdeu a capacidade de contemplar o que está no seu redor, a criança por sua vez admira tudo nos mínimos detalhes.

A arte é vista e sentida de maneiras diferentes por crianças e adultos. Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, à estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois “a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (SANS, 1995, p. 21).

O ver permite conhecer o que se coloca em nossa frente nos leva a perceber o meio que estamos trazendo sensações boas ou ruins dependendo do lugar que se encontra. Por esses motivos que precisamos educar à nossa maneira de ver e observar a participação do nosso cotidiano.

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporcionar. Mas, ver não é só isso, ver é também um exercício de construção perspectiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. E observar e olhar pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras particulares visuais, relacionando-as entre si. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 76).

A criança observa tudo ao seu redor e quando tem a oportunidade de representar o que ver sua toda a sua imaginação, um dos momentos que ela pode expressar muito bem é através do desenho. Segundo o autor Pillar (1990) o desenho é um sistema de representação, sendo um trabalho gráfico, construindo e interpretando o objeto conforme o que sente e pensa. A criança não nasce desenhando, ela propicia do conhecimento através das cores e formas que está em sua volta e a partir das estruturas mentais ela irá dar início aos seus desenhos com pequenos rabiscos.

As visões de Lowenfeld e Brittain (1970), demonstram algumas características do seu desenvolvimento expressivo com crianças de 02 anos seus 12 anos. Na maioria das vezes, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos, ela é aberta a novas descobertas, não tem medo de se arriscar, o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo.

Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 96).

Lowenfeld e Brittain (1970) ainda ressaltam que aos 04 e 07 anos apresentar outras características: ela descobre que tudo tem um nome, um significado e um porquê. Nessa fase, o jogo do faz de conta está muito presente na vida da criança quando uma vassoura pode ser seu cavalinho. No desenho os seus rabiscos vão, aos poucos, depois de inúmeras tentativas, se tornando letras e ela passa a diferenciar a escrita do desenho. Por volta dos 09 e 10 anos a criança entra na fase do “eu não sei desenhar”.

O professor precisa estar atento à autocrítica que está sendo desenvolvida por ela, ao comparar o real ao que foi produzido, é comum os alunos perguntarem ao professor se o seu trabalho de arte está certo ou errado. E quando chegar aos 09 e 12 anos, aproximadamente, a criança começa a deixar de ser criança e tornar-se adolescente, entrando na Idade do realismo.

A criança não é um ser que nasci pronto, ela necessita de cuidados com o corpo e a mente, e quando ela tem o apoio adequado para o seu desenvolvimento consegue atingir pontos máximos para a sua aprendizagem, respeitando as fases sabendo que cada criança tem suas particularidades.

Na apreciação das artes visuais é necessário saber produzir e refletir sobre a estética do artista, das imagens e envolve o cognitivo, perceptível e sensível as formas, levando a perceber-se de suas criações.

A educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de Arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte (BARBOSA, 2008, p. 71-72).

Refletir sobre a releitura é dar um novo sentido a obra, a uma imagem já existente, através de uma produção onde o aluno pode utilizar diversas técnicas e materiais para compor a sua criação. Apesar disso, o sentido da releitura não é reproduzir por meio da cópia, mas criar por meio da observação e interpretação, uma nova obra.

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem (PILLAR, 2006).

A releitura precisa ser utilizada como auxílio aonde o educador de arte precisa utilizar diferentes metodologias, técnicas e recursos para expandir a experiência estética de seus alunos. Assim o aluno irá usar a sua imaginação, a criatividade e as experiências visuais que já possuem, e irão dar sentido a criação, para que releitura não seja entendida como cópia.

A leitura só se processa no diálogo do leitor com a obra, o qual se dá num tempo e num espaço preciso. Nesse sentido, não há uma leitura, mas leituras, onde cada pessoa precisa encontrar modos múltiplos de melhor saborear a imagem. Já na releitura entendida como um diálogo entre textos visuais, intertextos, podemos nos valer ou não de dados objetivos que a obra referente contém para criarmos. Consideramos, portanto, que leitura e releitura são criações, produções de sentido onde buscamos explicar relações de um texto com o nosso contexto.

O aluno deve ser encorajado a observar dando seu ponto de vista sobre a obra. Para que faça a sua releitura usando o material que melhor lhe serve, usando as cores que na sua opinião faltou na obra, assim criando uma nova imagem.

8.2 Linhas, cores e emoções no universo infantil: praticando as Artes Visuais

Prática artística envolvendo professores e alunos, com o nome “valores civilizatórios de África”, com a temática “étnico-racial”, utilizando-se a técnica de recorte, colagem, rasgatura (para aqueles que não conseguiam manusear a tesoura). Esta atividade foi aplicada no mês Novembro, como atividade do Dia da Consciência Negra, a mesma teve como finalidade desenvolver a coordenação motora fina das crianças. A cultura África é muito rica em símbolos e cores, nessa oficina foi ressaltado sobre a tradição africana, com suas alegorias e nuances, como mostram as fotos abaixo:

Figura 12 – Conhecendo a Cultura Africana



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Figura 13 – Conhecendo a Cultura Africana



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

8.5 As professoras colaboradoras da pesquisa

Questionou-se aos docentes quais entendimentos sobre a E.I. os mesmos possuem. Obtive as seguintes respostas:

Tarsila do Amaral

R - *“Desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social”.*

Anita Malfatti

R - *“Acredita-se que o prof. deve fornecer estrutura e ajuda às crianças a crescerem em suas habilidades de com a lei vigente, no nosso caso, a BNCC, instigando a curiosidade e ajudando as crianças a se entenderem no mundo”.*

Marlene Barros

R - *“A E.I. é a primeira etapa da Educação Básica. Atende crianças de até 5 anos de idade, proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, psicológico e social”.*

Djanira

R - *“Cuidar e educar, mediar as situações de aprendizagens propostas em sala de aula, articuladas com a BNCC”.*

Frida Kahlo

R - *“Que a educação na E.I.se preocupa com a integridade, socialidade, personalidade, funcionalidade da criança. Que a ludicidade e musicalidade proporcionam um melhor desempenho nas habilidades das crianças de 3 a 5 anos”.*

Segundo a BNCC, a Educação Infantil tem a função de garantir as condições necessárias para que as crianças tenham um papel ativo em seus ambientes de aprendizagem, solucionando os desafios vivenciados e construindo significados sobre si próprias e sobre o mundo.

Foi questionado aos docentes se eles se consideram capacitados com conhecimentos teórico-metodológicos acerca do aparato pedagógico Artes Visuais e suas ramificações para aplicar na E.I, e pediu-se para comentar as respostas. Os professores afirmaram:

Tarsila do Amaral

R - *“Sim. Aplicamos as Artes no desenvolvimento motor e cognitivo da criança, atribuindo expressões e emoções”.*

Anita Malfatti

R - *“Sim.De acordo com os estudos repassados em formações sobre o tema”.*

Marlene Barros

R - *“O conhecimento que tenho sobre as Artes Visuais foi construído através das experiências formais e informais que tive com os elementos artísticos na escola, durante o E.F e o E.M, e na vida, pois, aprecio as manifestações artísticas. Como profa, faço pesquisas, busco leituras, vídeos sobre o assunto, como fundamentação para o trabalho com as crianças. No curso de graduação em pedagogia que fiz não havia sequer uma disciplina específica da área de Arte. Do ponto de vista formal, ainda não possuo uma capacitação teórico-metodológica na área”.*

Djanira

R - *“Não. Precisaria de formações específicas na área para atuar de maneira segura e responsável para tratar o tema com os alunos nesta faixa etária”*

Frida Kahlo

R - *“Não me considero capacitada. Procuo me apropriar sempre”!*

A arte é representação do mundo cultural com significação, imaginação; é conhecimento do mundo; é interpretação, é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se explanada, que se manifesta, que se representa, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que carrega consigo uma visão de mundo, um olhar sensível e crítico, implicado de contexto cultural, histórico, político, social e econômico de cada época. (UJIIE, 2013).

Indagou-se de que forma acontece a relação Arte x E.I. na escola/na sala de aula. As questionadas falaram que:

Tarsila do Amaral

R - *“Desenvolver autonomia, criatividade e expressividade”.*

Anita Malfatti

R - *“Geralmente por meio de projetos, planejamentos e sequências temáticas”*

Marlene Barros

R - *“A Arte está muito presente na E.I. É muito através dela que as crianças expressam seus sentimentos, desejos, sonhos, imaginação... A criança, ao interagir com os elementos artísticos, constrói pontes para relacionar-se com seus pares, com o ambiente, com a sua cultura... A Arte contribui para a formação cultural da criança, para significativas experiências com sensações e emoções”*

Djanira

R - *Ocorre de forma limitada, restrita. Poucos são os recursos disponíveis e orientações metodológicas para o pleno desenvolvimento do tema em sala de aula.*

Frida Kahlo

R - *“É preciso muita cumplicidade para acontecer a interdisciplinaridade. Deveria haver um professor/a especialista na área de Artes, assim como têm em geral nas escolas privadas. Na Universidade não temos uma boa metodologia em Artes”*

40% dos entrevistados responderam que se consideram capacitados com os conhecimentos teóricos para o ensino das Artes Visuais, afirmando que sempre estão procurando aprender.

Foi indagado como os docentes desenvolvem a práxis pedagógica que envolve o ensino de Arte, especificamente ao utilizar a linguagem Artes Visuais. As educadoras responderam:

Tarsila do Amaral

R - *“As Artes Visuais na E.I. é uma maneira de diversas ações que se pode trabalhar nas crianças a liberdade e criatividade”*

Anita Malfatti

R - *“O trabalho com Artes Visuais é explorado com o desenho, o recorte e colagem, pintura... escultura, feito com massa”*

Marlene Barros

R - *“Na E.I, não ensinamos ‘Arte’ à criança como área de conhecimento, mas a BNCC nos traz o campo de experiência ‘traços’, ‘sons’, ‘cores’ e ‘formas’ para a E.I, que se refere às manifestações artísticas e convida os professores a levarem para a sala de aula as expressões do mundo das Artes.*

As Artes Visuais, são um meio para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

A pintura, a dobradura e o desenho são os tipos de Artes Visuais mais praticados em nossa escola”

Djanira

R - *“Através de releituras de obras, desenhos e pinturas livres”.*

Frida Kahlo

R - *“Esse desenvolvimento fica muito a desejar, pois, nas escolas não há recursos suficientes para as habilidades em Artes Visuais”*

Segundo Santos e Costa (2021), na etapa da Educação Infantil as atividades artísticas auxiliam com ricas oportunidades para o desenvolvimento da criança, uma

vez que coloca ao seu alcance diferentes tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em forma brincadeiras ou a partir de um estímulo mais direcionado.

Foi perguntado de que forma um *E-book* sobre o Ensino de Arte contendo atividades diversificadas para a E.I, utilizando a linguagem das Artes Visuais, poderá auxiliar as educadoras. E pediu-se para a professora descrever como a docente proporciona a intersecção entre as Artes Visuais e a escuta pedagógica.

Tarsila do Amaral

R – *“Nas Artes Visuais. Inserir a musicalidade.”*

Anita Malfatti

R - *“Um E-book pode auxiliar muito na práxis, pois, iria nortear as atividades. Acredito que a partir do momento que o tema é apresentado à criança, ela se expressa de forma livre dentro da linguagem das Artes Visuais”.*

Marlene Barros

R - *“Um E-book, certamente, contribuirá bastante para o planejamento e fundamentação das atividades que envolvam as Artes Visuais. Por meio das suas produções artísticas, a criança lê e representa o mundo em que vive, faz registros do seu cotidiano, imprime suas emoções, se comunica com o seu interlocutor.*

Um olhar sensível e atento do adulto, no caso o professor/a, pode perceber situações importantes, positivas ou negativas, que dizem respeito à criança em um desenho, por exemplo.

Ouvir a criança através das Artes Visuais é uma habilidade que deve ser desenvolvida por todo e qualquer professor”.

Djanira

R - *“Um E-book seria um recurso excelente para aprimorar as técnicas a serem utilizadas com as crianças”.*

Frida Kahlo

R - *“Será ótimo um direcionamento que favoreçam uma eficácia para atender as crianças. Não temos atrativos. Um E-book será ótimo sim”.*

100% das entrevistadas acharam ótimo o fato de ter um e-book sobre o Ensino da Arte, haja vista que este dará um maior direcionamento às educadoras, pois este conterá atividades diversificadas para a E.I, utilizando a linguagem das Artes Visuais.

