

TATIANA CRISTINA MATOS PEDROSA PIRES

ARTES VISUAIS E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Educação

2010

TATIANA CRISTINA MATOS PEDROSA PIRES

ARTES VISUAIS E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação como
exigência parcial para obtenção do Título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marília J. Marino

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Educação

2010

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

À minha mãe, meu maior exemplo de vida, mulher, esposa, mãe, amiga, ser humano, que de tudo fez para que eu conseguisse chegar aonde cheguei, que me inspira e a quem amo incondicionalmente.

Ao meu pai, por acreditar em mim em todos os momentos.

À minha irmã, por apoiar-me em todas as horas.

Ao meu marido, por dar-me força sempre.

A todos que acreditam na escola, em uma educação com qualidade, em um futuro promissor para as nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, porque sem ele não teria chegado ao final deste percurso.

Agradeço aos meus pais, que de tudo fazem e fizeram para que todos os meus objetivos pessoais e profissionais sejam realizados, em especial à minha mãe, a mulher mais inteligente que conheço e de quem me orgulho muito de ser filha, mãe batalhadora que mantém os cuidados que sempre teve comigo até hoje e que tenho como exemplo de vida.

Agradeço a minha irmã, pela motivação, pelo incentivo e carinho.

Agradeço a minha prima, por mostrar-me a verdadeira vocação de “ser uma grande Pedagoga, Educadora”.

Agradeço ao meu marido, pela companhia, e quem muito me ajudou nas horas difíceis.

Agradeço à minha orientadora Marília Marino pela paciência, pela lógica de seu ensino, por todos os momentos de dedicação para que esse trabalho e tantos outros fossem concluídos com êxito.

Agradeço aos meus professores, que acima de tudo são mestres em educação e muito colaboraram para me tornar pedagoga.

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

PIRES, Tatiana Cristina Matos Pedrosa. Artes visuais e ludicidade na educação infantil. 2010. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP 2010.

RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é compreender como se dá a presença das artes visuais na educação infantil. Para alcançar este objetivo, realizou-se um estudo teórico a respeito do tema, além de um trabalho de campo, que juntos serviram de instrumentos para a apresentação de uma Proposta Pedagógica. A fundamentação teórica contemplou concepções gerais de ser humano, mundo, sociedade e educação. Argumentou-se sobre a importância da arte no ambiente escolar, apresentando historicamente as diversas formas pela qual esta compôs a educação no Brasil, desde a transferência da Corte portuguesa em 1808, até a implementação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Orientações Curriculares, de 1998 e 2008, respectivamente. Para a construção da Proposta Pedagógica realizou-se também uma pesquisa de campo exploratória qualitativa, através de um questionário proposto a docentes do ensino infantil. O questionário foi composto de tópicos que visaram obter um panorama a respeito da prática dos educadores direcionada às artes na sala de aula. Todo o trajeto percorrido na elaboração deste trabalho permitiu compreender de que forma as artes visuais são utilizadas na educação infantil, auxiliar na expansão do conhecimento sobre o assunto, bem como reafirmar a importância da formação continuada dos professores, a fim de que estes possam oferecer elementos para a construção da identidade e autonomia dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil - Artes Visuais - Ludicidade - Aprendizagem - Prática Pedagógica do Professor.

PIRES, Tatiana Cristina Matos Pedrosa. Visual arts in early childhood education and recreation. 2010. 73 f. Completion of course work at the Faculty of Education. Pedagogy course, the Catholic University of São Paulo-PUC/SP 2010.

ABSTRACT

The objective of completing the course is to understand how the presence of visual arts in early childhood education. To achieve this goal, we carried out a theoretical study on the subject, as well as field work, which together served as instruments for the submission of a Pedagogical. The theoretical contemplated general conceptions of human being, world, society and education. It was argued on the importance of art in the school environment, with historically the various ways in which he composed this education in Brazil, since the transfer of the Portuguese court in 1808 to implement the National Curriculum for Early Childhood Education and Curriculum Guidelines, 1998 and 2008, respectively. For the construction of Pedagogical also held an exploratory qualitative field research, through a proposed questionnaire for teachers of kindergarten. The questionnaire consisted of topics that aim to get an overview about the practice of educators directed to the arts in the classroom. The entire route taken in the preparation of this work allows us to understand how the visual arts are used in early childhood education, help in the expansion of knowledge on the subject, as well as reaffirm the importance of continued training of teachers so that they may offer evidence for the construction of identity and autonomy.

KEY-WORDS: Early Childhood Education - Visual Arts - playfulness - Learning - Teacher's Pedagogical Practice.

Operário em construção
Vinícius de Moraes

(...) Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, Cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.
Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela (...)

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO

1. Da trajetória pessoal – profissional ao tema do Trabalho.....	10
2. Indagação e Justificativa.....	12
3. Objetivos.....	12
4. Caminho.....	13

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Concepções Gerais (Ser Humano, Mundo, Sociedade, Educação.....)	14
2. Tema Específico.....	20
2.1. Conceito e importância da arte.....	20
2.2. A arte entrou na escola.....	26
2.3. Por que desenvolver a arte na escola?.....	32

III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

1. Natureza da Investigação.....	40
2. Contextos.....	40
3. Sujeitos.....	41
4. Procedimentos.....	41
5. Instrumento.....	41

IV - DADOS DE CAMPO

1. Dados colhidos.....	43
------------------------	----

V - REFLEXÕES

1. A expressão dos sujeitos à luz da teoria estudada.....	52
2. Caminhos para um Projeto Educacional tendo a arte como aprendizagem e expressão.....	59

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

67

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

68

QUADROS

1. Importância do trabalho com artes.....	43
2. Como se trabalha com artes.....	44
3. Direcionamento segundo os RCNEI.....	45
4. O trabalho e a rotina.....	46
5. As diferentes linguagens.....	47
6. Projetos Especiais.....	48
7. Quadro Síntese	50

ANEXOS

1. Termo de Consentimento.....	71
2. Questionário.....	73

I - INTRODUÇÃO

1. Da trajetória pessoal-profissional ao tema do Trabalho

Minha vida acadêmica teve início em 2007 na PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Escolhi o curso de Pedagogia por sentir a necessidade de contribuir com a educação infantil, devido às dificuldades que enfrentei nos primeiros anos escolares, em virtude da falta de experiência de professores muito jovens.

Foi através de métodos baseados nas artes (desenho, pintura, escultura, gravura, etc) que consegui superar minhas dificuldades na escrita, nos relacionamentos e na organização pessoal. Assim, com base em minha experiência de vida optei pelas artes visuais na educação, como um horizonte para construir meu Projeto pessoal – profissional.

O tema escolhido para a realização deste trabalho foca as *artes visuais e a ludicidade na educação infantil*. Faz parte não somente de um campo fértil para a pesquisa, mas também de ideais e pensamentos que valorizo muito, tanto por experiências pessoais – ou pela ausência delas – quanto por estudos teóricos e também vivências práticas com crianças ao longo da graduação.

A infância, apesar de ter uma conotação de fase de expressão da criatividade e, por que não, dos sentimentos, através da arte de maneira geral, como em desenhos, pinturas, etc., na prática nem sempre é de fato observada como tal. Somos herdeiros de uma tradição que se pauta por uma cultura escolar feita de grades curriculares e disciplinas isoladas.

O espaço de possibilidades que existem de interação dos seres humanos com a arte é inquestionavelmente amplo, porém o adequado ensino e aprendizado da arte através da experimentação, valorização, apreciação e expressão artística, muitas vezes é desvalorizado e inclusive deteriorado no mundo contemporâneo, apresentando poucas possibilidades de recepção especializada da arte pelas pessoas.

Mas, para que a sala de aula seja um espaço facilitador de expressão, é necessário que os professores tenham uma formação consistente, que lhes ofereça um substrato sólido em termos de conhecimentos e os meios de adequá-los à sua

realidade produtiva; é preciso que sejam capazes de realizar uma ação estimuladora da curiosidade pela arte, da compreensão e do fazer artísticos nos estudantes.

Quando criança meu interesse pela arte apresentava-se de maneira intensa, porém me recordo de poucos momentos em que verdadeiramente pude me expressar artisticamente. Lembranças de recriminações sociais mostram-me ainda hoje com um grande ressentimento o quanto valorizo o momento e oportunidade da exposição ao imaginário e da inter-relação com outras obras e possibilidades.

O fato de me interessar pela arte, mas não vê-la adequadamente valorizada, causou-me questionamentos desde o início de meus estágios profissionais. Percebi em minha prática profissional algumas crianças com freqüentes medos e inseguranças que poderiam ter sido melhor elaborados em alguns exercícios específicos. Porém, a infância se insere no ritmo da contemporaneidade e, não raro, tem que enfrentar a falta de tempo, a falta de espaço, e a cobrança incessante de aperfeiçoamento em diferentes áreas que muitas vezes não se interessam em se relacionar com a arte, ficando de lado a necessidade de expressões criativas, artísticas e estéticas.

A partir de estudos e observações em escolas é possível perceber que muitas experiências são vivenciadas e elaboradas através da possibilidade de expressão, e por isso, me aprofundar neste tema tornou-se significativo. Tenho uma grande vontade de aproveitar esse interesse em minha carreira profissional, com isso estarei contribuindo, muito gratificada, com a educação infantil.

O ensino de arte na escola tem sido reavaliado e discutido intensamente, tendo sido regulamentado e tornado obrigatório no Brasil desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Assim, aspectos tais como o desenvolvimento, a aprendizagem, o lúdico e o exercício da cidadania são abordados nesses estudos. Nesse sentido, o tema 'arte' escolhido para essa pesquisa, em si mesmo não conhece limites. É um tema amplo de estudo. Um aspecto constitutivo do tema proposto para investigação refere-se à infância.

Meu questionamento é contínuo, e pretendo me aprofundar, na seguinte questão: *Como se dá a presença das artes visuais na prática pedagógica do professor de educação infantil?*

Durante a graduação observei a importância da arte na infância, a contribuição para o desenvolvimento, construção da autonomia, relacionamento interpessoal, as relações e vínculos de maneira geral, o estímulo corporal, motor, intelectual, social e acima de tudo, criativo e conseqüentemente renovador. O imaginar, criar, construir, sonhar e o inventar para a criança e para todo ser humano.

Esta temática demonstra importante relevância social à medida que procura dialogar a respeito da utilização das artes visuais na educação infantil. Ou seja, pretendemos com este material oferecer subsídios que auxiliem os professores a aprimorarem sua prática pedagógica, bem como estimular outras indagações a respeito do tema.

2. Indagação e Justificativa

INDAGAÇÃO

A questão que se coloca como norteadora do presente trabalho é compreender *como se dá a presença das artes visuais na prática pedagógica do professor de educação infantil*.

JUSTIFICATIVA

Partimos do princípio de que a arte favorece a aprendizagem e o desenvolvimento em vários níveis: sobre si, sobre o outro, sobre o mundo do conhecimento, da expressão e da constante criação. Juntamente com o pressuposto do caráter lúdico da infância, faz-se importante o permanente estudo sobre a arte e seu lugar na educação infantil, além da constante procura dos modos de se propor a arte como caminho de desenvolvimento e aprendizagem.

3. Objetivos

OBJETIVO GERAL

- Estudar e compreender a importância das artes visuais como campo de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

- Levantar junto a professores de educação infantil (faixa 5 anos), sua visão sobre a importância das artes visuais como campo de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar na literatura estudos sobre as artes visuais incorporada à prática pedagógica do professor da educação infantil.
- Analisar como o professor de educação infantil trabalha as diferentes áreas do saber por meio das artes visuais visando à aprendizagem e ao desenvolvimento.
- Indicar caminhos para a construção de um Projeto Educacional onde a arte promova aprendizagem e expressão.

4. Caminho

Para responder aos objetivos deste trabalho, além dos estudos teóricos que serão apresentados no próximo capítulo, (II. Fundamentação Teórica) também realizamos uma pesquisa de campo exploratória, tendo como sujeito professores envolvidos com a arte. Procuramos identificar algumas dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver na sala de aula, a possibilidade do contato dos alunos com as artes visuais o encontro com os mesmos foi viabilizada por um questionário que favoreceu a coleta de dados.

No capítulo III. Fundamentação Metodológica, o desenho desta pesquisa será explicitado.

No capítulo IV. Dados de Campo, os dados colhidos serão apresentados.

E no capítulo V. Reflexão, tecemos considerações sobre os dados e apresentamos a construção de indicativos para um Projeto Educacional onde a arte promova aprendizagem e expressão.

Nas Considerações Finais retomamos toda a caminhada feita apontando novas perspectivas de trabalho.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Concepções gerais (Ser Humano, Mundo, Sociedade, Educação...)

Dentre os pesquisadores que estudaram o desenvolvimento infantil, Piaget foi dos que mais chamaram a atenção dos educadores brasileiros, por sua ênfase dada ao estudo do processo de construção do conhecimento.

Para Piaget (1993), o pensamento estrutura-se por estágios, desde o nascimento da criança até a adolescência. Estes estágios seguem idades aproximadas que variam muito em função da experiência e de um meio social para o outro, sendo as operações intelectuais construídas no relacionamento da criança com o mundo externo. Nesse processo, o conhecimento caminha, cada vez mais, em direção ao pensamento lógico.