Foi perguntado, se na escola, o professor/a, que além de mediar as Artes Visuais, sente-se convidado a “pintar”, “desenhar”, “fazer Arte” junto com a criança. E indagou-se, porque é tão importante desenvolver as Artes Visuais, sobretudo, a pintura, na E.I. Obtivemos as seguintes respostas:

Tarsila do Amaral

R - *“A arte atribui expressão, sensações e sentimentos”.*

Anita Malfatti

R - *“Porque desperta a sensibilidade estética e estimula a criatividade”.*

Marlene Barros

R - *“Pelos motivos já mencionados anteriormente: a criança interage com o mundo, ao mesmo tempo em que interage com a Arte. Então, através da arte, a criança representa suas emoções, seus anseios, expressa sua criatividade e interage ainda com as outras pessoas”.*

Djanira

R - *“Estimula a criatividade, proporciona a liberdade de pensamento, imaginação, fomento à investigação através da experimentação, a partir dos diferentes materiais utilizados e uma mistura de cores, onde a criança pode perceber sua relação com o mundo de maneira colorida”.*

Frida Kahlo

R - *“A arte é uma disciplina completa, ela faz parte com que o aluno desenvolva vários aspectos ligados ao cognitivo, motor, ao todo”.*

Todas as entrevistadas concordam que através das Artes sentem-se convidadas a pintar, a “fazer arte”, pois essas atividades estimulam não só a criatividade, a imaginação das crianças como dos próprios educadores, pois o ser

humano está sempre em construção, através da interação com meio ambiente e com os outros ser humanos segundo Piaget (2003).

Foi questionado com qual frequência você utiliza a Linguagem das Artes Visuais no processo educativo. Tivemos as seguintes respostas:

Tarsila do Amaral

R - *“A cada conteúdo lúdico”*.

Anita Malfatti

R - *“Sempre”*.

Marlene Barros

R - *“Sempre”*.

Djanira

R - *“Duas vezes por semana”*.

Frida Kahlo

R - *“A cada conteúdo lúdico”*.

As educadoras responderam sempre, pois as imagens, os desenhos existem desde antiguidade, e na E. I. as crianças ainda não sabem ler textos, por isso a utilização das Artes Visuais nas atividades do cotidiano, o que afirmam Silva e Siqueira (2017).

Indagou-se como as docentes têm apropriação (uso técnico), o saber teórico acerca do conhecimento sobre a linguagem das Artes Visuais para a E.I. As respostas foram estas:

Tarsila do Amaral

R - *“O uso das técnicas é necessário”*

Anita Malfatti

R - *“A minha graduação é Pedagogia, mas, procuro pesquisar sobre o saber teórico e de técnicas sobre linguagem das Artes Visuais, para conduzir uma aula significativa”.*

Marlene Barros

R - *“Não de modo formal, a partir de cursos. Quando necessário, busco informações ou inspirações através de pesquisas”.*

Djanira

R - *“Não”.*

Frida Kahlo

R - *“Não tenho apropriação para usar as técnicas de Artes”.*

As docentes informaram que não possuem saber técnico sobre conhecimento sobre a linguagem das Artes Visuais. Porém sempre estão em busca de conhecimento, informação ou cursos para se informar este saber técnico, ressaltando assim a importância da Educação Continuada, que é de suma estima não apenas na Educação Infantil, como nas demais etapas da educação (HAUBRICH; CRUZ, 2020).

Questionou-se sobre o conhecimento universal do aspecto História da Arte - Clássico Cultural, enquanto Patrimônio da Humanidade: registre o que você sabe sobre os Movimentos Artísticos.

Tarsila do Amaral

A professora não respondeu.

Anita Malfatti

R - *“O que geralmente sei é o que preciso de acordo com a aula que vou ministrar. Já trabalhei com projetos usando os pintores: Cândido Portinari, Ivan Cruz, Picasso, Claude Monet, Van Gogh, Henri Matisse entre outros.”*

Marlene Barros

R - *“Como sou também professora dos anos iniciais do E.F., através de estudos, sei que os movimentos artísticos são correntes em que os artistas compartilham das mesmas ideias, de técnicas semelhantes, dentro de um curto ou longo período de tempo. Alguns desses movimentos são o Expressionismo, de Van Gogh; o Cubismo, de Picasso; o Surrealismo, de Salvador Dalí, etc.”*

Djanira

R - *“Tenho pouco conhecimento sobre esse assunto. Tenho um conhecimento ainda bem limitado do tema”.*

Frida Kahlo

R - *“Tenho pouco conhecimento sobre a História da Arte, mas, sei do Movimento Artístico Renascentista, o Barroco no Brasil por exemplo com o Mestre Aleijadinho”.*

Teve uma educadora que não respondeu e algumas responderam que possuem pouco conhecimento, mas estas afirmaram que sempre estão em busca de conhecimento/informação sobre História da Arte e movimento artístico.

Questionou-se quais os aspectos da Linguagem das Artes Visuais: pintura, escultura, cinema, colagens, desenhos, você utiliza mais na sala de aula. As docentes afirmaram:

Tarsila do Amaral

R - *“Usamos com frequência a pintura, a colagem, a modelagem e o desenho”*

Anita Malfatti

R - *“Utilizo mais desenhos, pintura e colagens por ter o material mais disponível para as crianças”.*

Marlene Barros

R - *“O desenho, a pintura e a colagem, por serem os elementos mais acessíveis às crianças”.*

Djanira

R - *“Pintura, colagem e desenhos, por serem mais fáceis e acessíveis seu uso com às crianças”.*

Frida Kahlo

R - *“Pintura, colagens, desenhos, porque são os que são mais acessíveis em sala de aula”.*

Destaca-se a utilização da pintura, da colagem, dos desenhos, pois segundo as docentes são os recursos mais acessíveis e mais fáceis de utilizar em sala de aula.

As educadoras foram perguntadas como elas ensinam seus alunos os conteúdos das Artes Visuais. E pedimos para que as mesmas deem um exemplo contendo uma sequência didática à sua escolha. Obtivemos as seguintes respostas:

Tarsila do Amaral

R - *“Linguagem: após uma leitura, fazemos a releitura com desenhos, pinturas ou colagens”.*

Anita Malfatti

R - *“Geralmente apresento uma obra em que estamos trabalhando e peço para que eles, as crianças, falem a respeito do que estão olhando, o que eles sentem ao ver, depois peço para fazer releitura da obra através de desenhos ou pintura e depois a exposição em sala de aula”.*

Marlene Barros

R - *“Todos os saberes e conhecimentos trabalhados, ensinados às crianças, precisam estar contextualizadas. Como já mencionei, na E.I. a Arte pertence ao Campo de Experiência ‘traços’, ‘sons’, ‘cores’ e ‘formas’ e compreender uma ferramenta importantíssima para a aprendizagem das crianças.*

Utilizamos os recursos artísticos em infinitas situações de aprendizagem na escola de E.I.

Posso citar a sequência didática da Copa do Mundo, que trabalhamos no final de 2002 e que contemplou dentre várias atividades, a construção de maquete de

campo de futebol, desenho, pintura e recorte de bandeirinhas, a confecção de um jogo da memória com as bandeiras dos países participantes, produção de desenhos, etc”.

Djanira

R - *“O que sempre trabalho é com releituras de obras de artistas consagrados como Tarsila do Amaral, Volpi, Ivan Cruz...”*

Frida Kahlo

R - *“1. Distribuo figuras com o tema escolhido a cada aluno; 2. Peço a cada aluno que reproduza a figura em destaque; 3. Logo peço que eles escrevam o que acharam mais interessante naquela figura; 4. Depois cada aluno vai mostrar o seu desenho para a turma”*

As docentes informaram que ensinam os conteúdos das Artes Visuais por através da leitura e releitura das obras de artistas consagrados como Tarsila do Amaral, Volpi, Ivan Cruz. Algumas já confeccionou maquete com as crianças, pintura, confecção de jogo da memória, entre outras atividades.

Foi perguntado em qual referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho na linguagem artística em Artes Visuais.

Tarsila do Amaral

A professora não respondeu.

Anita Malfatti

R - *“Como sabemos, o referencial teórico é um texto estruturado de tudo o que já foi publicado até o momento em relação ao tema da sua aula e é por isso que é necessário pesquisa. Então referencial teórico é de acordo com a linguagem de Artes Visuais que você está trabalhando no momento”.*

Marlene Barros

R - *BNCC, DCNEI*

Djanira

R - *“Não faço uso de nenhum referencial teórico”.*

Frida Kahlo

R - *“RCNEI, DCNEI, BNCC...”*

40% das educadoras não responderam ou que não fazem uso de algum referencial teórico, este deve ser de acordo com o conteúdo que será trabalhado em sala de aula, por isso é importante fazer o planejamento das aulas.

As docentes foram indagadas sobre quais materiais teóricos-práticos, elas consultam para orientar seu trabalho. As mesmas responderam:

Tarsila do Amaral

R - *“Livros didáticos, revistas, RCNEIs, outros...”*

Anita Malfatti

R - *“Livros didáticos, revistas, RCNEIs, material pictórico, BNCC, outros...”*

Marlene Barros

R - *“Livros didáticos, RCNEIs, BNCC, sites de internet...”*

Djanira

R - *“Material pictórico, outros... uso experiências obtidas na internet referente à práticas já desenvolvidas por outros professores”.*

Frida Kahlo

R - *“Livros Didáticos, Revistas, RCNEI, BNCC, Material pictórico, outros...”*

Foi perguntado, qual era a opinião, dos/das professores/as sobre contribuir para a alfabetização cultural de crianças como produtoras de cultura e como fazem, e obtivemos as seguintes respostas:

Tarsila do Amaral

R - *“Sim; nos aspectos culturais regionais e nacionais, onde envolve escultura, pintura e colagem”.*

Anita Malfatti

R - *“Sim; a partir do momento que oportuniza as diversas formas de conhecimento cultural”*

Marlene Barros

R - *“Sim; o professor deve contribuir para a alfabetização cultural das crianças. Além de aprender a ler e escrever é importante que a criança conheça a sua história, a história do seu povo, interaja com o ambiente e com os outros, compartilhando saberes e experiências, tenha acesso ao conhecimento da arte e de seus elementos e isso começa na E.I. As crianças produzem cultura porque são sujeitos sociais e culturais por natureza”*

Djanira

R - *“Sim; à medida que estimula a vivência de experiências e práticas culturais diversas”.*

Frida Kahlo

R - *“Sim; no momento que ele contextualiza a vivência cultural da criança em seu ambiente escolar, familiar e social. Tudo há um compartilhamento, uma transversalidade, interdisciplinaridade, ou seja, nessa ordem há uma contribuição, um aprendizado”.*

As educadoras afirmaram que contribuem para alfabetização cultural de crianças como produtoras de cultural, pois estimulam as experiências, as práticas culturais, além disso as docentes são mediadores culturais, pois a produção e a difusão de conhecimento.

O currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado.

Observa Barrow (1984, p. 3), “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”. Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso (GOODSON, 1995, p. 31).

A intersecção da pedagogia e do currículo começa a parecer-se mais com os padrões “modernos” como afirmou Bernstein (1971), pedagogia, currículo e avaliação considerados em conjunto, constituem os três sistemas de mensagem através dos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado

O currículo tem o poder de diferenciar - estava sendo institucionalizada.

Currículo foi entendido como o conjunto de estratégias; formação de professor e a prática pedagógica em consonância com DCTM.

Neste contexto, para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante (SACRISTÁN, 2000). Isso exige da escola e dos profissionais da educação preparo e constante aperfeiçoamento. Quando essa escola recebe seus alunos, ela deve reconhecer e considerar as diferenças nas possibilidades de sua aprendizagem e, de seu desenvolvimento. Neste contexto, Nóvoa (2002, p. 25) enfatiza que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Contudo, Zoía (2006, p. 23) ressalta que por meio da ação educativa, os profissionais da educação infantil, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado. Devem se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação, formar crianças para o convívio com as diferenças.

Em continuidade, Pimenta ainda fortalece destacando que,

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. (PIMENTA, 2012, p. 49).

A educação infantil constitui-se como a etapa inicial da educação básica e, é dever do Estado, torná-la acessível a todas as crianças de zero a cinco anos, através das creches e pré-escolas (LDBEN/1996). As creches devem ser implantadas segundo o modelo criado pela Política Nacional de Educação Infantil, que leva em conta a complementaridade das políticas de assistência, saúde, renda e, com a política de educação básica e, não deve ser implantada a critério do mercado ou de agentes isolados, mas, levando em conta a realidade das famílias e debatendo com a

população a sua necessidade (BRASIL, 2010).

Segundo o MEC, a Base Nacional Comum Curricular, é uma proposta que visa uniformizar o aprendizado na Educação Básica em todo território nacional e, deste modo, destaca que: O reconhecimento desse potencial aponta para o direito de as crianças terem acesso a processos de apropriação, de renovação e de articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania, desde seu nascimento até seis anos de idade (BRASIL, 2018a).

Por ser uma política que afetará diretamente a dinâmica e as condições de trabalho nas instituições de Educação Infantil, esse trabalho se torna relevante para refletirmos sobre as possibilidades e tensões de uma base curricular, e, como a política curricular está sendo entendida no cotidiano da vida escolar.

Visto que um dos momentos mais importantes e significativos do desenvolvimento humano, compreende a fase entre 0 e 5 anos. É nessa fase, que as conexões cerebrais são mais intensas em maior quantidade, e, mais rápidas e, a possibilidade de aprendizado é maior que em qualquer outro momento da vida.

Os profissionais de Educação Infantil precisam se colocar como sujeitos sensíveis a toda uma especificidade que a fase traz consigo.

É de fundamental importância possibilitar experiências significativas as crianças para que elas se afirmem e, se signifiquem como sujeitos numa sociedade e numa cultura (FARIA, 2012). No dia a dia da criança, ela vai se apropriando dos conhecimentos culturais de maneira informal com os diversos sujeitos, que entram em contato com ela nas interações socioafetivas do seu meio.

De acordo com Moreira e Candau (2007), entende-se currículo como sendo:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. [...] O currículo acaba sendo o coração da escola, pois toda prática, seja em sala ou fora dela vai ser norteadada pelo currículo. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

É importante destacar, que o currículo é parte importante da prática escolar, pois ele direciona o fazer pedagógico e orienta o professor no que ensinar, e as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos. No entanto, as características regionais e locais, devem ser contempladas, para que o currículo se torne democrático e útil para cada realidade. Para ser democrático o currículo precisa

visar a humanização de todas as pessoas, sem distinção de classe social e raça, sendo a escola o espaço para que essa inclusão ocorra e proporcione a todo e qualquer cidadão brasileiro (LIMA, 2012).

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm a seguinte definição de currículo:

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

Sendo assim, currículo define o modo de organização dos espaços e repensa os valores, as ideias e as atitudes de toda a comunidade escolar. Todos os envolvidos no processo educativo precisam ampliar as ações pedagógicas de modo a ampliar o repertório cultural, a interação social, a aprendizagem e a exploração cooperativa. Sendo um guia que norteia os objetivos que se pretende alcançar na sala de aula, os conteúdos que serão ministrados e, como eles serão abordados na prática pedagógica. As metas para que os alunos de 0 a 5 anos tenham um mínimo de qualidade no desenvolvimento de suas identidades e cidadania contribuindo para que o viés socializador dessa etapa da vida seja propiciado e ampliado pelas crianças no ambiente escolar (BRASIL, 1998, p. 7). Em continuidade, a BNCC destaca em seu texto para educação infantil que:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018a, p.38).

Essas novas aprendizagens proporcionadas na educação Infantil é em parte uma escolha do que o professor usará como conteúdo em sala de aula. Desse modo, é preciso prover condições adequadas para que o indivíduo se desenvolva e aprenda, pois de acordo com Pimenta (2012, p. 45): “O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social.”

Dessa forma, o principal papel do professor é apoiar bebês e crianças, ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil, em aprender a

estabelecer uma relação positiva consigo, fortalecendo sua autoestima, com o outro, criando interesse e curiosidade por conhecer o mundo, familiarizando-se com diferentes linguagens, aprendendo a aceitar e acolher as diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2010).

Em contrapartida, para a construção do Documento Curricular do Território Maranhense, foi realizada ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma *on-line* (MARANHÃO, 2019).

Nesse sentido, houve a preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (MARANHÃO, 2019).

Nessa perspectiva, a escola é compreendida como a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado e, como, o lugar onde, por princípio, veicula-se o conhecimento que a sociedade julga necessário construir e reconstruir com as novas gerações. Logo, é preciso ousar na construção de uma escola onde todos sejam acolhidos e tenham sucesso. É com esse propósito que o presente documento é apresentado para os educadores e educadoras do território maranhense. É destinado, sobretudo, àqueles que direta e indiretamente contribuem com a formação humana em seus diferentes níveis e etapas de desenvolvimento, contemplando crianças, adolescentes, adultos e idosos, homens e mulheres de todas as etnias, religiões, posições sociais, políticas e econômicas (MARANHÃO, 2019).

Assim, a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão, as Secretarias Municipais de Educação e a rede privada de ensino devem propiciar as condições básicas para que isso efetivamente aconteça, bem como assegurar a formação

continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e o alcance do sucesso escolar dos estudantes.

Ressalta-se ainda que o Documento Curricular do Território Maranhense servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais. (MARANHÃO, 2019).

Quando muito criança, ainda conhecendo as letras, minha mãe: uma normalista, educadora social, ascendente e atuante da tradição religiosa de matriz africana pertencente da Casa Fanti Ashanti, me levava para este ambiente para fazer-lhe companhia; mas para me apresentar a cultura de nosso povo.

Neste lugar sagrado, aprendi a reverenciar a natureza e a buscar explicação dos símbolos que me vislumbravam quando eu parava por minutos envolto às linhas, formas, figuras e cores de todas as imagens que ornaram aquela casa.

Estes foram os primeiros códigos que me proporcionaram ler, escrever e desenhar. Possibilidades inúmeras e intensas, comprovadas aos 4 (quatro) anos de idade, pois neste período eu já lia muito bem. Trata-se de “olhar-se” após o vivido se apropriando de sinais gráficos e linguagens que por vezes nos fazem ser pessoas culturais efetivamente.

O processo sistemático que desencadeou as etapas desta pesquisa fomentou a *alfabetização cultural*. Um constante Observar desencadeou-se; é o que Freire nos leva a refletir sobre a potência em “preparar”, o “fazer” e o “ser” na docência. Os encontros de formação continuada e todo processo colaborativo que nos envolveu, fez-nos buscar mais conhecimento: “Esse educador, amante do ato de ensinar, também é apreciador do ouvir e do aprender. Criar o jarro com o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte” (FREIRE, 1993, p. 27).

9 O PRODUTO EDUCACIONAL: O E-BOOK

A construção do *E-book* ***O que está além do que vemos?: “olhares” sob a linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil***, enquanto um suporte às docentes se estrutura com o objetivo geral que se envolve em ser um resultante colaborativamente composto de ações educativas acerca de selecionados conteúdos que sistematicamente propõem um olhar comprometido para a aplicação do Ensino da Arte.

Figura 14 – Capa do produto metodológico: *E-book*



Fonte: Acervo da pesquisa

Com este *E-book*, temos tentativas de destacar alguns caminhos visando um trabalho escolar com o uso da Linguagem das Artes Visuais de maneira contextualizada e interdisciplinar para a E.I. que se articula através de olhares profundos às atividades ora aplicadas em sala de aula para as crianças.

Nossas problematizações em cada capítulo buscaram uma organização do Ensino de Arte no cuidado com as crianças pequenas, também sinalizando através de temas/conteúdos, aspectos históricos, conceituais e metodológicos.

Os conhecimentos e o processo ensino aprendizagem da linguagem artística visual, traz nestes textos o olhar sobre a formação estética, cultural do educador criancista.

A prática pedagógica para o ensino de Arte, veio ao longo do tempo, se modelando: se revestindo de diversos e diferentes aportes metodológicos que se embasam na Mediação Cultural - aparato necessário que fizemos uso nesta proposição.

Desenvolvemos uma sequência didática, ancorada em cinco capítulos que apresentam além dos conteúdos, uma listagem de informativos de Arte Midiática sobre Artes Visuais:

- A ilustração na capa do E-book, contém em si percursos para produção de painéis interativos das Artes Visuais;
- Ensino de Arte: observações sobre os elementos compositivos das Artes Visuais em pinturas selecionadas que podem ser contextualizadas segundo o ambiente cultural em que a criança vive;
- A Arte na Pré-história: fomentamos um olhar sobre a produção a Pintura Rupestre e indicamos uma exploração sobre o tema;
- Movimentos históricos artísticos na linha do tempo – Técnicas e intencionalidade da pintura artística para o ensino aprendizagem, fornecendo um roteiro em sequência didática para uma prática pedagógica;
- Propomos um momento de reflexão e prática através de duas chamadas que as denominamos:
 - Provocando o olhar
 - Vamos praticar?

Para alcançarmos tais propósitos, nossos objetivos foram:

- Discutir os pressupostos teóricos-metodológicos do Ensino de Arte na E.I;
- Refletir as características próprias do Ensino das Artes Visuais;
- Apontar especificidades de conteúdos acerca das Artes Visuais como escolhas para refletir e praticar exercitando-se roteiros pedagógicos artísticos.
- Provocar o “olhar” sobre os desafios do Ensino de Arte na E.I. como propósito de ver, o que está além do nosso olhar;

- Suscitar a real importância do Ensino de Arte para o ato pedagógico formativo aos educadores do ciclo de alfabetização.

Abordando os temas propostos, indicamos exercícios no VAMOS PRATICAR: exercitando o olhar, as mãos, os sentidos, a expressão.

Conhecer Arte na escola é um grande privilégio ou é uma necessidade? (PORCHER, 1982).

Por que insistimos em dialogar sobre a necessidade de aprender e ensinar Arte na E.I.?

Reflete-se e nossas escolas o que é o conhecer Arte, por isso, vimos observando durante nossa trajetória educativa em Arte corroboradas por Penna (1995), que o objetivo da educação escolar é dar acesso às diversas formas de conhecimentos através principalmente do acesso à cultura: sobretudo no ambiente infantil, pois esta ação forma integralmente a criança.

Essa movimentação que envolve essas discussões das quais na atualidade determina a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.393/96 e do documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a diversidade em sala de aula, os direitos de aprender na alfabetização”; enfatiza os “Direitos Gerais da Aprendizagem em Arte” (BRASIL, 2012).

O componente Curricular Arte tem o objetivo:

Valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos; ampliar seus olhares e escutas sensíveis, e formas expressivas através de experiências estéticas e poéticas com base nas inter-realidades que eles conhecem ou possam vir a conhecer (BRASIL, 2012, p. 27).

Ainda sobre este documento, destaca-se o pressuposto da Arte como conhecimento com viés na interdisciplinaridade, na multiculturalidade, na interculturalidade e nos conhecimentos artísticos e suas conexões, referenciado pela Abordagem Triangular em Arte que prima pela aprendizagem das linguagens artísticas dialogadas entre as ações do ler, fazer e contextualizar Arte, sobretudo à maranhensidade/cultura:

As aprendizagens específicas das variadas linguagens artísticas possuem suas epistemologias, de modo a contemplar também a aprendizagem da Arte incluindo da cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, conforme garantido pelas leis de n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 (BRASIL, 2012, p. 28).

A orientação sobre Arte na escola remete à qualidade das ações educativas transformadas pelo/a professor/a, estas são estruturadas pelas experiências estéticas que as crianças vão se apropriando.

Esse aprendizado, conhecimento teórico da E.I, embasam as resoluções de problemas que vão surgindo na escola.

Propomos a reflexividade de diversas questões como:

- Por que da importância em dar ênfase na linguagem das Artes Visuais como suporte educativo na E.I?
- Como ensinar a linguagem das Artes Visuais na formação de crianças pequenas?
- Por que usar os diferentes percursos teórico-metodológicos que se apresentam acerca da historicidade da Arte?

As mudanças ocorridas sobre o Ensino de Arte orientadas pela LDBEN 9.394/96 estão sendo sinalizadas, apontadas para serem discutidas nas escolas.

Ana Mae Barbosa (2002) provoca discussão sobre vários tópicos dentre estes, destacamos:

- Um olhar preciso sobre as culturas e conseqüentemente a história
- Desenvolvimento cultural dos alunos através do ensino/aprendizagem tanto das Artes Visuais, quanto das demais linguagens artísticas, dando ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura e a contextualização, que é histórica, antropológica, tecnológica, política e/ou estética;
- A extensão do conceito de criatividade que não se restringe pelo “Fazer Arte”, mas, se expande através das leituras e interpretação do campo da Arte;
- A ampliação dos sentidos de como “ler” Arte, pois, não se finda em se perguntar o que o artista quis dizer com sua produção, mas o que essa produção diz que para o interlocutor: leva-se em consideração o que vemos em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos.