De acordo com este autor, o conhecimento da criança é construído, isto é, a inteligência é construída num processo de interação ativa com o mundo externo. Após o nascimento, a criança inicia um processo de adaptação, através de assimilação e acomodação, que são os processos básicos de formação das estruturas de pensamento.

Para Piaget, o desenvolvimento psíquico é compatível com o funcionamento orgânico: como este, orienta-se essencialmente para o equilíbrio. Assim, da mesma maneira que um corpo está em permanente evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos – também a vida mental está evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio (equilíbrio). Todas as vezes em que surge um problema à nossa frente, ocorre um desequilíbrio. Este desequilíbrio é sanado com a adaptação à nova situação, que permite o equilíbrio e a construção do conhecimento (e do pensamento), solucionando o problema em questão.

Embora uma das preocupações centrais de Piaget tenha sido o desenvolvimento da inteligência, nunca desprezou a afetividade como dimensão articulada para o caminho do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

(...) é sempre a afetividade a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins. (PIAGET, 1993, p. 70).

Piaget afirma que os educadores que fazem boa apreensão de sua teoria são aqueles que tem como objetivo o desenvolvimento da criança. Segundo ele, a principal motivação para o desenvolvimento da criança está na própria criança, pois é esta que constrói o seu conhecimento.

A criança só conhece realmente quando estabelece relações, isto é, quando constrói o conceito. Porém, é importante a ação dos educadores no processo de construção dos conceitos, pois os educadores podem favorecer o espaço de criação de relações que levam à estruturação do conceito.

A concepção interacionista da inteligência, defendida por Piaget, não permite a formulação de objetivos educacionais fragmentados. Ao contrário, os objetivos deverão sempre ser organizados visando o desenvolvimento da criança com a totalidade.

Para Vygotsky, autor de visão interacionista como Piaget (embora vinculado à perspectiva sócio-construtivista), o homem transforma-se de ser biológico em sócio-histórico através de um processo mediado pela cultura.

Na tentativa de explicitar uma diferença básica entre estes dois autores, concordamos com a afirmação que “se com Piaget aprendemos que criamos ao conhecer, com Vygotsky podemos mergulhar mais fundo nos mistérios desta criação.” (CHRISTOV, 2006, p.15). Isto porque, enquanto Piaget entendia a criatividade como um resultado da interação de nossa consciência com o mundo externo, ou seja, com uma visão mais voltada aos aspectos cognitivos, Vygotsky aprofundava essa questão ao incluir a influência das relações sociais no processo criativo.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento psicológico, principalmente no que se refere às funções psicológicas superiores, não deve ser encarado como algo abstrato, descontextualizado, universal, já que se baseia nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. (OLIVEIRA, 1998).

Por funções psicológicas superiores, Vygotsky compreendia os mecanismos psicológicos mais sofisticados, tipicamente humanos, ou seja, aqueles que envolvem o controle consciente do comportamento e a ação intencional em relação às características do momento e do espaço presentes.

Para este autor, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, e sim, mediada, sendo que é na relação interpessoal que o indivíduo aprende a

interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja com outros membros da cultura, ou com os diversos elementos do ambiente vai fornecer a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Segundo Oliveira:

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (OLIVEIRA, 1998, p. 38).

Ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado. Para ele, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1998, p. 56).

Outro conceito estudado por Vygotsky refere-se à zona de desenvolvimento proximal. Trata-se do percurso do indivíduo para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se consolidarão posteriormente. A zona de desenvolvimento proximal é, assim, um domínio psicológico em constante transformação, pois aquilo que uma criança necessita de ajuda para realizar hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora.

Como na escola o objetivo fundamental é o aprendizado, recai na figura do professor o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos,

provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para isso pode também mobilizar a ajuda, a cooperação dos colegas.

Segundo Vygotsky, o brinquedo provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Ou seja, o brinquedo também se relaciona com a zona de desenvolvimento proximal, tendo grande influência em seu desenvolvimento.

Dessa forma,

... a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 1998, p. 67).

Finalmente, destaca-se nas postulações de Vygotsky a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na internalização dos processos psicológicos. A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Henri Wallon (1975) elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento humano de base psicogenética, sociocultural e relativista, com dimensão orgânica, teoria esta que concebe o desenvolvimento completo do indivíduo de forma integrada ao meio em que vive, com os aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados.

Segundo Wallon, o desenvolvimento funcional e as atividades objetivas da criança completam-se com a coordenação mútua entre os campos sensorial e motor, que é adquirida através da maturação neurológica e de exercícios oferecidos pelo meio. Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre como consequência das dimensões motora e afetiva.

Wallon (1975) admite três leis que regulam o processo de desenvolvimento da criança em direção ao adulto: a lei da alternância funcional, a da preponderância funcional e a da integração funcional. A lei da alternância funcional diz respeito a duas direções opostas, centrípeta e centrífuga (responsáveis pela construção do eu e elaboração da realidade, respectivamente) que, alternadamente, vão constituindo a atividade funcional. Na lei da sucessão da preponderância funcional as dimensões

motora, afetiva e cognitiva se alternam ao longo do desenvolvimento do ser humano. Já a lei da diferenciação e integração funcional refere-se às novas possibilidades que não se esgotam ou às conquistas que se integram aos estágios anteriores. A integração dos três subconjuntos funcionais - motor, afetivo e cognitivo – formam o quarto subconjunto funcional, denominado *pessoa* por Wallon.

Na obra de Wallon (1975) a Teoria das Emoções também é essencial na medida em que, segundo o autor, a emoção é a exteriorização da afetividade e um comportamento social de adaptação do homem ao meio. Ela é o primeiro mecanismo utilizado pelo bebê para se relacionar com o mundo externo, até que, gradativamente, este ser consiga se expressar através dos sentimentos e das atividades intelectuais.

O meio social e a cultura, segundo Wallon, compõem importantes condições e possibilidades ao desenvolvimento. Wallon estabelece alguns estágios do desenvolvimento, chamando-os de: Estágio Impulsivo (expressões chamativas das crianças que objetivam satisfações de necessidades); Estágio Emocional (passagem da simbiose respiratória no feto para a alimentar no recém-nascido à afetiva a partir dos três meses de vida); Estágio Sensório-Motor (campo sensorial e motor da criança relacionando-se com o outro, em seu meio); Estágio do Personalismo (diferenciação completa do outro e consciência de autonomia); Categorical (desenvolvimento cognitivo e sociabilidade ampliadas); Adolescência (transformações fisiológicas e psíquicas).

A teoria walloniana acrescenta um aspecto importante na pesquisa e estudo da Arte na educação, pois propõe que o processo de sociabilização vai além das etapas de desenvolvimento e da vida adulta, ocorrendo também no contato com a produção do outro. Este encontro propicia identificações e diferenciações contribuindo no processo de individuação e constituição do eu.

Wallon defende uma educação humanista, que deve considerar todas as possibilidades constituintes de um homem completo, pois acreditava que uma aptidão só se manifestaria se obtivesse ocasião favorável. Como afirmam Dourado e Prandini:

O acesso à cultura é função primordial da educação formal, pois ela é a expressão do florescimento das criações e das aptidões do homem genérico, universal, sejam manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. A escola é parte das condições de existência na qual a pessoa se desenvolve e constitui, devendo intervir neste processo de maneira a

promover o desenvolvimento de tantas aptidões quantas for possível. (DOURADO e PRANDINI, 2001, p. 10).

Dessa forma, fica evidente a importância da escola na formação do ser humano em todos os âmbitos de sua existência. Neste sentido é importante trazer Paulo Freire, autor que propõe a prática da educação através de um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar. Para ele, só é possível verdadeiramente ensinar e ser um professor crítico, quando educador e educando consideram o que ocorre em seu país, sua cidade, seu bairro, pois, na medida em que relacionam suas leituras e conhecimentos com suas vidas, suas realidades práticas e seu mundo concreto, deixam de pensar mecanicamente. O professor assim, deixa de viver uma realidade idealizada e torna-se um desafiador (FREIRE, 1996).

Para o autor, é necessário que o formando em educação, desde o início de sua experiência formadora, assuma-se “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 22).

O educador democrático tem o dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. A superação da curiosidade ingênua ocorre na medida em que esta, sem deixar de ser curiosidade, se torna crítica. Para isso, a formação dos professores deve promover continuamente a reflexão crítica sobre a prática, já que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática seguinte.

A prática educativa-crítica respeita e fornece base sólida aos educandos de assumirem-se como ser social e histórico, ser pensante, transformador e criador. Paulo Freire defende o respeito à identidade cultural, à experiência histórica, política e social juntamente com o ato de assumir-se como indivíduo.

Explica a importância da pesquisa, da curiosidade e do professor estimular o educando em sua capacidade criadora.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de

ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 60).

Segundo o autor, a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro, pois neste caso, o aluno é colocado como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo e não como sujeito crítico, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Para Paulo Freire (1996), é na inconclusão do ser que se funda a educação como processo permanente, pois reconhecer sua inconclusão implica na inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 58).

Outro dado que o educador necessita ter consciência em sua prática educativo-crítica é o de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Portanto, respeitar, proporcionar e sustentar o exercício de assumir-se, o exercício da curiosidade e o exercício da criação, são algumas das principais exigências para uma boa formação.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 1996, p. 77).

2 - Tema Específico

2.1. Conceito e importância da arte

Desde o início da civilização a arte apresenta-se de diversas maneiras, mostrando-se essencial para a própria humanização. Para Ferraz e Fusari, a arte

possui o valor de manifestação da criatividade, expressividade, representação e comunicação de conhecimentos e experiências vividas pelos homens. Afirmam também que “a arte, assim como as demais áreas de conhecimento na escola, é importante para a nossa formação individual e a consciência de nossa cidadania” (2009, p. 25).

O contato com a arte, seja através do artesanato, objetos, audiovisual, etc, possibilita o desenvolvimento do repertório cultural, bem como a apropriação da sensibilidade artística. Assim, estudar a arte e refletir sobre ela na educação, mostra-se imprescindível.

Uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular que se proponha a ser humanizadora, não pode ocorrer sem a presença da arte, visto que é ela quem desenvolve a percepção, a imaginação e a capacidade criadora necessárias à modificação da realidade circundante. (BARBOSA, 2007).

A arte é parte material da cultura. Está submetida ao conjunto de valores sociais criados em torno de fazeres cotidianos. Sendo assim, o artista se vale da matéria-prima que lhe impregna as concepções sobre si e sobre o outro. A arte cria sentidos para ler o cotidiano, apresenta maneiras de superar o comum e aprofundar-se nas idéias sobre o convívio social. Ela é uma possibilidade de criar sentidos ao já posto, de transcender a realidade, abrindo frestas para a imaginação criadora. Essa magnífica capacidade humana de imaginar permite alterar o cotidiano ou, pelo menos, encontrar espaços para compreender de outra maneira a realidade que nos cerca. (PEREIRA, 2010, p. 8-9).

Desde cedo a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família e de seu meio social. A sua formação como sujeito vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É, pois, inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização.

Em outras palavras, a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações socioculturais, sejam elas artísticas, estéticas ou comunicacionais, e, ao participar, ela aprende a reelaborá-las, reconstruí-las em seu imaginário, formando idéias e sentimentos sobre as mesmas, até expressá-las em ações.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa arte exerce nela vivas influências estéticas e artísticas. É óbvio também, que a criança com ela interage de diferentes maneiras. (FERRAZ e FUZARI, 2009, p. 68).

Dessa forma, percebe-se que as recepções infantis às imagens, cenas e sons de seu cotidiano não são passivas como alguns podem pensar, basta atentarmos para a presença marcante desses elementos culturais em suas conversas, brincadeiras, desenhos, em seus modos de vestir, usar objetos, de falar, enfim, de se relacionar com as pessoas. Este dado deve servir como um elemento a ser considerado na utilização da arte na educação.

Vivemos, atualmente, na presença generalizada de imagens e mensagens, algumas com uma leitura artística potencial. Com o aumento do público receptor de imagens – sejam ou não artísticas – houve um aumento do esforço de análise, compreensão e aplicação dessas imagens e mensagens. Por um lado, os meios de comunicação incidem cada vez mais sobre suas audiências e, assim, é freqüente que objetos artísticos sejam objeto de campanhas publicitárias, programações televisivas, etc.

Por outro lado, órgãos governamentais, órgãos não governamentais e empresas privadas promovem uma oferta constante de atividades artísticas, como forma de adesão política sob a égide do entretenimento “cultural”, sem que tenha ocorrido um aumento proporcional na oferta dos instrumentos intelectuais de abordagem, que possibilitaria um aumento qualitativo na percepção e na fruição das diversas formas de produção cultural. Verifica-se, também, uma presença sistemática de projetos e ações de conservação e valorização do patrimônio artístico do nosso país, assim como as reformas educacionais incluíram a preocupação com as Artes.

As imagens postas em jogo no cotidiano instauram a necessidade de interpretação, já que são formas criadas a partir de certa cultura, dentro de uma ideologia, ou seja, não são neutras. Assim, quando criamos determinada visualidade, estamos afirmando uma maneira de pensar. “Quando um artista cria uma forma reverbera concepções do coletivo” (PEREIRA, 2010, p.8).