A prática pedagógica para o ensino de Arte, veio ao longo do tempo, se modelando: se revestindo de diversos e diferentes aportes metodológicos que se embasam na Mediação Cultural - aparato necessário que fizemos uso nesta proposição.

Na UEB “Pequeno Polegar” fomos constituindo o aporte teórico enquanto um suporte às docentes e este, se estrutura no objetivo geral que se envolve em ser um resultante colaborativamente composto de ações educativas acerca de selecionados

conteúdos que sistematicamente propõem um olhar comprometido para a aplicação do Ensino da Arte na E.I.

Em que o aporte teórico se dá nas concepções da Abordagem Triangular em Arte, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Os estudos sobre a Arte como produto da atividade humana, como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade e a originalidade artística e reflexiva da realidade que Lukács (2018) teorizou e ainda sobre o Desenvolvimento Gráfico infantil em Martins, Picosque e Guerra (2010).

A ênfase dada às proposições indicadas acerca da intencionalidade que sinalizamos segue como aparato às educadoras.

10 CONCLUSÃO

O ensino da Arte está presente em todo meio escolar e como a mesma é necessária para a formação do indivíduo ao efetivar o lado sensível, criativo, comunicativo e entre outros.

Ao proporcionar o mais variado ato pedagógico em Arte, o/a educador/a pode facilitar a aprendizagem da criança.

O ensino da Arte está passando por diversas modificações, pois busca o desenvolvimento do educando. Aonde as oportunidades de criar no ensino da Arte dão espaço para as atividades intencionais que de fato aflorem a cognição.

Uma vez como aporte de estímulos para a criatividade, pressupõem também o exercício das relações e das descobertas pessoais.

O ensino da Arte contribui para o crescimento integral da criança dando a ela: autoconfiança, criatividade, organização de pensamento, levando-a a ser afetiva com os colegas e professores.

Os alunos geralmente chegam na escola certos de que dançar e cantar é só atividade para as meninas; o professor tem que quebrar tais tabus mostrando que todos podem executar a mesma tarefa e que não depende de gênero. Em nosso caso deste objeto que dialogou sobre o pedagógico direcionado às Artes no tocante do RCNEI – Vol.3: Conhecimento de Mundo, especificamente olhando as perspectivas que a Linguagem das Artes Visuais em sua essência produz sobre a criança, percebemos o quanto a acessibilidade desta linguagem proporciona transformações em um todo para a educação destes pequenos.

Nem sempre a escola tem espaço adequado para o ensino da Arte; é necessário que a mesma busque criar um pequeno espaço para as atividades levando o aluno a ter, mas espaço para se expressar.

Assim como a dança, a música, o teatro e as Artes Visuais não devem ser somente trabalhados em datas comemorativas, a escola deve promover eventos que envolvam todos os professores e alunos para as linguagens artísticas.

Consideramos nesta pesquisa apenas as Artes Visuais para que o encontro da aprendizagem em Arte na E.I. para tanto partimos do Objetivo Central: **Conhecer e Analisar a práxis educativa das educadoras criancistas, propondo uma escuta pedagógica em forma de narrativas**. Sentimo-nos gradativamente envolvidos com os diálogos que foram se apresentando para que em nossos objetivos específicos

sinalizados entre estes, além de observar quais pressupostos teóricos e metodológicos as educadoras possuíam; O analisar sobre o ensino desenvolvente em Artes Visuais como possibilidade de intercessão entre os documentos: RCNEIs, DCNEIs e DCMT, nos renderam surpresas porque verificamos a intimidade constante do que se mostrou real e o que ainda está em desenvolvimento por parte das educadores pelo fato de em sua formação inicial e até mesmo a formação continuada ser escasso essa temática em seu meio.

Diante disso, a escolha dessa temática, deu-se pela necessidade de analisar como estão sendo desenvolvidas as ações educativas pelos professores da educação infantil do anexo UEB Pequeno Polegar no bairro Aurora/Anil, a partir da implementação do DCTM, para o fortalecimento da formação integral dessas crianças maranhenses, de modo a proporcionar diferentes experiências de aprendizagens.

Do exposto, compreendendo a importância da discussão acerca da Educação Infantil no contexto do ensino de Arte, a nossa pesquisa fez-se conhecer a respeito do referido ensino, tendo como delimitação a linguagem artística Artes Visuais no cotidiano dos trabalhos pedagógicos dos docentes na Educação Infantil e para que nos apropriássemos da prática didática destas professoras e conectar como o nosso objeto, realizamos as formações das quais foram de extrema eficácia, pois nos garantiu aplicar os demais objetivos específicos elencados.

Preliminarmente fomos compreendendo que este objeto em questão em seu subitem: **diálogos narrativos-pedagógicos** com as educadoras pesquisandas foi desencadeado com o pulsar da abertura em estar cada uma destas professoras narrando seus percursos pedagógicos e isso foi plenamente necessário para que tantos resultados positivos viessem à tona dos quais destaco alguns: o reconhecimento por parte das professoras de que as epistemologias que circundam a cognição em Arte é extremamente presente no ato pedagógico objetivado nas atividades realizáveis com as crianças atendidas na UEB em questão; A acolhida interseccionada entre a professora pesquisadora e as professoras pesquisandas tornou-se um fator uníssono para que houvesse as trocas de experiências; A abertura para receber um conhecimento sobre o aparato educacional em Arte, que somente se expandiu porque se intermediou, se mediou, sentou-se para que juntos, víssemos além das aparências os entraves que são muitos e que se dispõem em vários aspectos sejam eles: pessoais, estruturais, formais e informais... que dificultam a busca contínua sobre o que é Arte, sua funcionalidade e sua importância para o

movimento de ver, aprender, apreciar, contextualizar, e praticar artisticamente o que a Arte e sua historicidade solicitam de cada interlocutor/a infantil possa conduzir bem a **mediação** sobretudo **cultural** tão necessária no ambiente da E.I.

Vimos que um longo caminho em busca de aprendizados foram se formando e porque não dizer, momentos em que provocamos e fomos provocados para enfrentar as dificuldades surgidas entre o que é o conhecimento sobre Arte que em grande parte por conta da precariedade da educação cultural nos deparamos.

Precisamos ter professores/as aptos/as para atender ao chamado de trilhar esses caminhos envolventes para chegar-se à Educação Infantil. É preciso abertura subjetiva para constatar esse chamado a transformar-se: com esse desenvolver a práxis se dá na condição atual o nosso país? Compreendemos os desafios que nos deparamos: analisar a transmissão dos conhecimentos sistematicamente elaborados; precisa ter professores/as aptos à análise crítica dos inúmeros ideários pedagógicos que povoam a Educação Infantil, gerando dúvidas do que certezas; temos que instrumentalizar em base teórico-metodológicas realmente comprometidas com o pleno amadurecimento das crianças.

A formação do profissional da docência, em especial àquele que media a criança, o educador não se desenvolve somente pelo conhecimento técnico, científico, pedagógico, mas também pelo desenvolvimento da qualidade docente, de pesquisa e de gestão. A formação é vista “como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Plantamos a semente da busca pela insurgência para a melhoria no trato do atendimento às crianças sob o foco da Arte e os resultados indicaram que foi significativo as etapas que traçamos em especial o contato direto ao fazer artístico que viabilizamos em forma de oficinas às pesquisandas sendo um dos momentos do qual me emocione, principalmente quando me deparei com o entusiasmo delas aos detalhes dos seus desenhos, seus rizomas em forma de grafismo, de suas releituras, de suas contextualizações e problematizações ao objeto proposto.

Seguiremos à diante vislumbrando as possibilidades dadas, interativas artisticamente afloradas numa perspectiva de transformações na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p. 13-38.
- ARIÈS, P. **História da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSUMPÇÃO, M.; ABREU, T. Uma análise histórico-crítica da unidade afetivo-cognitiva da arte na educação escolar. **Momento Diálogos em Educação**, v. 30, n. 1, p. 123-146, jan./abr. 2021.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BARBOSA, A. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Ed. Cortez, SP: 2002.
- BARBOSA, A. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, A.; COUTINHO, R. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARRETO, R. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.
- BARROW, R. **Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory**. London, Ontario: Althouse Press, 1984.
- BERNARDES, J.; OLIVÉRIO, L. O. Uma breve história do ensino de Arte no Brasil. **Educação Batatais**, v.1, n.1, p. 25-36, jan/dez. 2011.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. *In*: M. Young (Ed.). **Knowledge and control**. Londres: Collier-Macmillan. 1971.
- BERVIAN, P.; CERVO, A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula, Ano 02. Unidade 05. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de Experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018b.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CANTERAS, G. **Ensino da Arte na Educação Infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

CAPES. **Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Ed. Bookman, 2005.

COSTA, M.; SANTOS, T. **Vivendo ciências**. São Paulo: FTD, 1999.

DAMIANI, M. **Sobre Pesquisas do tipo Intervenção**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DELEUZE, G. Deux régimes de fous. Texts et entretiens, 1975-1995. In: LAPOUJADE, D. (Org). Paris: Minuit, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011. (v. 1).

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Ed. Scipione: 1990.

DEWEY, J. A arte como experiência. In: DEWEY, J. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre

etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-18, set./dez. 2006.

EVARISTO, C. **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2005. p. 16-21.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. -2. ed. – São Paulo: Ática, 2012.

FARIA, A.; PALHARES, M. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERRAÇO, C. Eu caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP & A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e Educação Básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. **Arte da educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de Epistemologia. *In*: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos & Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 82-118.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, M.; FERRAZ, M. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GABRE, S. A Arte na Educação Infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI - DCNEI – BNCC. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez. 2016.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2.ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1983.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. *In*: GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 29-44.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GROPPIA, A. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

GUERREIRO, J. A construção da identidade e representações do sujeito. **R. Letras**, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 34-48, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>. Acesso em: 08 ago. 2023.

HAUBRICH, M.; CRUZ, S. A formação continuada na Educação Infantil e suas contribuições na prática pedagógica: experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé. 2020. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2020, Taquara. **Anais [...]**. Taquara: FACCAT, 2020. p. 1-8.

IBIAPINA, I. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. (org.). **Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KUHLMANN JR., M. O Jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, C. (org.) **Educação da Infância Brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 4-30.

KUHLMANN JR., M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. *In*: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, M. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a particularidade como categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MAGALHÃES, L. **Formação e trabalho docente**: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação. 2008. 275f. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

MALSON, L. **As crianças selvagens**: mito e realidade. Porto: Livraria Civilização, 1967.

MANZINI, E. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. FTD, São Paulo, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZEU, L. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. *In*: MARSIGLIA, A. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-167.

MINAYO, C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOMESSO, M. *et al.* (org.). **Das práticas do ler e escrever**: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias. Porto Alegre: Cirkula, 2014.

MORAES, M. (org.). "Recuo da Teoria". *In*: MORAES, M. **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MOREIRA, A. (org.). **Currículo**: questões atuais. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-48.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação continuada de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação continuada de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus: 2003.

PASQUALINI, J.; SILVA, C. Cuidar e Educar na Escola de Educação Infantil. *In*: PASQUALINI, J.; TSUHAKO, Y. (org.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. (v. 1). p. 567-573.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. *In*: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 2003.

PILLAR, A. **Fazendo artes na alfabetização**. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

PILLAR, A. **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Kuarup, 2006.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?** São Paulo: Summus 1982.

PRESTES, M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. *In*: VAZ, A.; MOMM, C. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 57-72.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANS, P. **A criança e o artista**: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. Campinas: Papyrus, 1995.

SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, C. Uma Abordagem Sobre Pesquisa Qualitativa. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.factus.edu.br/index.php>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, L.; PARAÍSO, M. Currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SANTOS, M.; COSTA, Z. A arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2021, Novo Hamburgo. **Anais** [...]. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2021. n.p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. RJ, DP&A. 2004.

SILVA, P. **A infância multifacetada**: representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SILVA, F.; SIQUEIRA, W. **A aprendizagem da criança por meio da linguagem iconográfica**: uma abordagem teórica. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Psicologia) - Instituto de Ensino Superior Franciscano, Paço do Lumiar, 2017.

SIMÕES, A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SIQUEIRA, R. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, L.; GALVÃO, A. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. *In*: BASTOS, M.; STEPHANOU, M. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. (v. 3). p. 257-277.

SOARES, L. P.; GALVÃO, A. Docência, currículo e didática na educação infantil segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Hollos**, v. 37, n.10, 2021.

STRECK, D. Questões epistemológicas no campo da didática. **e-Curriculum**, v.19, n.4, p. 1748-1768, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. SP: Cortez, 1996.

TORRES CARRILLO, A. **La educación popular**: Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho, 2012.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TSUHAKO, Y. Pedagogia histórico-crítica e o ensino da Arte. *In*: GALVÃO, A. *et al.* (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. (v. 2). p. 226-243.

UFMA. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. **Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. São Luís: UFMA, 2020.

UJIIE, N. **Teoria e Metodologia do ensino da arte**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

VARELA, N. A formação do arte-educador no Brasil. *In*: BARBOSA, A. M. (org.). **História da arte-educação – a experiência de Brasília**. São Paulo: Max Limonad, 1986. p. 11-27.

VEIGA, I.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, C.; FONSECA, T. (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Descubra, 2006.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Campinas: Unicamp, 2004.

ZUCCHETTI, D.; MOURA, E.; MENEZES, M. A arte de fazer a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 967-985, dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário para Caracterização da Escola Campo de Pesquisa

1. Nome da escola: _____

2. Fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Dados da comunidade:

5. Bairros adjacentes ao da localização da escola:

6. Quais os bairros de origem da clientela:

7. Aspectos físicos:

A) número de salas de aula: _____

B) condições das salas de aula: _____

C) condições de funcionamento da biblioteca: _____

D) possui biblioteca: _____

E) possui sala de professores/as, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria? _____

F) possui espaço reservado para aulas de arte: _____

G) possui espaço para exposições artísticas? Auditórios ou mini-auditório?

H) possui laboratório de informática? _____

I) possui refeitório? _____

J) possui área livre? _____

8. Sobre a organização das turmas:

A) média de alunos/as por turma: _____

B) número de alunos/as por turma: matutino ____ vespertino ____

C) turmas: matutino ____ vespertino ____

9. Recursos humanos:

A) número de professores/as: matutino _____ vespertino _____

10. Recursos materiais:

A) tipos de material pedagógicos existentes na escola e os específicos para aulas de arte (pincéis para pintura, tinta guache e acrílica, cola, papel canson, giz de cera e pastel...)

B) recursos audiovisuais:

11. Rotina e eventuais em arte escolar:

A) a chegada na escola: _____

B) o recreio: _____

C) o momento da saída: _____

D) expoarte: _____

E) apresentação cênica: _____

F) apresentação musical: _____

12. Outras atividades:

APÊNDICE B – Entrevista Inicial com as Professoras

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Idade:

a) Abaixo de 25 anos

b) Entre 26 e 30 anos

c) Entre 31 e 35 anos

d) Entre 36 e 40 anos

e) Mais de 40 anos

3. Você trabalha em:

a) Uma só escola

b) Duas escolas

c) Três ou mais

d) Outra situação: _____

4. Nessa escola você é:

a) Profissional efetivo

b) Profissional contratado

c) Outra situação funcional

5. Há quantos anos você trabalha nesta UEB?

6. Você trabalha em outra atividade profissional além desta citada?

7. Qual sua formação acadêmica?

8. Há quantos anos você exerce a docência?

9. Quais etapas da Educação Infantil você atua?

10. Sua experiência profissional foi adquirida:

a) Docência na Educação Infantil

b) Docência do E. F (1 ao 5 ano)

c) Docência do E.F (6 ao 9 ano)

d) Outros: _____

11. Participa e/ou participou de cursos relevantes para sua formação? Em Arte, você teve alguma oportunidade de fazer? Quais foram?

12. Participa de Congressos, Seminários , outros? Encontros e/ou cursos especificamente culturais? Já realizou alguma aula campo em Museus, ou similares com as crianças? E você? Descreva sua participação referente às Multimídia em Artes ? Relate.

13. O que é ARTE? Qual a função da Arte, sobretudo na aplicação na E. Infantil? Discorra!

14. Quais os aspectos da Linguagem das Artes Visuais: pintura, escultura, cinema, colagens, ... você utiliza mais na sala de Aula? Por quê?

15. Como você ensina seus alunos os conteúdos das Artes Visuais?

16. Em qual referencial teórico você se baseia para realizar seu ato pedagógico na linguagem das Artes Visuais?

17. Quais materiais teórico-práticos, você utiliza?

- a) Livros didáticos
- b) Revistas

c) Referencial curricular nacional

d) Outros: _____

18. Como o professor/a contribui para a Alfabetização Cultural de crianças ? Explique.

APÊNDICE C – Base Pedagógica da Pesquisa

1. Como um E-book atividades significativas do ensino de Arte, utilizando-se a Linguagem das Artes Visuais, poderá contribuir para a UEB PEQUENO POLEGAR - ANEXO DA UEB MEUS AMIGUINHOS?

2. Quais entendimentos sobre Ed. Infantil as docentes(você) possui (em)?

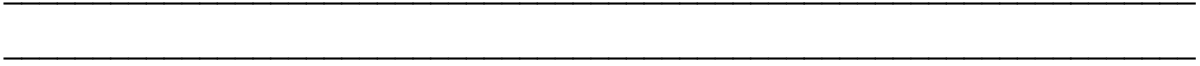
3. Que concepções teóricas metodológicas sobre o Ensino de Arte as docentes(você) conhecem?

4. Como acontece a relação Arte e Ed. Infantil na escola, (na sala de aula) ?

5. Como as docentes (você) desenvolve (em) a práxis pedagógica que envolve o Ensino de Arte, especificamente ao utilizar a Linguagem Artes Visuais?

6. De que forma um E-book sobre o Ensino de Arte na Ed. Infantil, contendo atividades diversificadas, utilizando a Linguagem Artes Visuais, poderá ajudar as docentes?

7. Descreva como você professora, proporciona a intersecção entre as Artes Visuais e a Escrita? Descreva.



APÊNDICE D – Práxis Educativa na Linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil

1. Como se dá a Práxis Educativa sob o Ato pedagógico - A mediação Cultural no chão da escola? Faça uma breve descrição sob a ênfase:

a) Descreva como e em que ponto de partida você, professora, elabora, planeja suas aulas de Arte? Especifique sob o tópico da linguagem das Artes Visuais? Disserte.

b) Em quais medidas você entende o que é Mediação Cultural na prática educativa às crianças pequenas? Disserte.

2) Sobre o Desenvolvimento Gráfico Infantil, este, se intensifica através das linguagens artísticas, sobretudo nas Artes Visuais; em relação a esta afirmativa, na escola, o/a professor/a é o/a mediador/a. Ele/a "pinta" junto, faz Arte junto, interagindo, observando, se envolvendo, se encantando!!!!!!!

a) Porque é tão importante desenvolver as Artes Visuais principalmente a pintura, a colagem, o cinema, o desenho na Educação Infantil? Comente.

b) Com qual frequência você utiliza as Artes Visuais no processo do ato educativo?

3) Você tem apropriação(uso técnico), saber teórico a cerca do aparato pedagógico Artes Visuais e suas ramificações para aplicação na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

4) Sobre o Conhecimento Universal sob o aspecto História da Arte - do clássico ao contemporâneo, culturalmente das Artes enquanto Patrimônio da Humanidade, registre o que você sabe sobre os Movimentos artísticos existentes e quais lhe chama mais atenção?

5) Conversamos sobre a memória afetiva que temos quando nos introduziram nossa educação cultural, nossos primeiros contatos com o grafismo; Neste encontro realizamos um bate-papo a cerca de Narrativas Rizomáticas do desenvolvimento gráfico do grupo de pesquisa núcleo de pesquisandas: sobre este momento significativo, elabore uma narrativa de subjetivações que contenham este percurso, desde sua infância e o que interfere a este momento de sua vida, como Mediadora para o ato pedagógico.

Organização

Você participará de quais dias?

Dia 1

Dia 2

Dia 3

Restrições alimentares

Nenhuma

Vegetariano

Vegano

Kosher

Sem glúten

Outro: _____

Eu entendo que precisarei pagar \$\$ na entrada

Sim

ANEXOS

ANEXO A – Ata de Aprovação na Qualificação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

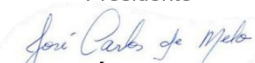


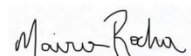
ATA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO DE CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA

Aos vinte e cinco dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois, às oito horas e trinta minutos, por meio da Ferramenta Executiva de Vídeo *Google Meet*, realizou-se a apresentação do Exame de Qualificação do(a) discente **CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA**, intitulada: “**FACES E INTERFACES DA LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: intervenções pedagógicas para o processo ensino aprendizagem**”. A Comissão Examinadora esteve constituída pela Professora Doutora **Maria José Albuquerque Santos** (PPGEEB-UFMA - Orientadora), Professor Doutor **José Carlos de Melo** (PPGEEB-UFMA – 1º Examinador) e o Professora Doutora **Maira Teresa Goncalves Rocha** (PPGEEB-UFMA – 2ª Examinadora). Iniciando os trabalhos a Professora Maria José Albuquerque Santos, na qualidade de Presidenta da Comissão, declarou aberta a sessão, passando a palavra a mestranda para a exposição de seu Projeto de Dissertação. Concluída a apresentação, a Presidenta passou a palavra aos demais membros, convidando a Professora Doutora Maira Teresa Goncalves Rocha a arguir em primeiro lugar, seguida pelo Professor Doutor José Carlos de Melo. Após a arguição, o(a) discente respondeu aos questionamentos e considerações feitas ao seu trabalho. A seguir, a Comissão Examinadora, em sessão secreta, procedeu a avaliação, cujo resultado foi anunciado publicamente pela Presidenta, sendo a mestranda considerado **APROVADA**.

E, para constar, foi lavrada a presente ata, que foi assinada pelos membros da Comissão. São Luís, 25 de julho de 2022.


Profª. Drª. MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE SANTOS
Presidenta


Prof. Dr. JOSÉ CARLOS DE MELO
1º Examinador


Profª. Drª. MAIRA TERESA GONCALVES ROCHA
2ª Examinadora

ANEXO B – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado Senhor: **Diretor da Creche Escola Municipal “Maria de Jesus Carvalho**

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante **CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA** regularmente matriculada no **Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica**, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de nº **2020100357**, para desenvolver sua pesquisa de Dissertação intitulada **“A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: intervenções pedagógicas num viés interdisciplinar com a leitura e a escrita”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa neste recinto educacional para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 30 de março de 2022.

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588

ANEXO C – PRODUTO EDUCACIONAL



O QUE ESTÁ ALÉM DO QUE VEMOS?

“OLHARES” SOB A LINGUAGEM
DAS ARTES VISUAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL



CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUZA

Universidade Federal do Maranhão

Reitor Natalino Salgado Filho

**Agência de Inovação, Empreendedorismo,
Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização**

Fernando de Carvalho Silva

**Coordenação do Programa de Pós-
Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica**

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho
Fernandes

Autora do produto educacional

Profa. Mestranda Conceição de Maria
Oliveira Souza

Orientadora do produto educacional

Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos

Diagramação

Jocy Meneses dos Santos Junior

Imagem da capa

Karoline Andrade

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados
fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SOUZA, Conceição de Maria Oliveira Souza.

O que está além do que vemos?: 'olhares ' sob a
Linguagem das Artes Visuais na Educação Infantil :
'Olhares' sob a Linguagem das Artes Visuais na Educação
Infantil / Conceição de Maria Oliveira Souza SOUZA. - 2023.

81 f.

Orientador(a): Profa. Dra Maria José Albuquerque Santos
SANTOS.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Artes Visuais. 2. Currículo. 3. Educação
Infantil. I. SANTOS, Profa. Dra Maria José Albuquerque
Santos. II. Título.

**“Para ver muito, há que aprender
a perder-se de vista...”**

(NIETZSCHE *apud* RICHTER, 1999, p. 186)

Dedicatória

Dedicamos este *E-book* a todos/as os/as educadores/as das Creches e Pré-escolas da rede municipal de São Luís - MA, que tornam os momentos de criatividade nas salas de aulas com as crianças pequenas, um espaço único de olhar além!