Na criação de uma determinada obra, o artista faz uso da matéria construída socialmente. Como parte integrante da cultura, “a arte é a maneira de indicar os caminhos poéticos trilhados por aquele grupo” (PEREIRA, 2010, p.9). Portanto, criar

uma obra de arte extrapola o domínio técnico e a linguagem (desenho, pintura, escultura), pois criar uma forma exige reflexão, conhecimento sobre o objeto, além de ter poder de comunicar idéias.

Quando nos aproximamos das obras de arte e nos habituamos a observá-las, percebemos que ela é um modo intencional de expressão através de uma linguagem formal que não é estruturada segundo as regras da lógica e da gramática que ordenam a comunicação verbal. As regras que constituem as formas no imaginário não são as da razão social, são as regras da intuição, que absorve o mundo e o ordena formalmente no nosso interior, para que o expressemos em pequenos trechos, sob aquela mesma forma.

O mundo tem uma simplicidade que prioriza a particularidade e está impregnado da consciência de uma comunidade permanentemente humana. Este é um conhecimento intuitivo que é próprio a cada ser humano comum, e o artista dele se distingue apenas por conseguir conhecer e exprimir certas coisas simples com nitidez, vivacidade e complexidade maiores.

Daí decorre a possibilidade de qualquer pessoa poder compreender a arte, compreensão esta subjacente ao seu próprio gosto, que será semelhante ao gosto de quem a criou. O aspecto de universalidade da arte reside na capacidade de um observador reproduzir internamente em si mesmo o ato expressivo e criativo que produziu a obra observada.

Uma das mudanças fundamentais no contexto educativo é o próprio uso da nomenclatura *artes visuais*, em vez de *artes plásticas* para nomear a grande área da visualidade. Por *artes plásticas* entende-se, rigorosamente, o desenho, a pintura, a escultura e a gravura. Nas últimas décadas do século XX, contudo, tornou-se patente que as mudanças da chamada Pós- Modernidade nos tornaram receptores contínuos de informações visuais de um modo tal que a Educação não poderia deixar de incluir em sua pauta a preocupação com as imagens geradas pelos novos suportes, como a televisão, o cinema, o computador etc.

Sobre a imagem, Fátima Cristina Vollú nos diz:

A imagem pode ser vista a partir de dois pontos de vista: de quem a produz e de quem a aprecia. O estudo da imagem abordado no ensino de artes visuais propicia experiências a partir desses dois pontos. Para ambos é fundamental a construção do olhar do aluno, que se desenvolve a partir da

leitura de imagens com base em aspectos estéticos, culturais, formais da arte, entre outros. É incontestável o poder de comunicação de uma imagem, o que faz com que ela seja utilizada muitas vezes com o objetivo de influenciar o comportamento e o consumo das pessoas – são imagens comerciais, com uma linguagem estereotipada, prontas para atingirem a parcela da população desejada. Neste sentido uma educação em arte cumpre o papel de formar um observador mais crítico, que consiga decodificar as imagens às quais está exposto, seja no sentido formal, seja no conceitual (VOLLÚ, 2006, p. 13).

Todas as formas visuais de expressão podem se enquadrar na rubrica artes visuais. Dessa maneira, as propostas para o trabalho com artes visuais na educação devem incorporar diferentes linguagens. Historicamente, a criação artística em sala de aula privilegia o desenho e a pintura. No entanto, as formas contemporâneas que saem do papel – tais como objetos, instalações, *assemblages* – também fazem parte da grande área das visualidades e possibilitam uma maior liberdade de criação.

Linguagem artística é o veículo que possibilita dar forma à determinada idéia, sendo cada uma delas constituída de vocabulário próprio. Quando uma forma é criada a partir de um jogo simbólico daquela linguagem, são criadas imagens (ou sons, ou movimento) passíveis de leitura, pois se constituem num conjunto de idéias organizadas em determinada forma. Na sala de aula, a criação artística parte de linguagens, que são as maneiras de transformar idéias em formas visuais. (PEREIRA, 2010).

As linguagens artísticas são compostas pelos pensamentos e sentimentos, e são efetivadas no mundo por meio de instrumentos e técnicas apropriados para revelar uma determinada imagem. Equivaleriam à organização das palavras pela gramática, no que concerne à expressão escrita e falada, que, por sua vez, também é precedida pelos pensamentos e, muitas vezes, pelos sentimentos.

Tais atitudes derivam, certamente, de valores e normas individuais e coletivas. Por isso, são de natureza relativa, ou seja, dizem respeito à determinada pessoa, povo, época e lugar. Isso nos leva a entender a sua *verdade* como algo limitado, e a relativizar todo juízo de valor. Cientes do fato de que é o ser humano que confere às obras de arte o seu valor, os valores mudam em função do tempo e do lugar, e dos diferentes contextos culturais, atuando como base da identidade individual e coletiva, pois valores são compartilhados por grupos humanos nas sociedades e culturas.

Segundo Stuart Hall:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser mais bem conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “virar” como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26).

Walter Benjamin, filósofo alemão contemporâneo, comentou a mudança qualitativa que a tecnologia moderna trouxe para a natureza e o *status* da Arte, especialmente através de sua reprodução mecânica na fotografia e nos filmes e, além disso, da fotografia e do cinema como novas formas de Arte. Sua capacidade de ser infinitamente reproduzida altera fundamentalmente a tradição da arte e o significado de um *original*. Da produção em massa dos objetos culturais derivou-se a moderna divisão entre “alta cultura” e “cultura popular”.

Tradicionalmente, a primeira devia ser estudada, apreciada ou imitada, a outra, desprezada e evitada. Benjamin considerou que, com a ascensão da fotografia no século XIX, tal divisão tornou-se insustentável, uma vez que com a dissipação do sentido de originalidade e de unicidade, diluiu-se, também, a capacidade de percepção e apreensão das infinitas sutilezas advindas da contemplação. Ele nos diz:

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os seres humanos faziam sempre podia ser imitado por outros... Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra... O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e, nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até nossos dias, como sendo *aquele* objeto, sempre igual e autêntico a si mesmo (BENJAMIN, 1987, p. 166-167).

Umberto Eco, por sua vez, concluiu:

Nossa relação com produtos de massa e com os produtos de arte “elevada” já mudou. As diferenças foram reduzidas, ou anuladas; com isso, porém, deformaram-se as relações temporais, as linhas de filiação, os antes e os

depois. O filólogo os percebe ainda, mas não o usuário comum. Obtivemos aquilo que a cultura iluminada e iluminista dos anos 60 pedia: que não houvesse, de um lado, os produtos para as massas dependentes e, do outro, os produtos difíceis para o público culto de paladar requintado. As distâncias ficaram menores, a crítica ficou perplexa (...). A crítica tradicionalista lamenta que as novas técnicas de indagação analisem com a mesma precisão meticulosa Manzoni e o Tio Patinhas, sem conseguir mais distingui-los (e mente, por gula e contra qualquer evidência impressa), sem perceber (por falta de atenção) que é, ao invés, o próprio rumo das artes, hoje, que se esforça por obliterar esta distinção (...). E isso nos diz que, quando se verificam tais mudanças de horizonte, ainda não foi dito se as coisas vão melhor ou pior: simplesmente mudaram, e mesmo os juízos de valor deverão ater-se a outros parâmetros (ECO, 1984, p. 178).

Desse modo, é imprescindível que o currículo de um curso de Pedagogia inclua as *artes visuais*, tomadas de um modo amplo, na formação de seus estudantes, futuros professores.

2.2. A arte entrou na escola...

Antes de apresentar as várias fases pela qual passou a educação escolar em nosso país, desde sua implantação até os dias atuais, é importante explicitar que as orientações educativas, incluindo a arte, estão intimamente relacionadas com as mudanças das práticas sociais vivenciadas pela sociedade ao longo de sua história.

Assim, a partir da análise das relações entre a escola e a sociedade, foi possível identificar tendências na educação que foram denominadas tradicional, nova, tecnicista e progressista. Essas tendências foram percebidas e utilizadas como ponto de análise das práticas pedagógicas e das políticas públicas para a educação no Brasil (FERRAZ e FUSARI, 2009).

O século XIX foi o marco da sistematização do ensino e o predomínio do Estado laico. Antecedendo esse período, a educação escolar foi, majoritariamente, responsabilidade de grupos religiosos, principalmente dos jesuítas.

A finalidade dos colégios jesuíticos era basicamente a formação religiosa e destinava-se aos filhos da elite da colônia. Já os nativos eram educados nas missões e nos sistemas de reduções que, assim como as residências e os colégios, formavam artesãos e pessoas para trabalhar em todas as áreas fabris.

Com a transferência da Corte em 1808, foi instituída a formação de um Estado político e a composição de um sistema educacional leigo e superior. O sistema educacional escolar ficou estruturado em nível primário, secundário e superior.

O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados nas escolas primárias, secundárias e normais (onde se formavam professores) e nos liceus de artes e ofícios. Assim como na Europa, no Brasil o desenho era considerado a base de todas as artes, e tanto no ensino primário quanto secundário, o desenho tinha por objetivo preparar o estudante para as atividades fabris e artesanais, bem como desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade.

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional”, (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. É importante frisar-se que os conteúdos desta modalidade pedagógica eram considerados verdades absolutas e a relação do professor com o aluno tinha um caráter bem mais autoritário. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 45-46).

Se, no século XIX, as Artes eram consideradas importantes na formação cultural de um país, na primeira metade do século XX, passou a estabelecer uma relação de subserviência com o poder político e a ser um instrumento de reação a reformas culturais. A técnica era desenvolvida, mas a criação recalcada. E essa maneira de educação como fixação da tradição, em vez da compreensão e do aproveitamento da tradição, perpassou o ensino da Arte, não só no que concerne à formação dos artistas propriamente ditos, mas à formação artística da população. De um modo diferente do que ocorreu na Europa, que nos servira de modelo, o ensino de Arte no Brasil tendeu à cristalização.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de arte na pedagogia tradicional concentravam-se apenas na transmissão de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais.

Já a pedagogia nova, surgida a partir de 1930, dá ênfase à *expressão* como um dado subjetivo e individual. A preocupação com o método de ensino, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam

uma pedagogia fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/61 definiu claramente o papel do Estado na educação, optando pelo caráter humanístico do ensino e a formação do aluno, além de acrescentar a arte como parte do currículo escolar.

Com essa nova dimensão, a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizados e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a “personalidade” e hábitos dos adolescentes. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 50).

Em síntese, na pedagogia nova, a arte direciona-se para as experimentações artísticas, criatividade e ao autoconhecimento, onde o aluno é a figura central e em que a aquisição de saberes estão vinculados à sua realidade e diversidade individual.

A tendência tecnicista surge no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, refletindo as mudanças ocorridas na sociedade industrial e tecnológica e as novas metas econômicas, sociais e políticas do período. A Lei 5692/71, introduz a Educação Artística no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

Na escola tecnicista, a educação escolar tem um caráter de intencionalidade e sistematização, supervalorizando a dimensão técnica da educação em detrimento da reflexão. “A dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois o *elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso*” (sic). (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 52).

No caso das Artes Visuais, no final do século XX, várias foram as reações a essa postura tecnicista e reducionista, questionando tanto os métodos de ensino e aprendizagem quanto os próprios conteúdos da disciplina, tomando a Arte como:

Modo de ação produtiva do homem, ela é fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui sua própria história, dirigida que é por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, e às quais correspondem estilos e formas definidos (NUNES, 1991, p. 1).

Já a tendência progressista que surge entre 1961/1964, a partir dos trabalhos de Paulo Freire, aponta para uma análise crítica das realidades sociais e uma educação conscientizadora.

Partia da concepção de que o homem é o sujeito da história e não seu objeto, em que a educação seria fundamental na formação de uma nova mentalidade, na conscientização do homem brasileiro frente aos problemas nacionais e do engajamento na luta política.

A pedagogia progressista procurava incorporar criticamente aspectos positivos das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e libertadora para se tornar mais realista e crítica.

A educação escolar deve assumir, por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante. (...). Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 55).

Na educação escolar, particularmente na educação básica, o ensino da arte tornou-se obrigatório no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que enfatizava a educação básica como um processo de continuidade e aprimoramento da cidadania. “*O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*” (LDB, 9.394. Artigo 26, parágrafo 2º).

Esta lei foi resultado de amplo debate e participação da sociedade pela defesa do ensino público e gratuito, e estabeleceu a arte como área de conhecimento obrigatório em toda a educação básica, competindo aos órgãos públicos como conselhos, secretarias de educação e escolas tratarem de sua melhor inserção no currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) integram a legislação educacional, como decorrência da LDB, e esboçam as referências para a composição curricular, os projetos pedagógicos, os planejamentos didáticos e as ações dos docentes no Brasil. Dessa forma, a área de Artes passou a integrar o

currículo de modo equiparado às áreas tradicionais da Educação Fundamental, como Matemática, História, Língua Portuguesa, e definem a área como a seguir:

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (PCN - ARTES, 1998, p. 19).

Ressaltamos, porém, que os PCN não são um manual técnico para o ensino, tampouco uma cartilha que deva ser seguida sem pestanejar, e sim orientações que funcionam como um instrumento de apoio às escolas e aos professores, que devem ser utilizadas em prol do processo ensino-aprendizagem, permitindo a reflexão sobre preceitos e práticas pedagógicas, visando ao aperfeiçoamento de todos os seres humanos envolvidos no processo educativo.

Os PCN incluíram, então, a preocupação com a interpretação do valor comunicativo da Arte, do seu valor polissêmico, subjetivo e projetivo, e de seu poder de interiorização das emoções que compõem o fenômeno artístico, assim como trouxeram uma preocupação fundamental com a formação do professor, a fim de que possa inserir os conteúdos das Artes em sua *praxis*, corroborando uma tendência verificada entre os especialistas em Artes e Educação: a de incluir as diversas formas de expressão artística em suas preocupações, tendendo a considerar a Arte como uma atividade produtiva e comunicativa.

No que se refere especificamente à educação infantil, em 1998 foi divulgado o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), dividido em três volumes: *Introdução*; *Formação pessoal e social* e *Conhecimento do mundo*. Trata-se de um conjunto de referências e sugestões para creches, entidades equivalentes e pré-escolas.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (RCNEI, 1998, p. 13).

Faz parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação. Seu objetivo é auxiliar professores de educação infantil a realizar seu trabalho educacional com crianças pequenas, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

O objetivo do referencial é indicar caminhos que contribuam para que as crianças desenvolvam integralmente sua identidade e para que possam ser capazes de crescer como cidadãos, com direitos à infância reconhecidos. Também contribuir para que se possa realizar, nas instituições de educação, um trabalho de socialização dos alunos dessa faixa etária, além de tornar o ambiente escolar propício ao acesso e à ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil é o resultado de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que trabalham diretamente com as crianças de 0 a 6 anos. Eles puderam contribuir com conhecimentos diversos vindos tanto de sua experiência prática, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa.

O Referencial representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para modificar a idéia de que creches devem ter apenas um caráter assistencialista (o de cuidar das crianças para que seus pais possam trabalhar, sem preocupação em educá-las). Por outro lado, também mostra que a educação infantil não deve ser a antecipação prematura da escolaridade formal, mas sim, o início da escolaridade, quando conteúdos formais e específicos dessa faixa etária já podem ser trabalhados, respeitando-se os níveis de compreensão dos alunos.

O documento de introdução do RCNEI apresenta reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas, ao invés de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar. A partir dessas concepções, foram definidos os objetivos gerais da educação infantil, que levaram à divisão do documento nos âmbitos de experiência citados e orientaram a organização dos documentos de trabalho.

O volume denominado *Formação pessoal e social* contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Já o volume *Conhecimento do mundo* é composto por seis documentos referentes à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento, a saber: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de importantes conceitos para a área, como: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Expõe sobre condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia utilizada na elaboração do referencial contempla grande parte da produção recente da área.

Como o próprio nome já diz, o documento deve servir de referência para se trabalhar com educação infantil. Ele não é obrigatório. Assim, o RCNEI deve ser utilizado como base para discussões entre profissionais de escolas, creches ou instituições na elaboração de seus projetos educativos. O objetivo do Referencial é contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, levando em conta as diferenças e a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural dos alunos pertencentes à faixa etária de 0 a 6 anos, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às necessidades das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

No âmbito municipal, em 2008 foram divulgadas as Orientações Curriculares, documento com conteúdos a serem ensinados nas escolas municipais e que aborda todas as áreas do conhecimento, da educação infantil ao último ano do ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). São contemplados tanto conteúdos conceituais como os procedimentos necessários aos alunos para progredir em seu aprendizado.

As Orientações Curriculares propõem que a escola leve em conta a realidade do aluno, ajustando o que ele sabe ao que precisa aprender, propostas estas similares ao RCNEI.

2.3. Por que desenvolver a arte na escola?

A criação, na sala de aula, surge a partir das articulações entre alunos, professores, sociedade e tradição, ou seja, os processos criativos em sala de aula são resultantes de saberes historicamente construídos dentro de determinada cultura. “A idéia de cultura abrange toda a produção simbólica de um coletivo, que dita o cotidiano e é transformada pelas demandas que se interpõem entre os sujeitos” (PEREIRA, 2010, p. 11), o que demonstra a importância da cultura em todas as relações sociais.

O senso estético é estruturado gradativamente através da interação com diversas situações ao longo da vida e história social de um indivíduo, dando forma às possibilidades de sentir, apreciar e de produzir manifestações culturais, dentre elas, as obras de arte. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 19). Neste sentido, a escola oferece uma oportunidade aos alunos de estabelecerem vínculos entre seus conhecimentos construídos e os conhecimentos sociais e culturais.

O contato com a arte na escola pode possibilitar aos estudantes maior desenvolvimento de seu repertório cultural, bem como o domínio de noções sobre a arte derivativa da cultura universal. Como consequência, o aluno amplia suas concepções, expressões e comunicações artísticas, além de apropriar-se criticamente das produções de arte, sabendo da existência de “uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas como populares.” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 19).

Com efeito, é no contato com as pessoas e as coisas que a criança aprimora seus pensamentos, suas descobertas e seu fazer em arte. Não se trata, então, de um processo isolado, mas de ações em reciprocidade, quando a criança produz conhecimentos através de suas experiências de vida pessoal e cultural.

Segundo Ferraz e Fusari “a expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos” (2009, p. 86).

Esta constatação pode promover tanto à compreensão do ato expressivo como um ato de criação, quanto ao resultado desse ato expressivo, que seria a obra criada, apresentando-se com uma possibilidade de valor estético.

Ainda de acordo com estes autores o contato com a arte na escola pode se constituir num momento em que os alunos exercitem suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas.

A atividade imaginativa relaciona-se com a memória, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. Portanto, a imaginação se constitui de novas imagens, idéias e conceitos que vinculam a fantasia à realidade e desenvolve-se durante toda a vida do sujeito.

Neste sentido, a produção imaginativa tem estreita relação com a realidade, mas é também constituída de novas elaborações, entre as quais as afetivas e as sociais, o que fornece a ela o seu caráter singular.

Com relação às disposições afetivas, existe uma reciprocidade de ação entre a imaginação e os sentimentos, já que estes afetam a imaginação da mesma forma com que são influenciados por ela.

Como resultado do processo imaginativo, podem se constituir novos elementos ou imagens convertidas em objeto, que passam a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos. Fazem parte deste novo enfoque as descobertas técnicas, científicas, assim como a obra de arte.

Uma atitude não é adquirida por memorização, mas é interiorizada e assumida por um sujeito. Este fato incide diretamente na prática docente que pretende conseguir que as atitudes possam ser assumidas, transformadas individualmente e realizadas pelo sujeito. O fazer artístico, a produção, constitui-se em um tipo de ação lingüística não verbal que expressa na instância imagética uma idéia geral, circunscrita pela forma, de muitas impressões, pensamentos e sentimentos que o indivíduo compreende intuitivamente.

Resultado das articulações entre imaginação e fazer artístico, é na obra que o imaginado adquire concretude. O que foi concebido na imaginação adquire nova forma no fazer, pois são dois momentos diferentes da criação. Quando imagina, o sujeito utiliza sua capacidade de construir imagens mentais; quando produz a imagem, utiliza uma linguagem como suporte para inventar determinada forma. O processo de construir uma forma – em papel, tela, madeira, argila – requer o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre como fazer. (PEREIRA, 2010, p. 17).

As relações entre arte e ensino-aprendizagem propiciam que o aluno seja capaz de situar o que conhece e de pensar sobre o que está fazendo a partir da experiência individual e compartilhada de aprender. Isso traz consciência do desenvolvimento de seu papel de estudante em arte e do valor e continuidade permanente dessas atitudes ao longo de sua vida (PCN ARTES, 1998).

Para se perceber com acuidade sensível e com curiosidade o que existe no mundo externo, é preciso se inserir num estado de contemplação. Este momento exige ausência de desejo ou intenção, sem julgamento ou gosto, para que se possa apreender o objeto intuitivamente.

Ainda que a apreensão da arte seja acessível a todos via contemplação, a vida acelerada e repleta de solicitações e apelos não favorece os momentos contemplativos, nem na vida das crianças. Assim, para incentivar a criatividade com certa rapidez, é necessário utilizar instrumentos mais direcionados, a linguagem verbal e, com ela, os conhecimentos teóricos.

O sujeito que apreende é o centro da educação em arte, logo, essas atitudes serão prioritárias no trabalho docente, tanto no âmbito escolar, quanto nos contextos não formais, como o museu, incluindo o entorno familiar, os meios de comunicação ou, mais recentemente, a Internet. Por outro lado, interpretar a obra de arte implica, além de um uso das estruturas e instrumentos interpretativos adequados, atitudes que favoreçam a criatividade, ou seja, atitudes de recepção positiva da obra.

As imagens pertencem ao nosso cotidiano e interferem na maneira como nos relacionamos com o mundo, como na forma como nos vestimos, pensamos, vivemos. Isso porque dão visualidade a valores sociais, e também medeiam nossa relação com o outro. É através delas que reconhecemos as diferenças, alimentamos nossas crenças, construímos nossa concepção de como estar no mundo.

O ato perceptivo não é passivo. Apreciar obras de arte, observar objetos, ver situações cotidianas requer atribuir significados. Essa atribuição de significados é maneira de compreender a experiência e de torná-la inteligível. Portanto, ver é produzir conhecimento sobre aquilo que é visto. Sendo assim, a utilização de imagens na sala de aula é um modo de provocar a reflexão. A imagem vivenciada cotidianamente nos espaços coletivos pode ser instrumento de análise no cotidiano. (PEREIRA, 2010, p.19).

A função da arte como via de sensibilização da percepção e de conhecimento, como alargamento dos horizontes de compreensão estaria na abordagem estética, que tem muitas vertentes, desde a fenomenológica, à linguística e à filosófica, no aprendizado técnico, cujo exercício proporciona a percepção de detalhes, na abordagem cultural, que traz a compreensão da situação do fruidor, na abordagem histórica, que o contextualizará no mundo em vive. É,

então, necessário fornecer ao estudante elementos para que possa “ler” e interpretar uma imagem à sua maneira.

Podemos perceber, portanto, que a arte se relaciona com toda a cultura material e imaterial em geral, e que adquirir competências artísticas é algo que nos traz, além dos conhecimentos, o prazer e a fruição, objetivos prioritários na educação contemporânea.

Realmente, a fruição se incrementa com a predisposição e com a abertura ao novo, às possibilidades de determinado elemento artístico ou visual, a partir do abandono ou da redução de preconceitos e prejuízos, permitindo a adoção de novas atitudes em relação às obras e às formas de expressão humanas.

A produção – ou seja, o momento em que o sujeito desenha, pinta, esculpe – também é momento de criação. Ao adquirir materialidade, o objeto dita seus caminhos e interfere na forma final. Os materiais interferem na criação, e os erros podem deflagrar caminhos. Também o tempo de distanciamento entre sujeito e objeto altera a forma final. Nessa interposição temporal, o sujeito criador na relação com a obra, se modifica e, por isso, a obra também se modifica. (PEREIRA, 2010, p. 21).

Estudos de psicologia e pedagogia revelam que nos primeiros anos de vida a criança não consegue fazer uma distinção clara entre o que são suas percepções do mundo exterior e suas imagens acessórias, ou seja, inicialmente elas acreditam em suas fantasias. Posteriormente, a criança vai construindo novas relações e passa a discriminar realidade de fantasia. Outro fato a ser considerado é que na infância o processo fantasioso é muito evidente e se dá com mais liberdade do que com os adultos.

A questão que se coloca é por que a criança demonstra mais facilmente este processo imaginativo e deixa a sua espontaneidade expressiva quando cresce, principalmente quando passa a valorizar a racionalidade.

A esse respeito, fica evidente a importância da educação na formação do sujeito desde sua infância, assim como tomamos base para questionarmos os sistemas educativos e sociais que não priorizam a relação entre o pensamento e as atividades criadoras. “Uma educação composta apenas de informações mecanicistas, sem reflexões e sem participação afetiva e interessada da criança só faz diminuir o potencial deste jovem” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 94).

Com relação à expressão plástica, observa-se que a criança em seus trabalhos não transpõe apenas recordações visuais. Inicialmente, a criança pode rabiscar pelo simples prazer do gesto, mas, conforme percebe que entre o gesto e as marcas que faz existe uma ligação, seus atos passam a ser mais propositados.

Ao desenhar, a criança parte de imagens mentais e as transforma na linguagem artística do desenho. Portanto, o desenho não é somente imagem mental ou somente a ação sobre o papel, mas a relação entre as duas instâncias. A criança pensa e tem de transformar o pensamento em determinada forma gráfica. Aqui existe a necessidade de habilidades específicas para configurar um pensamento. Como o desenho é uma linguagem e exige determinado vocabulário, o ato de desenhar é produção de conhecimento sobre a linguagem, utilizando certo vocabulário (linha, ponto). O processo de desenhar é a produção de conhecimento sobre as especificidades do ato de criar formas desenhadas. Desenhar se aprende desenhando! Por isso, quanto mais experimentam, quanto mais testam hipóteses, melhor os alunos se comunicam por meio da linguagem do desenho. (PEREIRA, 2010, p. 18).

Este dado demonstra que as representações gráficas das crianças surgem simultaneamente às suas representações gestuais e domínio corporal, daí a importância da atividade gráfica, por sua capacidade na construção da linguagem expressiva e simbólica.

De movimentos impulsivos, a criança passa a controlar o traço. Gradativamente, ela conduz sua mão com mais segurança sobre a superfície que pode ser o papel, sua mão, a parede, o chão, separando as linhas, interrompendo os traços, fazendo marcas, criando formas.