Sumário

Apresentação.....	7
Direcionando os olhares: como se originou a proposta	10
Quais pensamentos afloram?.....	11
Nossas descobertas visuais	12
Importância das Artes Visuais na Educação Infantil	21
O ver, o sentir: as relações das artes visuais e o desenvolvimento gráfico para a criança ..	26
Provocando o olhar I	32
Vamos praticar? I.....	35
Sentir, expressar-se é um direito!.....	40
Provocando o olhar II	47
Vamos praticar? II.....	50
Provocando o olhar III	54
Vamos praticar? III.....	55
Provocando o olhar IV	56
Vamos praticar? IV	58

Provocando o olhar V.....	60
Vamos praticar V	62
Provocando o olhar VI.....	63
Vamos praticar? VI	66
Provocando o olhar VII.....	67
Vamos praticar? VII	69
Provocando o olhar VIII.....	71
Vamos praticar? VIII	73
Pinturas nas artes visuais: olhares de hoje..	74
Olhares finais	77
Referências.....	79

Apresentação

Através dos primeiros feixes de luz do conhecer, dos quais os olhar/es nos remetem imediatamente à Pré-História, sentimos a linguagem visual presente com toda propriedade.

Desde a infância o homem vem a passos largos manifestando sua criatividade na condição do ser em laboro; usar artisticamente suas habilidades para melhoria de seu cotidiano.

Nos propomos sinalizar nesse *E-book* aguçar nas educadoras da E.I o ver, olhar, sentir, escutar, refletir sob um 'feixe' de luz para olhar e ver além das aparências a relação que se dá entre o plano intencional das aulas de Arte no

tocante RECNEI V.3 - 'Conhecimento de Mundo'/na Linguagem das Artes Visuais para às crianças pequenas e a formação cultural midiaticizada no cotidiano da escola pública.

Esse diálogo que propomos nessas 5 (cinco) seções prevalecem direcionar-se 'o olhar' intrínseco denominado: **PROVOCANDO O OLHAR** do qual através do situar-se, o interlocutor à linha do tempo historicamente construído pela humanidade; objetivamos que cada um/a educador/a reveja seu ato pedagógico no utilizar a História da Arte.

Sinalizamos ainda neste *E-book* uns desafios pedagógicos que chamamos de **VAMOS PRATICAR?**, que amplia em diversas e diferentes possibilidades de através da Linha da Abordagem Triangular em Arte indicada por Ana Mae Barbosa são viés praticáveis para

que de forma inicial prevaleça a **Alfabetização Cultural** de nossas crianças.

Esperamos que esse desencadeamento didático através de um teor afetivo-subjetivo, provocando sentidos, esta proposição possa servir de um marco referencial para rever-se nas instâncias escolares do atendimento para a E.I, especificamente às crianças pequenas, rever e otimizar o ensino das Artes na Linguagem Visual como fator pleno para a formação cultural na infância, assim como a importância da Arte no seio da escola pública.

Profa. Mestranda
Conceição de Maria Oliveira Souza

Boas Práticas caros colegas!

Direcionando os olhares: como se originou a proposta

Os mais de 16 (dezesseis) anos de nossa docência no fomento ao fornecer as linguagens artísticas para crianças pequenas, senti pairar no ar a pergunta que a todo momento oportuno prevalece no ambiente escolar: Por que ensinar Arte no ciclo da Alfabetização? Por que ensinar? De que forma? O que oferecer? O que proporcionar como prática artística à criança pequena?

Problematizamos diversos aspectos da estruturação do Ensino de Arte usando como base a experiência que vivenciamos nesses anos de docência e justamente essa raiz fomos sugerir algumas atividades ora contextualizadas nas práticas e cotidianos

presentes na base didática que se dispõe na escola pública.

Quais pensamentos afloram?

Sentimos a necessidade de destacar pontos conceituais, históricos e metodológicos que nos instigam porque insistem para que o jogo dialético para o pensar; pensar sob a ótica das Artes Visuais requer de cada educador/a, sistematizar esses conhecimentos específicos, além do destaque naturalmente com a nossa formação estético/cultural.

Pensar no 'como' ensinar e 'como' aprender a ensinar Arte.

Pensar que o conhecimento em Arte é necessidade, então devemos pensar como podemos efetivá-la para as crianças.

Pensar sobre o objetivo principal da educação escolar é dar acesso à cultura. (PENNA, 1995).

E por fim, como resultante através da prática em Arte, confirmar que neste objeto, há a necessidade pensada para a formação intelectual humanizada das crianças.

Nossas descobertas visuais

As diversas possibilidades de abrangência do Ensino da Arte em todas suas denominações: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, viabilizam o acesso às linguagens artísticas, mas neste E-book reforçamos os sentidos para os olhares para a acessível Linguagem das Artes Visuais como fator preponderante.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para Inclusão de crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2007),

confirma a importância do ato pedagógico em assegurar o estudo das diferentes intenções e de todas as áreas do conhecimento; todas imprescindíveis para o desenvolvimento constitutivo do educando do ensino fundamental.

A intencionalidade que reverbera no chão da escola deve ser proporcionada pela escola. Esse acesso às quatro linguagens artísticas e aqui em especial, a Linguagem das Artes Visuais por carregar em si, um leque de transformações por ser acessível, sendo mais facilmente sistematizada, nos concerne criticar e conhecer outras formas de ler o mundo, de compreender a si mesmo e de compreender os outros, pela mediação cultural, pois, parte do microcontexto do qual o ser humano se apropria no lugar onde habita e sendo assim transfere no seio escolar.

Levamos em conta a heterogeneidade em sala de aula, assim como o que envolve a inclusão, através do que enfatiza nos 'Direitos Gerais de Aprendizagem: Arte' (BRASIL, 2012) a importância de introduzir, aprofundar e consolidar no ciclo de alfabetização as vivências com experiências educativas em todas as linguagens, sobretudo na Visual.

Sentidos estes:

Reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos, além de ampliar seus olhares e escutas sensíveis, e formas expressivas através de experiências estéticas e poéticas com base nas inter-realidades que eles conhecem ou possam vir a conhecer. (BRASIL, 2012, p. 27)

Esse convite a olhar além das aparências, mas com intencionalidade, ainda requer uma base de conhecimento que destaque na

interculturalidade, na própria interdisciplinaridade; uma conectividade referenciada pela Abordagem Triangular que defende o ensino aprendizagem das linguagens artísticas por liame entre o diálogo entre as ações do ler, fazer e contextualizar Arte.

Ainda este documento confirma

que é preciso ofertar as aprendizagens específicas das linguagens diversas e das Artes Visuais, as quais possuem suas epistemologias próprias, de modo a contemplar também a aprendizagem da Arte e da Cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, conforme garantido pelas Leis de n. 10.639/2003 e 11.645/2008/2008. (BRASIL, 2012, p. 28)

O desafio dos profissionais da educação, da docência a partir do que tange estes

documentos é a propensão ao acesso aos conhecimentos teórico-metodológicos cabíveis a elevar o ensino, para o enfrentamento de questões que se apresentam cotidianamente na escola e na dialética existente no ato de ensinar/aprender Arte.

Essas discussões fazem questionarmos que a Arte em suas várias nuances, propõem interconexões ente o que é a educação escolar e a busca ao conhecimento.

Especificadamente surge a pergunta:

- Como ensinar a Linguagem das Artes Visuais para viabilizar ações para a formação de crianças?

Ao longo do tempo histórico em se tratando da/s realidade/s que questionam mudanças sobre a eficácia do Ensino de Arte,

recorremos novamente aos destaques que Barbosa (2012) insiste, sejam eles:

- Influir sobre a presença do desenvolvimento cultural desses alunos através do ensino;
- Um compromisso cada vez mais constante com as *culturas e com a própria história*;
- Correlacionar o *fazer, a contextualização e a leitura, sejam elas: histórica, antropológica, social, tecnológica, política e estética*;
- A abrangência que se deu e que na contemporaneidade está em voga sobre o significado/conceituação do termo criatividade que se ampliou não apenas pelo fazer Arte, mas pelas leituras e interpretações do campo da Arte em suas diversas linguagens;

- Ampliação dos modos de ler Arte, pois não se restringe mais de perguntar o que o artista quer dizer com sua produção, mas o que essa nos diz, como a vemos em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros interlocutores;
- Olhar com atenção o que a diversidade cultural e seus códigos exercem em função de raças, etnias, gêneros e outras.

Essas considerações necessárias que Barbosa (2012) nos fornece como base de discussão, fazem-nos compreender sobre essas mudanças, enquanto um processo de ressignificação das ações educativas em Arte, pois infelizmente aqui e lá vemos presente na escola sinais da antiga Educação Artística, resultando em uma ação do fazer

predominante sobre o ler e o contextualizar, potencializando assim ações sem aprofundamento dos conteúdos curriculares para a área de Arte.

Para que os professores atuem nesse nível de ensino, estes precisam buscar contemplar em suas práticas docentes as especificidades de cada linguagem artística, além de atualizar-se sobre as concepções teórico-metodológicas imbuídas em cada uma delas, além de considerar suas próprias insurgências pedagógicas tão necessárias sobretudo nesse mundo contemporâneo.

Buscamos fomentar todo esse arcabouço através de nossas provocações e sobretudo nos subitens que elaboramos nas seções posteriores a saber: **PROVOCANDO O OLHAR** e **VAMOS PRATICAR**, forma de

indicar caminhos de pleno agir para o ato pedagógico através da Arte.

Importância das Artes Visuais na Educação Infantil

O Ensino da Arte guarda em si, uma importância plena para a educação de crianças na Educação Infantil, portanto há necessidade de que os professores/educadores que fazem parte deste ciclo, contemplem em suas experiências docentes, o clarear, a aplicabilidade da linguagem artística visual quanto à formação continuada, o conhecimento teórico desta linguagem, assim como as leituras que vão sendo tecidas.

Um grande e significativo aprendizado vai sendo construído durante a trajetória

docente, em especial no ambiente escolar infantil, pois nesse trajeto, se enriquece a formação estética e artística de todos os sujeitos envolvidos: as crianças e os/as professores/as. Esse amadurecimento têm um caráter crítico, reflexivo e problematizador. Tudo isso sob a égide das características que englobam as vivências culturais e sociais que nos cercam.

Sobre essa reflexão, Ferraz e Fusari (2009), nos instigam:

a convivência com os artefatos e meios artísticos ajudam as crianças a aprenderem a apreciar a Arte produzida pelos artistas de seu país, enquanto se expressam subjetivamente em atividades artísticas. A apreciação é sempre um ato criativo e imaginativo e não, como uma manifestação de passividade. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 176)

Se trata do encontro de fluir do conhecimento do aluno que vai se sobressaindo e torna o afetivo ir acontecendo, por conta das diversas produções visuais de artistas, dos núcleos culturais... que se manifestam.

Os professores/educadores criancistas, devem estimulá-las a expressarem-se a falar sobre o que veem.

A capacidade de apreciar, sendo aguçada, proporciona um “leque” de possibilidades de aprendizado, em geral, estético. Eis a importância de oferecer às crianças o ver, o sentir a magia que se carrega nos museus, galerias, monumentos, filmes e outras manifestações como suporte de suas impressões orais, enriquecendo a comunicação.

A Educação Artística foi dada ao Ensino de Arte na LDB n. 5.692/71, nesse momento os conhecimentos em Arte são relacionados a atividades que ressignificam às práticas educativas em Arte, contendo em si, outra denominação: Arte.

Barbosa (2012) diz que os vestígios desta citada Educação Artística, ainda aparecem na escola e o **Fazer**, supera-se sobre o **Ler** e o **Contextualizar**, estes, suscitam ações sem aprofundamento dos conteúdos curriculares para a área de Arte.

Conhecer Arte, portanto, é imprescindível e esta premissa inter-relaciona-se em entender os conteúdos envolvidos da área de Arte, por isso, o direito de acesso das crianças ao campo artístico é compromisso de todos com a Educação Escolar.

É através do contato e reconhecimento devido à importância da Arte que o estágio cognitivo das crianças se aflora e essa ação desencadeia muitas respostas.

Vamos seguindo as inúmeras maneiras que através de nossa vontade, nosso compromisso com a educação que vão além das vivências culturais dos contextos sociais dos quais estão a nossa volta que nos faz ir adiante e evoluindo, reconheceremos resultados exitosos.

O ver, o sentir: as relações das artes visuais e o desenvolvimento gráfico para a criança

Como vimos no início de nossa provocação, as Artes Visuais têm uma enorme importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, por isso insistimos em evidenciar o liame entre ela e o desenvolvimento cultural humano através do desenho.

através da leitura dos símbolos que re-apresentam as atividades que a criança vai 'lendo' e 'escrevendo' seu cotidiano... tudo que lhe é significativo é expressão através do desenho. Por isso o ato de desenhar é um ato de 'escrever' seus 'pensamentos' sobre a realidade. (FREIRE, 1986, p. 88)

Ana Mae Barbosa explica as concepções positivas e liberais na história do ensino/aprendizagem sobre o desenho na educação brasileira:

o ensino de Desenho na escola primária, duas diferentes orientações lutavam para se impor: a baseada no desenho geométrico e a baseada no desenho do natural. (BARBOSA, 2002, p. 82)

Percebemos ao longo de nossa prática pedagógica que ao nosso redor vemos que o acesso à Arte tanto pelas crianças, quanto pelos professores/as é muito limitado.