Dos primeiros ensaios formais da criança, como o círculo e a linha, emergem seqüências, repetições, novas configurações demonstrando a existência de pensamentos mais elaborados. Ela é capaz de identificar, diferenciar, buscar semelhanças, denotando habilidades mais desenvolvidas. A imaginação e a memória combinam-se aos atos motores e ela reconstrói, inventa, imita. A imitação, portanto, é posterior ao ato de nomear, pois é a consciência das semelhanças e diferenças. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 108).

A arte desenvolvida na escola através dos procedimentos didáticos cria uma tensão que possibilita ao sujeito produzir conhecimento sobre o objeto. Ao criar, o sujeito está estabelecendo um diálogo, pois utiliza uma linguagem da arte para dar forma a uma idéia deflagrada pela proposta do professor.

A produção é, ao mesmo tempo, resposta, solução e transformação. Há, na criação artística do aluno, uma tentativa de corresponder ao que foi pedido, mas também de revelar a si mesmo. Na criação há uma marca pessoal. (PEREIRA, 2010, p.12).

No encontro entre cultura e criança surge a figura do professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novas construções (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Como citado anteriormente, a criação se institui a partir da cultura, mobilizando elementos que constituem o campo simbólico. Esses elementos advêm do cotidiano coletivo, das interações ocorridas na sala de aula, das trocas entre os alunos e entre professor-aluno, sendo as opiniões do professor de extrema importância, visto ser este o mais experiente e ao mesmo tempo, o avaliador do processo de criação.

O professor é o propositos e avaliador da produção. Essa situação pressupõe uma estrutura hierárquica não-neutra. Os julgamentos do professor sobre a criação dos alunos são importantes, pois reiteram – ou não – os discursos. (PEREIRA, 2010, p. 13).

Dessa forma, é importante atentar para o uso que se possa fazer do poder na relação professor-aluno, já que o uso autoritário do poder interfere negativamente no processo de aprendizagem. Interfere negativamente para a transformação do outro e para a sua libertação da opressão gerada pela estrutura desigual da própria sociedade.

O professor é o parceiro mais preparado no processo de criação, com conhecimento sobre o objeto e com a responsabilidade de orientar e interferir nos processos de aprendizagem do aluno. Seu objetivo deve ser o de incentivar práticas de investigação, instigar e estimular questões que auxiliem a reflexão sobre o objeto, criando instabilidade para que haja movimento e mudanças de concepções.

Interferir é provocar movimento, impelindo à construção de conhecimento sobre o objeto. Entretanto, ao interferir na produção do aluno, o professor deve ter em mente o objetivo: aprofundar conhecimento sobre determinado objeto. A intervenção deve propiciar reflexões sobre o objeto. É no processo de investigação e de criação que o conhecimento se instaura. (PEREIRA, 2010, p. 14).

A responsabilidade do professor diante das produções dos alunos vai além do certo ou errado, das notas baixas ou altas. O professor, consciente de seu papel e conhecedor de seu objeto, é elemento fundamental para a continuidade do processo. “Como um semeador de sonhos, estimula os desejos, amplia a curiosidade e ensina o outro a continuar, bordando seus próprios mantos” (PEREIRA, 2010, p. 15).

Para que se alcance tais objetivos, é necessário obviamente, que o professor conheça o campo em que vai atuar, mas que além disso, tenha vivência em arte, didática e uma sólida formação cultural que permita ampliar as esferas de desenvolvimento do indivíduo. (PALMA FILHO, 2006).

III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

1. Natureza da Investigação

O presente trabalho constitui-se de uma natureza teórico-prática.

Está fundamentado de acordo com estudos da literatura pesquisada e envolve também, uma pesquisa de campo exploratória a partir da proposta de questionários a professores de escolas de educação infantil.

Até o momento foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica na qual foram estudadas e refletidas concepções de ser humano, mundo, sociedade, educação e fundamentos do estudo e do ensino da *arte e ludicidade na educação infantil*.

Também foram trazidos aspectos legais referentes ao ensino da arte na educação infantil como forma de explicitar o embasamento deste trabalho.

Será realizada uma pesquisa exploratória qualitativa, com a intenção de investigar e refletir sobre o ensino da arte na escola trazendo indicativos para a constante melhoria desta prática de ensino.

A pesquisa qualitativa tem como base a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação e objeto de estudo, e por isso não está preocupada com a quantidade de sujeitos envolvidos.

Endossamos a visão do autor:

A pesquisa qualitativa (...) se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de idéias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística (REY, 2002, p. 69-70).

Isto porque o termo qualitativo implica o contato do pesquisador com pessoas, fatos e locais que constituem os objetos de pesquisa a fim de compreender e interpretar os significados manifestos e latentes encontrados nesta relação (CHIZZOTTI, 2003).

2. Contextos

Consideramos relevante buscar informações, tanto de escolas públicas, como de escolas particulares e assim, os dados foram colhidos a partir de uma rede de contatos levando-se em conta as duas categorias acima apontadas.

Trabalhamos com duas escolas municipais, sendo que uma delas é de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais e a outra, é da região sul da cidade de São Paulo.

Quanto às escolas particulares, os sujeitos foram localizados em quatro unidades educativas de educação infantil de diferentes bairros, da região sul da cidade de São Paulo.

3. Sujeitos

A pesquisa foi realizada com seis participantes. A seguir apresentaremos alguns dados sobre cada um dos sujeitos já utilizando informações obtidas de nosso instrumento.

Sujeito A – 39 anos de idade, professora de escola pública municipal. Formada em Pedagogia, com cursos de coordenação pedagógica e supervisão e inspeção escolar; atua na educação infantil há 18 anos.

Sujeito B – 33 anos de idade, professora de escola pública municipal. Formada em Pedagogia e Psicologia Clínica; atua na educação infantil há 10 anos.

Sujeito C – 30 anos de idade, professora de escola particular. Formada em Artes com pós-graduação em Arte-Educação; atua na educação infantil há 6 anos.

Sujeito D – 37 anos de idade, professora de escola particular. Formada em Pedagogia e Biblioteconomia; atua na educação infantil há 18 anos.

Sujeito E – 37 anos de idade, professora de escola particular. Formada no Magistério; atua na educação infantil há 15 anos.

Sujeito F – 39 anos de idade, professora de escola particular. Formada em Pedagogia, com curso de Formação – Professor de Arte; atua na educação infantil há 18 anos.

4. Procedimentos

As participantes da pesquisa foram contatadas na escola onde atuam e convidadas a participar do trabalho respondendo a um questionário. A aplicação deste questionário ocorreu somente após a assinatura pelas participantes do termo de consentimento livre e esclarecido (vide Anexo 1 – Termo de consentimento), seguindo os cuidados éticos com a pesquisa que envolve seres humanos.

Os TCLE devidamente assinados pelos sujeitos estão de posse do pesquisador em duas partes. A primeira levantando os dados dos sujeitos e a segunda buscando fomentar as seguintes idéias: (vide Anexo 2 – Questionário).

5. Instrumento

O questionário proposto às participantes foi elaborado buscando fomentar as seguintes idéias: (vide Anexo 2 – Questionário).

- A importância dada ao professor de educação infantil ao trabalho com artes;
- De que maneira as artes são desenvolvidas na sala de aula;
- Como o professor desenvolve apreciação e expressão dos alunos, dimensões sugeridas pelo RCNEI;
- Qual a frequência em que as artes são trabalhadas na sala de aula;
- Quais linguagens artísticas são trabalhadas em sala de aula e preferidas pelos alunos;
- Existência de projeto específico para as artes, bem como seu funcionamento, se existir.

Considerando as idéias acima, o questionário foi composto por seis perguntas, e no próximo capítulo apresentaremos os dados obtidos.

IV- DADOS DE CAMPO

1. Dados colhidos

Lembramos que foram propostos questionários a seis participantes docentes do ensino infantil, visando compreender *como se dá a presença das artes visuais na prática pedagógica do professor de educação infantil*.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: num primeiro momento apresentamos as respostas dos sujeitos a cada uma das questões, construindo assim seis quadros – um quadro para cada questão, contendo as respostas transcritas e ao final de cada um deles, fazemos um comentário geral. Num segundo momento as respostas dos sujeitos são trabalhadas em um quadro síntese, consideradas em seu aspecto essencial.

Quadro 1 - Importância do trabalho com artes

Sujeitos/Questão	1. Que importância você dá ao trabalho com artes na sala de Educação Infantil?
Sujeito A	A arte é uma forma de linguagem e assume papel fundamental no processo de formação da criança. Quando incentivada a pensar sobre os sentimentos e idéias expressas nas obras dos artistas, a criança é convidada ao mesmo tempo a sentir a realidade onde está inserida. A arte contribui também para a produção de conhecimentos em diversas áreas.
Sujeito B	O trabalho com artes na educação infantil é muito importante e necessário, pois através delas é possível trabalharmos vários conteúdos.
Sujeito C	Vejo como um trabalho fundamental para a criança desenvolver seu pensamento crítico, respeito às diferenças culturais e de opinião, respeito ao trabalho do colega e abertura da mente para a criação.
Sujeito D	O trabalho com artes é muito importante na Educação Infantil.

Sujeito E	Artes é um trabalho cotidiano na Educação Infantil, explorando sempre a criatividade, com base em experiências vividas pelos próprios alunos. É importante que as crianças manifestem seus desejos, pensamentos, idéias, emoções e liberem a imaginação durante trabalhos artísticos.
Sujeito F	É de suma importância, pois é com a manipulação, o contato, o sentir que se constrói essa relação da arte com a educação.

Todas as participantes consideram de extrema importância a utilização das artes na educação infantil. As diferenças surgiram em relação ao enfoque sobre essa importância. De forma geral, a arte foi vista pelas professoras como auxiliadora do processo de formação da criança, do sentir, da produção do conhecimento, cidadania, pensamento crítico e criatividade.

Quadro 2 - Como se trabalha com artes

Sujeitos/Questão	2. Como você trabalha artes na sala de aula?
Sujeito A	Trabalho de acordo com as orientações dos RCNEI da Educação Infantil, apreciação e expressão.
Sujeito B	Através da apreciação, criação e análise de fotos, imagens e obras de arte.
Sujeito C	Com muitas imagens de pinturas de diversos artistas, associadas a músicas do mesmo período que transmitam a mesma mensagem. As imagens são projetadas no teto através de transparências, observadas pelas crianças deitadas sobre um tapete transmitindo a idéia de sonho, imaginação e criação.
Sujeito D	Eu trabalho de várias formas, dentre elas, pintura, colagem, modelagem, desenho, releituras de obras, uso de sucatas entre outras.
Sujeito E	Trabalho com diversos conceitos em artes, elaboro projetos a partir da cultura e bagagem de contextos relatados ou sugeridos pelos alunos. Também utilizo diferentes técnicas de

	pintura, expressões, histórias e biografias de grandes mestres.
Sujeito F	Trabalho com a história da arte, a trajetória do artista e sua obra.

Uma participante respondeu a essa questão genericamente, afirmando que trabalha apreciação e expressão, de acordo com as orientações do RCNEI. As demais responderam de forma específica, variando entre criação e análise de fotos, imagens e obras de arte, pintura, colagem, modelagem, desenho, uso de sucatas, técnicas de pintura, expressões, história da arte e biografias de grandes mestres.

Quadro 3 - Direcionamento segundo os RCNEI

Sujeitos/Questão	3. De acordo com os RCNEI o trabalho com artes na Educação Infantil tem dois focos: apreciar e expressar-se. Como você direciona seu trabalho utilizando cada um?
Sujeito A	O trabalho com a apreciação é voltado para a apresentação de telas de diversos pintores, principalmente os brasileiros, a fim de que as crianças façam a leitura das mesmas percebendo que imagens também podem ser lidas e, expressam sentimentos, valores e pensamentos. Na expressão, as crianças são estimuladas a colocarem seus sentimentos e idéias, através de manifestações artísticas, sobretudo as artes visuais.
Sujeito B	Trabalhamos com o apreciar, quando queremos chamar-lhes a atenção sobre algo, como exemplo ver como determinado artista pintou ou desenhou seu trabalho, trabalhamos também com o expressar-se, quando a própria criança cria a “sua obra”, seja ela desenho, pintura ou escultura.
Sujeito C	Apreciação, observando a reprodução da obra, visitando museus e galerias de arte e fazendo leitura de imagem. A expressão, através de pintura e construções em sala de aula com as crianças.

Sujeito D	Primeiro apresentar para que a criança possa apreciar e depois expressar sua criatividade e o seu entendimento.
Sujeito E	Apreciando Artes a criança abre um “leque” de informações que vão interferir construtivamente em sua imaginação e criatividade. Para isso é importante estímulos e planejamento do professor para motivar a criança. Quanto a expressar é primordial e para isso é preciso liberar espaço e liberdade a criança para o desenvolvimento de sua capacidade de criar e de se envolver com a proposta artística.
Sujeito F	Utilizo os dois focos, o primeiro contato é levar o aluno a encontrar uma maneira de apreciar. A Expressão acontece de diversas formas, como sentir e utilizar materiais que permitam o aluno construir através da apreciação a sua releitura com o auxílio desse materiais.

No que se refere à apreciação, as participantes responderam que apresentam trabalhos de pintores em sala de aula ou mesmo em visitas a museus e galerias de arte. Com relação ao expressar-se, a maioria delas citou que oferece espaço para que as crianças possam criar sua própria obra através principalmente das linguagens visuais. Uma participante afirmou utilizar a apreciação para que as crianças façam uma releitura da obra apresentada no momento de expressar-se.

Quadro 4 - O trabalho e a rotina

Sujeitos/Questão	4. Com que frequência você trabalha artes na sala de aula? Ela faz parte da sua rotina semanal? Como?
Sujeito A	Na parte de expressão elas são convidadas a realizar pinturas, colagens e modelagens utilizando diversos materiais e técnicas uma vez por semana. Quanto a apreciação, as crianças são estimuladas a perceber o “belo” que os diversos artistas produzem incluindo o dos próprios colegas de classe, a cerca de duas vezes por semana.
Sujeito B	Ela é trabalhada semanalmente, no entanto, quando estamos

	desenvolvendo algum projeto específico, a frequência aumenta para duas ou três vezes na semana.
Sujeito C	Por ser professora específica de artes, trabalho 45 minutos sendo uma aula por semana, incluindo música. Início contando uma história de um artista, Paul Klee, mostro a imagem de duas obras dele e em seguida com uma música de Vangelis de fundo ilustrando sonoramente a pintura para as crianças reproduzirem em papéis de diferentes cores e tamanhos o que acabaram de ver.
Sujeito D	Eu trabalho com artes a cada quinze dias.
Sujeito E	Trabalho artes quase diariamente na educação infantil, através da dramatização de contos e histórias, expressão de movimentos e emoções com a música, além de diversas atividades técnicas através da pintura, fotos, etc.
Sujeito F	Trabalho 2 aulas por semana e faz parte da rotina. Acredito que é importante essa troca aluno X artista X arte. Trabalhei com Van Gogh e após conhecerem “Roulin”, o melhor amigo de Van Gogh as crianças fizeram um autorretrato do amigo; com os girassóis, flor que as crianças mais gostavam, trabalhei a relação numeral quantidade.

As respostas a esta questão foram variadas. Uma professora oferece expressão artística uma vez por semana e duas para apreciação. Outra oferece uma vez por semana ou duas a três quando há algum projeto específico. Uma participante desenvolve artes com os alunos a cada 15 dias, outra quase diariamente, uma semanalmente e a última oferece dois períodos por semana.

Quadro 5 - As diferentes linguagens

Sujeitos/Questão	5. Quais as linguagens artísticas que você trabalha na sala de aula? E quais as crianças gostam mais?
Sujeito A	Em primeiro lugar vem as Artes Visuais (pintura, escultura, charge, cartum e foto), em seguida Música e Teatro.

Sujeito B	Trabalhamos bastante com desenho e pintura variando os materiais oferecidos, além da música.
Sujeito C	Sim, como exemplo, o Fauvismo com Henri Matisse, cubismo usando Pablo Picasso e outros artistas como Paul Klee, cuja obra se assemelha ao que as crianças fazem naturalmente.
Sujeito D	Trabalho com pintura, colagem, modelagem, desenho, construção com sucata. Elas gostam de todos, devido ao tempo, a cada 15 dias e também pela diferenciação do uso de diversos materiais e técnicas.
Sujeito E	Trabalhamos com modelagens, construções, recortes e colagens, dramatizações, biografias artísticas e outras atividades.
Sujeito F	Trabalho artes de diversas maneiras incluindo histórias da Grécia Antiga à Arte Contemporânea.

Quatro participantes afirmaram utilizar vários tipos de linguagens visuais (pintura, escultura, colagem, desenho, etc), sendo que três delas também fazem uso da música e do teatro. Uma participante citou o uso de obras fauvista e cubista na sala de aula e a última afirmou trabalhar histórias da Grécia Antiga à Arte Contemporânea.

Quadro 6 - Projetos Especiais

Sujeitos/Questão	6. Existe algum projeto específico envolvendo o trabalho com artes na sua escola ? Como funciona e quem elabora?
Sujeito A	Sim, cada faixa etária estuda sobre um artista plástico brasileiro. Crianças de 5 anos, Cândido Portinari, de 4 anos, Di Cavalcanti, de 3 anos Alfredo Volpi e 1 a 2 anos Tarsila do Amaral. Com relação à música, neste exercício, foi escalado MPB e forró para 5 anos, Gospel e quadrilha para 4 anos e para 3 anos, cantigas de roda, de ninar e o carimbó. Os alunos estudam também diversos poetas. No mês de outubro

	acontece a apresentação de um sarau onde cada turma apresenta poemas, canções e pinturas de seus artistas em estudo. Nesta última, especificamente as crianças são convidadas durante o ano a fazer releituras a partir das obras do artista em estudo que são expostas neste dia.
Sujeito B	Não temos um projeto específico de artes, mas dependendo do assunto ou tema que estudaremos, incluímos e priorizamos as artes na educação.
Sujeito C	Sim, eu mesma elaboro os projetos para as aulas de artes especificamente para as crianças de nível infantil.
Sujeito D	Específico não, mas temos um projeto que é apresentado no final do ano na feira cultural.
Sujeito E	Elaboramos periodicamente projetos sobre temas diversos e bem avaliados pelo professor e sempre adaptado aos contextos abordados junto às artes, oferecendo estratégia para criação dos alunos. É realizado um plano de ação e após a conclusão dos resultados atingidos, realizamos uma exposição dos trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos, bem como os conhecimentos adquiridos.
Sujeito F	Não trabalho com data cronológica, mas com uma sequência que eu elaboro, escolho o artista de acordo com o conteúdo e nível da sala.

Três participantes afirmaram existir um projeto específico envolvendo artes na escola, e três não. Entre as escolas que possuem projeto, uma participante afirmou que este é elaborado por ela própria. Nas duas outras escolas é reservado um dia para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, sendo que em uma delas há um projeto específico para cada faixa etária, em que os alunos estudam sobre algum artista plástico brasileiro, música e poesia.

Dentre as escolas que não possuem projeto específico envolvendo artes na escola, todas as participantes afirmaram que, apesar disso, a arte é inserida de alguma forma no contexto escolar.

Quadro 2 - Síntese

Sujeitos/Questões	1	2	3	4	5	6
Sujeito A Escola Pública Municipal	Forma de linguagem e produção de conhecimentos	De acordo com as orientações dos RCNEI de Educação Infantil, apreciação e expressão	Apreciação é voltada para telas, para leitura e percepção de sentimentos; Expressão estimula idéias, através de manifestações artísticas	Para expressão com material para pintura, colagem e modelagem, uma vez por semana; apreciação do belo de artistas e dos próprios colegas, duas vezes por semana	Em primeiro lugar Artes Visuais (pintura, escultura, charge, cartum e foto); em seguida Música e Teatro	Sim, cada faixa etária estuda sobre um artista plástico brasileiro, poetas e músicas como MPB, forró, Gospel e folclore.No mês de outubro um Sarau com poemas, canções e pinturas
Sujeito B Escola Pública Municipal	Importante e necessário para trabalhar diversos conteúdos na educação	Através da apreciação, criação e análise de fotos, imagens e obras de arte	Apreciar é trabalhado para chamar a atenção de determinada obra; expressar através de criação da criança	Trabalho semanal quando rotina, com projeto específico de duas a três vezes por semana	Desenho, pintura com variedade de materiais, além da música	Não temos um projeto específico de artes, mas é incluído dependendo do assunto ou tema a ser trabalhado
Sujeito C Escola Particular	Fundamental para a criança desenvolver seu pensamento crítico e abertura da mente para a criação	Com imagens de pinturas, associadas a músicas que transmitam a idéia de sonho, imaginação e criação	Apreciação através de leitura de imagem visitando museus e galerias de arte; expressão através de trabalhos em sala de aula	45 m por semana incluindo história, obras, pintura e música	Obras de arte que se assemelham ao que as crianças fazem, dentre elas: Henri Matisse, Pablo Picasso e Paul Klee	Sim, eu mesma elaboro os projetos para as aulas de artes especificamente para as crianças de nível infantil

Quadro 2 - Síntese

Sujeito D Escola Particular	Muito importante na Educação Infantil	Através de pintura, colagem, modelagem, desenho, releituras de obras e sucatas	Apreciar através da apresentação de obras para que a criança expresse sua criatividade	Trabalho com artes a cada quinze dias	Pintura, colagem, modelagem, desenho, sucata	Específico não, mas temos um projeto que é apresentado no final do ano na feira cultural
Sujeito E Escola Particular	Explora criatividade, manifesta desejos, pensamentos, idéias, emoções e libera imaginação	Projetos a partir de relatos e sugestões dos alunos e técnicas de pintura e histórias de grandes mestres	Apreciar para abrir imaginação e criatividade; expressar para desenvolver capacidade de criar da criança	Trabalho quase diariamente através de diversas atividades técnicas, pintura, fotos, etc	Trabalho com modelagem, construção, recortes, colagens, bibliografias artísticas e outras atividades	Elaboramos periodicamente projetos sobre temas diversos oferecendo estratégia para criação e exposição dos alunos
Sujeito F Escola Particular	Importante a relação da arte com a educação	Trabalho com a história da arte, a trajetória do artista e sua obra	Levar o aluno a encontrar uma maneira de apreciar; expressar através do sentir, apreciar e auxílio de materiais	Trabalho 2 aulas por semana pela importância de troca aluno x artista x arte	Trabalho arte de diversas maneiras, inclusive com as histórias da Grécia Antiga e Arte Contemporânea	Não trabalho com data cronológica, mas com uma sequência que elaboro de acordo com o nível da sala

V - REFLEXÕES

Como explicitado anteriormente, a questão-chave desta pesquisa implica compreender *como se dá a presença das artes visuais na prática pedagógica do professor de educação infantil*.

Buscando elucidar esta questão, propôs-se um questionário a algumas professoras que será discutido à luz da teoria exposta neste trabalho, num primeiro momento, e em seguida será apresentado o projeto educacional que visa auxiliar no manejo das artes em sala de aula.

1) A expressão dos sujeitos à luz da teoria estudada.

De maneira geral, as respostas dos sujeitos às questões foram similares, sendo que o fato de determinada docente lecionar em escola pública ou particular pareceu não interferir no conteúdo e na visão das mesmas em relação à importância das artes na educação infantil. Entretanto, visto tratar-se de uma pesquisa qualitativa, devemos ser cautelosos ao analisá-la de forma comparativa, já que utilizamos uma amostra pequena em termos numéricos.

Retomando as questões e as respostas dos sujeitos, discutiremos cada uma na ordem em que foram apresentadas no questionário. Com relação à primeira pergunta “que importância você dá ao trabalho com artes na sala de educação infantil”, as participantes foram unânimes ao considerarem de extrema importância a utilização das artes neste nível de ensino. Os argumentos favoráveis foram de que as artes auxiliam no processo de formação da criança, do sentir, da produção do conhecimento, cidadania, pensamento crítico e criatividade.

A visão das professoras pesquisadas vai ao encontro das idéias já trabalhadas aqui, de que a arte é importante para nossa formação individual e a consciência de nossa cidadania, além de possibilitar o desenvolvimento do repertório cultural, da capacidade de sentir, apreciar e de produzir manifestações culturais, bem como de apropriar-se criticamente da arte (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Na segunda questão “como você trabalha artes na sala de aula”, uma professora afirmou seguir as orientações do RCNEI sobre os conceitos de apreciação e expressão, sem especificar de que forma os desenvolve. As demais

declararam trabalhar com criação e análise de fotos, imagens e obras de arte, pintura, colagem, modelagem, desenho, uso de sucatas, técnicas de pintura, expressões, história da arte e biografias de grandes mestres.

Para Ferraz e Fusari (2009), o importante é possibilitar aos alunos o maior número possível de contatos e descobertas, a fim de que eles encontrem caminhos para desenvolver suas expressões próprias. Dessa forma, instrumentos que servem para desenhar, por exemplo, (lápis, bastão de cera, carvão, giz, canetas esferográficas, hidrocores, etc.) podem também ser experimentados e direcionados para deixar marcas mais extensas, provocativas, aproximando-se da pintura.

Entretanto, sabe-se que muitas atividades não ampliam os conhecimentos das crianças para a realização de outras propostas mais elaboradas e não raro uma mesma atividade é repetida muitas vezes ao longo do ano, como pintar desenhos prontos, por exemplo. (Orientações Curriculares, 2008).

Neste sentido, é preciso estar atento para que as artes desenvolvidas em sala de aula tenham embasamento, e não sejam trabalhadas de modo acessório e limitado, visto serem um componente curricular por direito próprio, que permitem a construção de sensibilidades e conhecimentos visuais, sonoros, gestuais etc.

A terceira questão indagou de que forma a participante direciona o trabalho com artes utilizando os focos apreciação/expressão, orientações do RCNEI.

Sobre a apreciação, as professoras responderam que apresentam trabalhos de pintores em sala de aula ou mesmo em visitas a museus e galerias de arte. Consideramos as duas formas de trabalho interessantes, já que as reproduções de obras encontradas em livros, internet, etc. promovem o conhecimento da produção cultural.