A autora da qual nos referimos, dizia lá atrás que tanto a corrente positivista como a liberal concebiam o desenho como uma forma de linguagem; sendo que o desenho para os positivistas, eles compreendem desenho

como preparação para a linguagem científica e um meio de racionalizar a emoção.

Os liberais entendiam o desenho como linguagem técnica e como meio de libertar a inventabilidade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção do desenho.

Essas duas orientações diferem sobre o ensino do desenho estavam inseridas dentro de um sistema dual de educação brasileira, influenciado pelos princípios liberais da formação prática e utilitária para o trabalho, direcionava-se para as atividades manuais ou comerciais.

Esse processo de evolução e de ver as Artes Visuais presente na vida, no período pós-guerra, por exemplo no contexto pós-guerra, sociedade, arte e ciência caminham para a

reconstrução do mundo e ideias progressistas e liberais influenciam a maioria dos estudos deste momento histórico.

A psicologia interessa-se pelos desenhos das crianças, então consideradas em seus aspectos de 'inocência e pureza'.

O movimento modernista em especial os artistas Mário de Andrade e Anita Malfatti, evidenciaram e deram um teor fluente acerca da Linguagem das Artes Visuais, a exemplo: Mário de Andrade criou os Parques Infantis e em 1935 criou e foi diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, além de criar Parques Infantis em espaços extraescolares.

A respeito, Coutinho (2002) reflete:

a Arte Infantil, a auto-expressão e liberdade de criação da criança foram supervalorizadas, e também deixaram marcas profundas na

formação de professores, inclusive aqueles que hoje atuam na E.I. Houve a influência recíproca entre os estudos e ideias da filosofia, psicologia e o movimento modernista (Semana da Arte Moderna 1922) que valorizava a livre expressão da criança e mais tarde o movimento da Escola Nova no Brasil a partir de 1927. (COUTINHO, 2002, p. 31)

José Anísio Teixeira, seguidor do ideário pedagógico e filosófico de Dewey trouxe para o Brasil as ideias do movimento da Escola Nova. As concepções pedagógicas, que acentuam a importância de aprender pela experiência aliadas a outras sobre o desenvolvimento infantil de estudiosos como Vigotski, Piaget - trazem o movimento ao pensamento e às ações pedagógicas.

A disciplina metodologia em Artes é precária nos cursos de Pedagogia, reclamação que

nos bastidores do ambiente escolar ouvimos; ainda há em seguida a indagação constante: que formação adequada nós professoras pedagogas tivemos sobre esta temática? Não tivemos oportunidade de ler textos para reflexão sobre o Ensino de Arte.

A proposta de uma concepção contextualizada do Ensino da Arte como um suporte, um meio...para desenvolver a estética, a cognição em Arte, evidencia a teoria de Elliot Eisner (1995) que denomina o termo "**essencialista**", este termo problematiza sobre a ótica de questionarmos: Por que ensinar Arte? A Arte Essencialista afirma que as propriedades mais importantes dessa Arte em questão é o conhecimento.

Provocando o olhar I

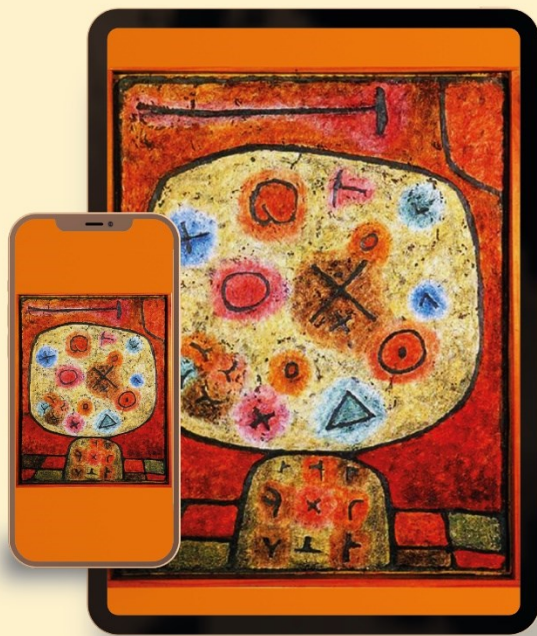


Imagem preparada por Karoline Andrade para este e-book

Provocar o primeiro olhar é buscar encontrar a 'luz', esta que sempre fascinou o homem.

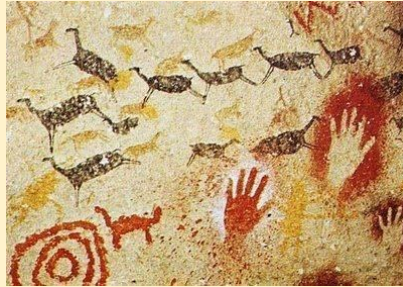
A imagem que abre este *e-book* nos instiga a ver em primeiro lugar os tantos elementos que compõem a imagem por inteiro.

Em muitas Séries de Pinturas abstratas que o artista Paul Klee fez, uma das quais me fascinam são as que representam formas, grafismos, um geometrismo, cores e texturas... e muitos outros elementos que chamo atenção para um olhar.

Esta releitura cuja apreciação proponho está contida de um simbolismo que nos correlaciona com o tempo contemporâneo, quando vemos um sobressaltar da tela em questão um aparelho celular nos chamando para direcionarmos nosso olhar aos aspectos que vamos descobrindo juntos ao ponto que gradativamente exercitaremos diálogos curriculares críticos acerca desta proposição.

os significados impressos na linguagem artística em suas unidades servem para que se compreenda o seu significado social. Assim, o ser humano tem decodificado as imagens pelos nossos ancestrais e, uma vez decodificadas, hoje podemos compreender a estrutura social, o desenvolvimento social e psíquico daquela época. (CARAM, 2016, p. 5)

Vamos praticar? I



1) Cores e Formas - sentidos e intenções presentes na Pintura Rupestre? Vamos abrindo espaços de falas;

2) Vamos exercitar o olhar: apresente várias imagens de Pinturas Rupestres, espalhe-as no ambiente da sala de aula ou outro espaço reservado;

- Quais as cores vemos?
- Como eram produzidas essas tintas?

- Pergunte ou deixe as crianças observando as imagens; o que elas veem?
- Qual significado destas pinturas?
- Qual ambiente está sendo apresentado as pinturas?
- Quem produziu?
- Como você faria?
- Que material você usaria?
- Porque é chamado Pintura Rupestre/Arte Rupestre?
- Em quais lugares do mundo existem essas pinturas?
- Por que até nesse momento atual ainda existem tais pinturas?

Explore essas perguntas e elabore outras!

3) Interdiscipline com outras disciplinas como Ciências, Geografia (mostre o mapa mundi, do Maranhão e de São Luís e aponte/ sinalize

com um símbolo os locais que apresentam a pintura rupestre;

4) Estructure um momento para a releitura dessas imagens/pintando com as crianças, desenhando, texturizando e não esqueça de utilizar materiais diversificados.

5) Expressões que justificam os porquês de explorar com as crianças, diversas e variadas possibilidades de produções artísticas. É importante propiciar à criança a visualização, exploração, contato e manuseio de diversos objetos que compõem o universo das cores e formas, possibilitando a criança identificá-las.

6) Direcionamos a atividade às crianças pequenas;

a) Nossas Intenções:

- Identificar cores e formas.
- Nomear cores e formas.
- Listar as palavras geradoras.

b) Procedimentais:

- Conhecer e nomear cores e formas.
- Aprender a usar e perceber que pigmentos a utilizar.
- Reproduzir as cores utilizando materiais naturais.
- Utilizar diversos materiais plásticos para ampliar suas possibilidades de expressão.
- Produzir trabalhos de Arte, utilizando linguagem do desenho e da pintura.

c) Atitudinais:

- Aprender.

- Identificar, valorizar e reconhecer as cores e formas.
- Apreciar as Artes Visuais.
- Possibilitar a integração com pessoas e ambientes.

d) Interdisciplinaridade:

- Linguagem oral e escrita.
- Artes visuais.
- Natureza e sociedade.
- Matemática.
- Movimento.

Por meio da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 21).

Sentir, expressar-se é um direito!

Entendemos que os diferentes caminhos que nos trouxeram até aqui foram construídos com a premissa de sempre buscar os sentidos e as expressões que tanto as crianças demonstram quando estão se envolvendo com as Artes.

Na aprendizagem que vai acontecendo sistematicamente traçamos objetivos e com estes, queremos chegar ao ponto de dizer que nossas crianças estão aprendendo.

Os direitos específicos de Aprendizagem em Artes Visuais têm suas particularidades e a cada atividade que realizamos carregam em si muitos caminhos (BRASIL, 2015, p. 46-47):

1) Eixo Contextualizar

- Compreender as Artes Visuais como uma atividade de produção de conhecimento com vinculação estética que sofre influência do contexto histórico, social, cultural, político no qual ela foi produzida.
- Reconhecer diferentes fontes de produção artística em sua comunidade local, estabelecendo relações com as produções da cultura nacional e internacional.
- Perceber o diálogo entre as produções artísticas de diferentes artistas, estilos, épocas e culturas.
- Estabelecer relações entre o texto visual a ser lido com o contexto social e cultural em que a obra ou o evento artístico está inserido.

- Verbalizar, por meio da descrição, sobre os elementos que promovem a interpretação de um texto visual.
- Conhecer pessoalmente ou por meio de relatos, contação de histórias, leituras de livros, filmes, diferentes artistas visuais de diferentes épocas, culturas, contextos.

2) Eixo Leitura de Imagens

- Entrar em contato com diferentes imagens da arte, do cotidiano, da mídia, imagens em movimento, produções bidimensionais ou tridimensionais, produzidos em diferentes espaços, momentos históricos, culturais.

- Conhecer fontes vivas da cultura local, estabelecendo relações com outras fontes de conhecimentos que circulam na sociedade em que vive.
- Identificar a diversidade estética, artística, étnico-racial e de gênero em diferentes produções artístico-culturais.
- Reconhecer produções de Artes Visuais que inspiram outras produções, localizando diferenças entre a versão original, a releitura e a cópia.
- Ler diferentes textos visuais em visitas a museus, galerias, feiras, ruas, festivais, livrarias, bibliotecas, centros históricos, culturais e no cotidiano da cidade.
- Reconhecer o tema e o propósito comunicativo dos textos visuais no

processo de análise e interação com uma produção de Artes Visuais.

- Identificar os diferentes elementos que compõem uma produção artística (pontos, linhas, formas, cores, texturas, volume, luz, sombra), suas modalidades (pintura, desenho, escultura, instalação, gravura, fotografia, dentre outras) e, no caso da pintura, seus gêneros (retrato, paisagem, natureza morta), a fim de reconhecer como esses elementos se articulam.
- Saber identificar e diferenciar uma produção figurativa de uma produção abstrata.

3) Eixo Fazer

- Vivenciar atividades artísticas que explorem a percepção estética a partir

do diálogo interdisciplinar da Arte com diferentes áreas de conhecimento e com as visualidades contemporâneas local, nacional e internacional.

- Formular textos visuais a partir do acesso a fontes vivas de produção de Artes Visuais.
- Produzir texto artístico-visual, estabelecendo diálogo com obras e com conhecimentos produzidos em diferentes áreas de saber.
- Vivenciar o processo de organização de uma exposição ou organização de um painel.
- Representar ideias, fatos, conhecimentos, por meio da produção de imagem artística visual.
- Elaborar composições artísticas, utilizando, elementos de composição

visual, explorando diferentes recursos materiais e suportes variados.

- Experimentar diferentes tipos de produção: bidimensional ou tridimensional, figurativas ou abstratas.

Provocando o olhar II

O olhar ou os olhares que temos foram adquiridos sob o foco do que foi acontecendo durante a história e nesse nosso buscar da Historicidade do Olhar, chamamos à sua atenção para selecionar obras de Arte para que a criança que você atende, vá se familiarizando, percebendo, contextualizando... nossa provocação ao olhar traz um dos movimentos artísticos que revolucionaram o campo da Pintura produzida pela humanidade e que como produto cultural deve ser disponibilizado a todos como um direito civilizatório.

a Arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre Arte e o público. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 13)



João Timóteo da Costa, O cais de Pharoux, 1918,
Exposição "Impressionismo e o Brasil", em 2017,
MAM.