Por outro lado, na visita a museus e outras instituições, as apresentações das obras originais permitem aos visitantes usufruir de sua história e seu papel na sociedade, bem como descobrir relações pessoais e estabelecer um contato sensível por intermédio da forma, dimensões, composição, ritmo, cores, texturas (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Além disso, a apreciação artística difere da leitura e da escuta na medida em que remete diretamente às intuições e representações mentais, ou seja, em um primeiro momento ela é uma representação sensível de alguém que passa para o âmbito das representações sensíveis do observador, sem ser mediada pelo filtro da racionalidade, pelo conhecimento construído, transmitido, aprendido segundo

valores instituídos. Isso quer dizer que, ao contemplarmos uma obra de arte, o que sentimos e pensamos depende apenas de nós mesmos.

Sabemos que infelizmente nem sempre é possível oferecer com a devida frequência esse tipo de atividade, externa às paredes da sala de aula; muitas vezes os professores encontram dificuldade até mesmo em ter acesso às instituições culturais. Porém, é importante que o professor se estimule a inserir essas visitas na rotina das crianças, já que não há “nada mais desmotivante do que repetir as mesmas aulas em todas as séries escolares, sem um progressivo desafio de aprofundamento dos conhecimentos em arte.” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 79).

Com relação ao expressar-se, as participantes referiram oferecer um espaço para que os alunos possam criar sua própria obra através principalmente das linguagens visuais. Uma participante afirmou utilizar a apreciação para que as crianças façam uma releitura da obra apresentada no momento de expressar-se.

Segundo o RCNEI (1998), a oficina de criação está entre as atividades permanentes mais importantes para a aprendizagem da linguagem plástica, pois é o momento em que as crianças dedicam-se ao desenvolvimento de suas próprias idéias, motivações, pesquisas, ou mesmo projetos pessoais.

No que se refere especificamente ao desenho, as Orientações Curriculares (2008) atentam para o fato de que, diferente do que muitos pensam, este nem sempre é figurativo, pois desenhar nem sempre é representar algo. Muitos professores que desconhecem o valor da produção gráfica infantil precedente à figuração tendem a valorizar desenhos mais acabados e realistas, o que é um erro, pois uma análise mais aprofundada revela que sempre há um grande investimento na pesquisa gráfica, na busca de formas de riscar a superfície, combinar cores, etc.

Nas expressões artísticas, os alunos transformam os sentimentos e as idéias em elementos da geometria, que são os pontos, traços, planos e volumes, ou seja, os pressupostos lógicos da forma.

Muitas vezes e de diversos modos, o que é expresso no mundo não é passível de ser relacionado em um nexos lógico, e é justamente neste ponto em que a criatividade emerge, já que ela reside na capacidade de relacionar coisas, fenômenos e idéias aparentemente desconexas, não relacionáveis. Daí a importância de que o professor, além de oferecer espaço para a expressão do aluno, tenha sensibilidade e respeito pelo que ele cria.

Como citado anteriormente, houve uma professora que afirmou utilizar a apreciação para que as crianças façam uma releitura da obra apresentada no momento de expressar-se. Este tipo de intervenção vai ao encontro das orientações do RCNEI (1998), quando este propõe aos professores que peçam às crianças para elaborarem desenhos a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos.

A quarta pergunta do questionário procurou compreender com que frequência e de que forma as artes são trabalhadas na sala de aula, e as respostas foram variadas. Uma professora oferece expressão artística uma vez por semana e duas para apreciação. Outra oferece uma vez por semana ou duas a três quando há algum projeto específico. Uma participante desenvolve artes com os alunos a cada 15 dias, outra quase diariamente, uma semanalmente e a última oferece dois períodos por semana.

Sobre este assunto, devemos ser cautelosos em analisar se a frequência é ou não adequada, pois há de se considerar o contexto no qual cada escola está inserida. Também é fundamental que a burocracia escolar não impeça que as escolas possam, com liberdade e autonomia, construir suas propostas de trabalho (PALMA FILHO, 2006).

Sabemos que historicamente a arte sempre foi tratada como uma atividade complementar, sendo provável até que, não fosse sua obrigatoriedade legal, esta disciplina já teria sido retirada do currículo em muitas escolas. Por outro lado, o currículo enquanto prescrição legal por si só não muda a realidade educacional, nem garante um ensino de melhor qualidade, seja no campo das artes ou da educação como um todo.

Por este motivo, consideramos que a abordagem pedagógica no que se refere à frequência dos trabalhos com artes depende da concepção de educação da instituição, da teoria pedagógica, além, é claro, da visão de mundo que tem o profissional docente.

A quinta questão versou sobre os tipos de linguagens artísticas mais trabalhados pelos professores em sala de aula, bem como os preferidos pelos alunos. Quatro participantes afirmaram utilizar vários tipos de linguagens visuais (pintura, escultura, colagem, desenho, etc), sendo que três delas também fazem uso da música e do teatro. Uma participante citou o uso de obras fauvista e cubista na

sala de aula e a última afirmou trabalhar histórias da Grécia Antiga à Arte Contemporânea.

A importância das linguagens visuais na educação infantil foi amplamente exposta ao longo do texto, visto tratar-se do tema central deste trabalho. O RCNEI (1998) ressalta esta importância ao afirmar que:

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. (RCNEI, 1998, p. 91).

Na atualidade, somos bombardeados por uma avalanche de imagens e mensagens oriundas de todos os meios, seja televisão, internet, etc. As crianças não passam imunes a esses estímulos, muito pelo contrário, é incontestável a capacidade de influência que estas novas mídias exercem tanto nos adultos quanto nos pequenos. (VOLLÚ, 2006).

Para Ferraz e Fusari (2009) estas novas formas de linguagem podem desenvolver a imaginação, a fantasia e o domínio de sistemas simbólicos, visto que em cada um desses meios é possível analisar-se as formas, a organização do espaço e do tempo, o ritmo e a estrutura. Também despertam o interesse em crianças e jovens por serem interativas e imaginativas, sendo importantes para o seu desenvolvimento pessoal e escolar, pois reforçam a autonomia, auxiliam a compreensão de textos e permitem a leitura crítica desses meios culturais.

Por isso acreditamos ser imprescindível que, além do trabalho com as linguagem visuais convencionais (desenho, pintura, escultura, colagem, etc), os professores insiram estas novas linguagens na sala de aula, a fim de formar indivíduos com capacidade crítica. Obviamente, pelo fato de estarmos tratando de educação infantil, devemos inserir estes assuntos sem radicalidade, ambientando a criança aos poucos nesse universo.

Dessa forma, concordamos com a afirmação:

A educação constitui-se num lugar privilegiado onde podemos, através do ensino da arte, provocar reflexões em nossos educandos sobre os signos e sobre os significados construídos a partir da análise das imagens, com as quais temos contato através da mídia e dessa forma redimensionar o nosso pensar. (MAGALHÃES, 2006, p. 82).

A sexta e última pergunta do questionário indagou se na escola em que as professoras atuam existe algum projeto específico envolvendo o trabalho com artes. Em caso afirmativo, foi questionado como o projeto funciona e por quem foi elaborado.

Das seis participantes, metade afirmou existir um projeto específico e metade não. Entre as escolas que possuem projeto, uma participante afirmou que este é elaborado por ela própria. Nas duas outras escolas é reservado um dia para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, sendo que em uma delas há um projeto específico para cada faixa etária, em que os alunos estudam sobre algum artista plástico brasileiro, música e poesia. Dentre as escolas que não possuem projeto específico envolvendo artes na escola, todas as participantes afirmaram que, apesar disso, a arte é inserida de alguma forma no contexto escolar, sendo que uma professora afirmou haver apresentação de trabalhos uma vez por ano.

Segundo as Orientações Curriculares (2008), o projeto pedagógico para a educação consiste em um plano orientador das ações de uma instituição, elaborado pela equipe de educadores e com a participação dos pais e alunos. Deve ter como ponto de partida uma concepção de criança, de aprendizagem e como ponto de chegada, as metas para o desenvolvimento das crianças.

Para Oliveira (2002), uma proposta pedagógica deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, oferecendo-lhes condições para compreender os fatos e os eventos da realidade a fim de agir sobre ela de modo transformador.

A partir disso, fica clara a necessidade de que os professores construam um projeto que sirva como norteador dos trabalhos em sala de aula, para que não se corra o risco das atividades artísticas como desenhar, colar, pintar ou modelar tornem-se meros passatempos, destituídos de significados (RCNEI, 1998).

Com relação às instituições que possuem projeto destinado às artes, uma participante citou a existência de projetos específicos para cada faixa etária em sua escola. Este direcionamento vai ao encontro das orientações do RCNEI (1998), pois este afirma que o trabalho com artes deve respeitar as peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Dessa forma, o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a

cognição do aluno devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (RCNEI, 1998).

Outro ponto a ser destacado refere-se às apresentações dos trabalhos realizados pelos alunos. Segundo o RCNEI (1998), é comum que em algumas escolas os trabalhos tenham uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos infantis, elaborar convites, cartazes, presentes para os pais etc. Nessa situação, muitas vezes os adultos realizam grande parte do trabalho, pois não consideram a criança competente para elaborar um produto adequado.

Por outro lado, não devemos ser radicais a ponto de considerar as atividades voltadas à apresentação de trabalhos como algo sempre negativo, pois é importante que os alunos tenham espaço para expor e receberem reconhecimento pelo que realizaram.

Ainda de acordo com o RCNEI (1998), um aspecto fundamental do trabalho em arte consiste em oferecer espaço para que as crianças falem sobre suas criações e escutem as observações dos colegas sobre seus trabalhos, pois isto permite que elas reformulem suas idéias, construam novos conhecimentos a partir das observações feitas e desenvolvam o contato social com o próximo. Este espaço também fortalece o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo na criação, ao mostrar que não existe um jeito certo ou errado de se produzir um trabalho de arte, mas sim um jeito individualizado, singular.

Para as Orientações Curriculares (2008), o professor deve promover a crescente tomada de consciência pelas crianças sobre os processos de produção, a apreciação de seus efeitos visuais, além de socializar as alternativas que elas encontram e os procedimentos por elas mais utilizados. Conforme o professor apóia as crianças a expressar as sensações e sentimentos e debater as idéias sobre suas produções, elas podem fortalecer o desejo de novos projetos.

Dessa forma, o importante é que o professor organize condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. (OLIVEIRA, 2002).

Baseados nos conceitos e discussões que desenvolvemos até aqui, podemos afirmar que o trabalho em sala de aula acontece no “percurso”. Quando observamos

as trajetórias de criação dos alunos podemos compreender a maneira como pensam e interferir no processo.

A criação artística na sala de aula é momento de reorganização do pensamento e de ampliação das possibilidades de ler e tornar-se sujeito no mundo contemporâneo, saindo do lugar comum e deixando-se levar pela poesia. Esse mesmo sujeito, quando cria um percurso poético, deixa seus rastros de pertencimento no espaço da sala de aula. Torna-se parte do grupo e deixa sua marca transformadora. (PEREIRA, 2010, p. 23).

Assim, os objetivos e métodos educacionais devem ir ao encontro do ensino e aprendizagem do conhecimento artístico e estético, através do trabalho em conjunto entre professor e aluno, sendo desejável que este tenha autonomia para a produção de seus trabalhos, apreciando e usufruindo da arte na sociedade.

2) Caminhos para um Projeto Educacional tendo a arte como aprendizagem e expressão.

Com o intuito de atingir os objetivos expostos acima, propomos algumas atividades que possam servir como bons instrumentos na prática pedagógica em sala de aula, especificamente na educação infantil, objeto de estudo deste trabalho. É importante frisar que esses exemplos não significam necessariamente modelos a serem seguidos, mas uma possibilidade para a experimentação e ousadia dos educadores.

Atividade 1 – Desenho e pintura.

Objetivo: desenvolver a linguagem do desenho a partir da linha rítmica da xilogravura japonesa *A onda*, de Katsushika Hokusai.

Conteúdo: Gravura japonesa.

Material básico para desenho: lápis grafite, de cor; caneta hidrocor, esferográfica; giz de cera, de lousa, pastel seco ou oleoso; fios de lã, linha, arame; carvão; borracha macia; apontador; suportes de papéis (sulfite, texturizados, papelão, canson, papel-paraná, papel-madeira), pedaços de madeira, retalhos, tecido de algodão.

Material básico para pintura em tecido: tecido.

Seqüência didática:

1ª parte: mostrar para as crianças a gravura *A onda* e conversar com elas sobre ritmo, movimento da linha, cor, formas, especificidades da gravura japonesa.

2ª parte: após a observação, pedir às crianças que reproduzam o movimento do quadro com o corpo: que dançam como a grande onda. É interessante que elas tenham algum tecido nas mãos para fazer o movimento ao ritmo de músicas instrumentais.

3ª parte: produzir releituras da obra *A onda*. Utilizar papel canson A3 e, com aquarela, produzir uma releitura da gravura, lembrando às crianças que o trabalho deve conter elementos da obra do artista japonês, mas que procurem criar a sua própria obra, lembrando das experiências corporais.

4ª parte: criar imagens. Pedir aos alunos que imaginem habitantes do fundo do mar. O que será que eles fazem? Como vivem? Se morássemos no fundo do mar, como seria? E como as pessoas que passassem de barco veriam esses habitantes? A partir desse tema, pedir às crianças que criem imagens para a idéia. Sugerimos a audição de músicas de Dori Caymmi sobre o mar, do CD *Tome conta do meu filho que eu também já fui do mar...*, durante a produção da imagem.