Impressionismo foi um movimento artístico que revolucionou profundamente a pintura e deu início às grandes tendências da arte do século XX. Havia algumas considerações gerais, muito mais práticas do que teóricas, que os artistas seguiam em seus procedimentos técnicos para obter os

resultados que caracterizaram a pintura impressionista.



Claude Monet, Impressão Sol Nascente, 1872. Museu Marmottan.

Vamos praticar? II



Hilma Klint, "The tem Largest, N.3, Youth, Group IV",
1907.



Hilma of Klint, 'The Tem Largest, N. 7, Adulthood,
Group IV', 1907. Foto: Cortesia da Fundação Hilma of
Klint Foto: Albin Dahstrom/Moderna Museet,
Estocolmo, Suécia.



Paul Klee, Flora Rochosa - Kunstmuseum Basel, 1940.



DI CAVALCANTI. Pescadores. 1951. Óleo sobre tela, 114 x 162 cm. Museu de Arte Contemporânea, São Paulo.

As provocações para o olhar e o Vamos Fazer que buscamos lhe propor ao ato pedagógico em Artes Visuais buscam em sinalizar que através do modo contemporâneo de vermos

as pinturas em especial, pode-se interrelacionar contextualizando com o tempo histórico e ambiente em que a criança vive.

As pinturas destes artistas que sinalizamos aqui cheias de cores, formas, volume, texturas por exemplo podem ser trabalhados com as crianças fazendo um emparelhamento com a cultura local.

Os fractais da artista Hilma Klint (1907) nutrem um grande poder visual pictórico, exercite com as crianças essas possibilidades, apresente as flores brasileiras.

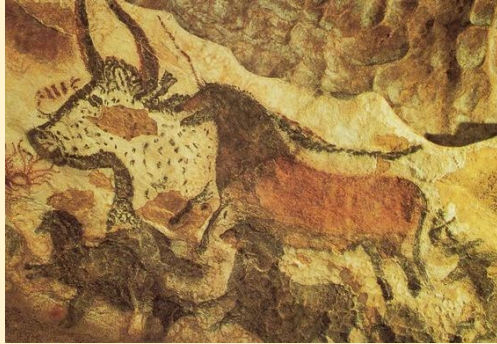
As séries pictóricas de Paul Klee (1940), guardam em si, imensas maneiras de grafismos que emergem situações de intensa intencionalidade, pratique com as crianças a inserção de inéditos grafismos que vão se

apresentar durante sua produção e mãos à obra!

Quanto mais cedo a criança tiver contato com a linguagem artística, com sua simbologia e seus materiais, mais rapidamente ela dominará essa linguagem e como nos lembra Santos (2006), é tarefa da escola, desde a Educação Infantil:

oferecer mecanismos que agucem a percepção, a imaginação e a criatividade, como também, criar um ambiente acolhedor e rico em materiais que envolvam técnicas.
(SANTOS, 2006, p. 7)

Provocando o olhar III



Serra da Capivara

O que as crianças vêem? Seja escriba e registre todas as impressões das crianças!

Vamos praticar? III

Materiais:



Produzir tintas naturais

Modo de preparo: vá misturando numa vasilha/pratinhos plásticos, primeiro o corante em pó (se for a semente do urucum, tem que pilar); em seguida coloque aguada de cola branca.

Provocando o olhar IV

BARCOS E MARES



Vincent Van Gogh, Barcos de Pesca em Saintes-Maries
(1888)



Canoa Costeira na Baía de São Luís

Mostrando as marinhas de Van Gogh, provocar o olhar, colhendo informações sobre as imagens e também incluindo as embarcações de São Luís. Registrar as impressões das crianças.

Vamos praticar? IV

Materiais:

papéis coloridos
recortados em
formas triangulares

papéis na cor
marrom recortados
em formas
retangulares

cola
branca

areia
branca

giz de
cera

barbante

tinta guache
azul e branca

pincéis
redondos

Montar um barco em colagem/rasgadura em um fundo de papel à escolha. Primeiro faz-se a pintura do mar usando a tinta azul e branca e depois cola-se as partes do barco. A areia cola-se também, representando o firmamento. Colar os fios de barbante nas laterais dos triângulos, indicando as velas.

Provocando o olhar V

JANELAS E HORIZONTES



Henri Matisse, Janela Aberta (1905).



Janela colonial de São Luís



Obra de Rogério Martins

Envolver as crianças para estarem em contato com a simbologia das janelas em pinturas do artista Henri Matisse e as fotos ou pinturas de Rogério Martins sobre as janelas coloniais do Centro Histórico de São Luís. Registre todas as impressões que as crianças indicarem na apreciação das imagens.

Vamos praticar V

Materiais:

pincéis

papel
canson

lápiz
6b

tinta guache
(várias cores)

carvão
vegetal

As crianças farão os desenhos e pinturas das janelas.

Provocando o olhar VI

SOMOS ÚNICOS E TÃO DIFERENTES EM VÁRIOS LUGARES

O ideal clássico de beleza teve origem na Grécia, no século V a.C. A arte que lá se fazia pretendia expressar um ideal de beleza e vida por meio de composições, nas quais predominassem a harmonia, a simetria, o equilíbrio e a proporcionalidade. Assim, muitas pessoas passaram a julgar belas apenas as manifestações artísticas agradáveis, harmoniosas e que mostram o mundo não como ele é, mas como deveria ser. (COSTA, 2004, p. 30)

Provoque a apreciação das diversas etnias das crianças em lugares diferentes. Registre as impressões e sinalize sobre as diferenças e semelhanças entre as imagens.



Mulher da aldeia de Setu, sudeste da Estônia.



Criança da Tribo Samburu, Quênia.



Mulher e criança da tribo Akha Hill, Norte da Tailândia.



Criança indígena da etnia Karajá, Brasil.

Vamos praticar? VI

Materiais:

recortes de olhos,
bocas, orelhas,
sobrancelhas,
cabelos

miçangas, fios,
lãs, sementes

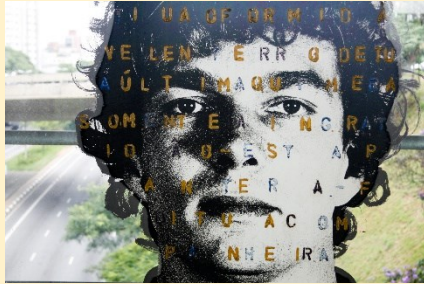
rostos em
vários formatos

chapéus em
formas diversas,
lenços, tranças
em papéis

As crianças vão montar um rosto, cabelos e adereços na técnica de colagens e montarão indumentárias. Promover um dia de beleza com as crianças, montando penteados e depois desfilarem sob a canção “Salão de Beleza” de Zeca Baleiro.

Provocando o olhar VII

AUTORRETRATO



Alex Flemming, Sem título (1998).



Tarsila do Amaral, Autorretrato com brincos (1924).

Provocar as apreciações sobre os autorretratos, registrando as impressões das crianças.

Vamos praticar? VII

Materiais:

papéis coloridos

lápis 6b

cola
branca

rolhas ou
tampas de
garrafas pet

folhas de
E.V.A.

almofadas
de carimbo

Imprima a imagem de rosto de cada criança de sua turma e sob a imagem, a criança vai

interferir colocando letras dos seus nomes ou seu nome completo, assim como uma característica física ou qualitativa que a criança pontuará. A grafia será pelo carimbo produzido pela professora.

Forneça às crianças os carimbos de letras do alfabeto preparadas em recortes vazados e coladas na tampinha de pet ou fincados nas rolhas-cortiça.

1. Faça os desenhos das letras no EVA - elas devem ficar de forma invertida/espelhada;
2. Cole as letras nas tampinhas de Pet
3. A criança vai carimbar letras e/ou nomes nas imagens delas.

Provocando o olhar VIII

A NATUREZA



Pierre-Joseph Redouté, *Musa paradisica* (1816)



John Reeves, Placa 407



Juçara



Buriti

Vamos praticar? VIII

Materiais:

folhas naturais
e secas de vários
formatos

gravetos

cola de
silicone

tintas
aquareláveis

Observando a arte naturalista dos artistas Redouté e Reeves e algumas imagens de frutos maranhenses... apreciar as folhagens, galhos, sementes, cores... e o fazer artístico se dará pelas possibilidades de criar um quadro naturalista.

Pinturas nas artes visuais: olhares de hoje

A linguagem das Artes Visuais em se tratando da Pintura no universo da Educação Infantil determina ao/a docente, enquanto, um ser que vê, sente, observa... um “vedor” (OLIVEIRA, 2004, p. 134).

Este docente *vedor/a*, o/a que vê e frui a tela, o desenho, a pintura, a Arte Visual da criança; esta ação o/a envolve também, pois, ele/a para um pouco, absorve as linhas, as formas, as cores, as intenções, as expressões e sentimentos contidos naquele trabalho educativo artístico... o/a docente as vezes até tenta analisar, mas isso é um momento, o momento único de apreciação e é mágico - expressa o ‘sentir’ no coração deste ‘vedor/a’,

então, é o momento entre os pares que paira no ar a pergunta da criança: “Está bonito tia?” Inúmeras respostas são dadas, principalmente a expressão de encantamento. É automático a vontade do/a docente de expor a arte da criança! E no íntimo a afirmativa contida: Porque não deixar outros sentirem o que sinto!

Ana Cláudia Oliveira diz que a pintura, essa ação completa, bidimensional que se fixa no papel, na tela, faz com que o pintor sistematize suas sensações, percepções, ideias de seu mundo interior e exterior - essas ações intercomunicantes se estendam nesse espaço bidimensional.

Nesta perspectiva da afirmativa de Ana Claudia Oliveira, sinalizamos mesmo que superficialmente que no dia a dia há uma correlação de funcionalidade do/a

semioticista: caso em que muitos/as docentes se vêem como tal, quando se por si, o/a semioticista, 'vê' e não 'sente', descreve e analisa os efeitos de sentido que a estrutura dos elementos compositivos da Arte se envolve no trabalho pictórico. Evidentemente que o tecnicismo no tocante aos métodos de descrição da pintura, nos meios de como apreciar os elementos artísticos que formam um todo da produção mesmo que natural da criança, vai se desenvolvendo durante o amadurecimento desta criança na educação escolar.

Olhares finais

Há diversas lacunas provocadas por tantos desencontros ao entendimento acerca do Ensino de Artes e sua funcionalidade para o encontro com as crianças a partir do que vemos no dia a dia: mera atividade no currículo dentre outras, das quais entravam o florescer de um diálogo contínuo e sistemático nas escolas, sobretudo no âmbito público.

Seguimos objetivando no propósito de oferecer com apropriação o quanto a experiência, a continuidade de olhar com atenção a importância que o fator desenvolvimento gráfico, cultural, social que se entrelaça com o fazer, o contextualizar, a compreensão sobre cada conteúdo oferecido

com intencionalidade pode formar este pequeno sujeito.

Vimos seguindo na linha de fazer uma parada dos educadores infantil para que em sentidos uníssonos, pudéssemos traçar esta proposição aqui, mais no trato reflexivo, quanto técnico.

Para sequência desse desafio sinalizamos alguns percursos para que em contato mesmo que indireto possamos influenciar significadamente para um ato pedagógico na Linguagem das Artes Visuais com um olhar de quem quer sempre ver além!

Referências

BALEIRO, Z. Salão de Beleza. Intérprete: Zeca Baleiro. *In*: BALEIRO, Z. **Por onde andaré Stephen Fry?** RJ: MZA Music, 1997. 1 CD, Faixa 4.

BARBOSA, A. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, A.; COUTINHO, R. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

BARBOSA, A. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, A. (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-27.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Heterogeneidade em Sala de Aula e os

Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Ano 02. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06. Brasília: MEC/SEB, 2015.

CARAM, A. **Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

COSTA, C. **Questões de arte.** O belo, a percepção estética e o fazer artístico. São Paulo: Moderna, 2004.

COUTINHO, R. **A Coleção de Desenhos Infantis do acervo Mário de Andrade.** 2002. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

EISNER, E. **Educar na visão artística.** Barcelona: Paidós, 1995.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. **Metodologia do Ensino da Arte:** fundamentos e proposições. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, M. Relatos da (con) vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 56, p.82-105, fev. 1986.

OLIVEIRA, A. **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

PENNA, M. O papel da Arte na educação básica. *In*: PEREGRINO, Y. *et al.* (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 12-17.

SANTOS, S. **Educação, Arte e Jogo**. Petrópolis: Vozes, 2006.