Comentários:

Falar às crianças sobre o fato de o Japão ser uma ilha, a importância do mar na vida das pessoas e as possibilidades infindáveis que vem do mar. Relembrar a gravura *A onda*, de Hokusai.

Atividade 2 – Desenho.

Objetivos: desenvolver a linguagem do desenho, criar narrativas visuais.

Conteúdo: a cor nas narrativas visuais japonesas.

Material básico para desenho: lápis grafite, de cor; caneta hidrocor, esferográfica; giz de cera, de lousa, pastel seco ou oleoso; fios de lã, linha, arame; carvão; borracha macia; apontador; suportes de papeis (sulfite, texturizados, papelão, canson, papel-paraná, papel-madeira), pedaços de madeira, retalhos, tecido de algodão.

Seqüência didática:

1ª parte: assistir a dois contos do filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa: “O acasalamento das raposas” e “Cerejeiras”. Antes de iniciar a apreciação do filme, explicar que o filme de Akira Kurosawa, um diretor japonês, é uma obra de arte. Ele

utiliza cores vibrantes, como em uma pintura. O diretor se utiliza de dois contos tradicionais japoneses e cria uma história visual. Esse filme foi criado para ser assistido em uma tela de cinema, tela grande.

O primeiro conto, “O acasalamento das raposas”, narra a história de um menino que desobedece aos ensinamentos dos mais velhos (ensinados pela mãe) e vai observar as raposas na floresta. Isso é proibido segundo a tradição das raposas, e elas se zangam. Por isso dão ao menino uma missão.

O segundo conto é um conto ecológico. No Japão, a natureza é muito preciosa e valorizada. No conto de Kurosawa, as árvores têm espíritos e, quando são cortadas, seus espíritos se revoltam contra seus malfeitores. Um menino pequeno chora a morte das árvores e se encontra com os espíritos delas, os quais fazem com que as árvores brotem.

No primeiro conto, solicite aos alunos que atentem para o cortejo do casamento das raposas. Depois, os alunos podem encená-lo. Peça que observem a expressão facial e corporal das raposas e a maneira como realizam os movimentos.

2ª parte: conversar sobre o filme e criar movimentos corporais. Após a apreciação do filme, conversar sobre os personagens dos contos, a maneira como se movimentam, como se expressam. Após a conversa, os alunos podem recriar os movimentos e realizar um cortejo de animais.

3ª parte: criar imagens inspiradas nos contos. Em seguida, entregar papéis de tamanho A3 ou A2 para que os alunos realizem desenhos, trabalhando em duplas ou trios.

Atividade 3 – Viagem imaginária ao jardim de Monet (Desenho).

Objetivos: desenvolver a linguagem do desenho, apreciar obras de Monet.

Conteúdo: obras impressionistas de Monet.

Material básico para desenho: lápis grafite, de cor; caneta hidrocor, esferográfica; giz de cera, de lousa, pastel seco ou oleoso; fios de lã, linha, arame; carvão; borracha macia; apontador; suportes de papéis (sulfite, texturizados, papelão, canson, papel-paraná, papel-madeira), pedaços de madeira, retalhos, tecido de algodão.

Seqüência didática:

- ler o livro *Linéia no jardim de Monet*. A obra relata a viagem feita por Linéia à Casa Rosa, nos arredores de Paris. A casa, hoje, museu, foi residência de Monet. Seu jardim japonês foi cenário de quadros belíssimos do pintor. A idéia da atividade é realizar uma viagem imaginária ao jardim de Monet. Após a leitura da história de Linéia (ou de outra escolhida pelo professor), iniciar a viagem com a preparação da bagagem.

Sugerimos que sejam colocadas algumas questões para as crianças de tal maneira que deflagrem as etapas do processo:

1 – O que precisamos saber sobre Monet para visitar a Casa Rosa?

- pesquisa sobre a vida do artista;
- observação de obras de Monet para apreciar sua maneira de criar imagens;
- criação de desenhos com giz pastel ou giz de cera (crayon) a partir da apreciação de obras de Monet. Observar as cores que utilizava, as nuances, os desenhos;

- criação de malas de viagem para guardar as informações coletadas e os desenhos criados.

2 – Como chegaremos a Giverny?

- pesquisa sobre a cidade (livros, mapas, revistas, internet);
- projeto (desenho) de criação de veículos supersônicos para chegar a Giverny.

3 – A viagem:

- confecção de passagens e passaportes;
- realização da viagem como um jogo teatral.

Para a viagem imaginária, sugerimos a criação de um ambiente como um portal. A utilização de músicas instrumentais para a realização da viagem e a encenação da entrada nos veículos criados estimularão a imaginação das crianças e as farão pensar como se estivessem em Giverny.

A utilização de fantasias, chapéus, malas, contribuirão para a encenação.

4 – A chegada:

Sugerimos que o espaço (da sala) esteja preparado com obras de Monet, fotos dele e da Casa Rosa, para que as crianças percorram o lugar imaginando-se turistas.

5 – O retorno:

- produção de pinturas;

Na volta, as crianças estarão estimuladas a contar suas impressões em textos visuais (não-verbais).

Avaliação:

Analisar o quanto as crianças aprenderam sobre Monet, suas obras, o impressionismo, a cidade de Giverny e outros conteúdos selecionados pelo professor.

Atividade 4 – Leitura de uma obra *naïf* e criação de pintura.

Objetivos: estimular a criação a partir da leitura de imagens, produzir pinturas a partir de experiências sensoriais.

Conteúdos: pinturas de José Antônio da Silva, criação de narrativas visuais.

Material básico para pintura: tintas a base de água (nanquim, guache, aquarela, acrílica, látex); pincéis; paleta ou godê; copo com água para lavar os pincéis; paninho para limpar os pincéis; suportes de papéis de gramatura suficiente para receber tintas sem se rasgarem (papelão, canson, papel-paraná, papel-madeira), pedaços de madeira, retalhos de tecido de algodão; tela.

Seqüência didática:

Atividade de estimulação sensorial. Antes de apresentar a obra, levar para a sala folhagens, por exemplo, de eucalipto, em um saquinho de tecido. Pedir às crianças que fechem os olhos e sintam o cheirinho das folhas. Colocar, ao mesmo tempo, uma música instrumental. Entregar às crianças, que mantêm os olhos fechados, papéis de bala (de festa) ou balas embrulhadas e pedir que os tasteiem e descrevam o que percebem. Depois apresentar a obra e ler o título da tela: *Caminho para a festa*. Perguntar aos pequenos sobre os cheiros da mata e os cheiros da festa. Depois, conversar sobre como o artista criou a mata, quais as cores utilizadas. Perguntar por que as pessoas são pequenas, onde e como acham a festa. Pedir às crianças que mostrem na obra os argumentos, ou seja, por que crêem que a festa será daquela maneira. Quais as pistas que o artista dá na imagem? Mostrar outras obras do artista e atentar para a mudança de estilo de pintura nas diferentes fases. Após esse momento, instigar as crianças a imaginarem detalhes sobre o local da festa, os convidados, os anfitriões, as cores, os sabores. Entregar papéis grandes para que cada criança crie uma pintura sobre uma festa e nomeie sua obra.

Atividade 5 – Antônio Poteiro (Pintura).

Objetivos: produzir pintura, explorando elementos da linguagem visual de Antônio Poteiro, produzir imagens estabelecendo diálogos poéticos.

Conteúdos: pintura, poesia e realidade.

Material básico para pintura: tintas a base de água (nanquim, guache, aquarela, acrílica, látex); pincéis; paleta ou godê; copo com água para lavar os pincéis; paninho para limpar os pincéis; suportes de papéis de gramatura suficiente para receber tintas sem se rasgarem (papelão, canson, papel-paraná, papel-madeira), pedaços de madeira, retalhos de tecido de algodão; tela.

Seqüência didática:

1ª parte: apreciar a obra Congresso Nacional, de Antônio Poteiro.

2ª parte: observar a maneira como o artista transforma o espaço pictórico: as texturas, a repetição de elementos, a planificação do espaço, os elementos decorativos, as cores vibrantes. Analisar os aspectos sensoriais da obra, o quanto a pintura é tátil, como o artista cria diversas texturas, a partir do uso da linha em diferentes direções e da cor.

3ª parte: criar uma pintura, incorporando elementos visuais da obra de Poteiro, como personagens, texturas, organização espacial.

4ª parte: análise das produções e observação da incorporação de elementos visuais na obra de Poteiro.

Atividade 6 – Máscaras de papel machê (Tridimensionalidade).

Objetivo: criar obras tridimensionais, unindo diversos objetos e materiais.

Conteúdo: máscara

Materiais: um rolo de papel higiênico, um quilo de cola branca, alvaiade ou rejunte de piso, material básico para pintura.

Seqüência didática:

1ª parte: preparação da massa. Picotar o papel higiênico na linha de picote e colocá-lo em uma bacia grande. Cobrir com água e deixar de molho por cerca de duas horas. Após o molho, escorrer a água suavemente, segurando o papel, sem apertar muito. Delicadamente, apertar para retirar o excesso de água. Acrescentar cerca de seis colheres de sopa de cola branca e alvaiade ou rejunte (três colheres de sopa). Amassar a mistura, procurando uniformizá-la, acrescentando alvaiade ou rejunte se estiver grudando ou muito úmida e cola se estiver esfarelando. Gasta-se

pouco mais de meio quilo de cola. A massa deve ter a consistência de massa de pão: macia e sem grudar.

2ª parte: criação da máscara. Pegar uma bacia pequena e embrulhar com um plástico, encapando-a (pode ser filme de PVC ou cola plástica). Deixar o plástico bem ajustado à bacia (dessa maneira, a peça de papel machê soltará mais facilmente do molde). Utilizar as costas da peça como molde para a máscara. Aos poucos, cobrir as costas da peça com camadas de papel machê. Quando toda a base estiver coberta, acrescentar elementos como sobrancelhas, nariz, boca, olhos, cuidando para que fiquem bem presos à base. Ao final de cada parte acrescentada, esfregar as costas de uma colher pequena, suavemente, para uniformizar a superfície. A peça levará algumas semanas para secar, mas pode ser pintada quando a parte externa estiver seca, sem retirá-la da base. Depois de totalmente seca, cuidadosamente cortar o plástico e retirar a peça para a secagem da parte interna.

3ª parte: pintura. Aplicar uma demão de tinta branca e, depois de seca, as outras cores.

Variação: com essa massa, podem-se criar quaisquer tipos de esculturas. Basta construir uma estrutura e recobrir com camadas finas de papel machê sobrepostas.

Atividade 7 – Modelagem em argila (Tridimensionalidade).

Objetivo: criar esculturas em argila.

Conteúdo: argila.

Materiais: argila, estecos ou palitos de churrasco, ou palitos de dente, ou colheres.

Seqüência didática:

1ª parte: modelagem da argila com rolinhos. Consiste em preparar pequenas quantidades de argila e fazer rolinhos, esfregando uma bolinha de argila entre as mãos ou enrolando a mesma bolinha pressionada sobre uma mesa.

Para montar um vaso, prepara-se uma base de argila, com cerca de 1 cm de espessura, no formato desejado (retangular, oval, circular). Essa base não deve ser muito grande nas primeiras experiências. Sobre a base, em todo o seu contorno, prende-se um rolinho de argila que complete o perímetro da figura, pressionando-o para que se fixe bem. Depois de posicionado, deve-se esfregar as laterais do rolinho

e uni-lo à base, fazendo movimentos de vaivém com a ponta dos dedos levemente umedecidos. Não deve ficar espaço entre a base e a primeira camada (rolinho), senão as partes se soltarão depois de secas. Em seguida, sobre o primeiro rolinho, acrescentar outro. Prendê-lo bem, da mesma maneira que o primeiro. Isso formará uma parede em torno da base. Essa parede deve manter-se com cerca de 1 cm de espessura.

Atividade 8 – Escultura em argila (Tridimensionalidade).

Objetivo: criar esculturas em argila.

Conteúdo: argila.

Materiais: argila, estecos ou palitos de churrasco, palitos de dente, colheres, garfos, facas.

Seqüência didática:

1ª parte: modelagem. Com uma boa quantidade de argila em mãos, o aluno pode modelar a peça, retirando ou acrescentando material até chegar à forma desejada. Para isso, as ferramentas (estecos, palitos, garfos, facas, colheres) são fundamentais. Com elas, retira-se argila para fazer uma cavidade ou faz-se um veio para um detalhe, ou alisa-se com as costas da colher.

2ª fase: escavar a peça. Depois de criada a forma com a argila, ela ficará maciça. Ela pode ser deixada dessa forma ou ser preparada para a queima (biscoito). Esperam-se alguns dias para que a peça seque um pouco e, cuidadosamente, se retira o excesso de material da parte interna da peça, escavando-a com as ferramentas de retirada de material (estecos e colheres). Isso precisa resultar em uma peça com uma parede de cerca de 1 a 1,5 cm. Com isso, a peça estará pronta para ser queimada.

Comentários:

Algumas formas criadas pelos alunos, ainda na fase inicial do processo, requerem apoios, senão a peça desaba, pois a argila é mole. Para isso, podem ser fincadas agulhas de tricô ou outros materiais plásticos e finos que deixem furos muito pequenos, pois aparecerão no trabalho final. Uma agulha de tricô ou outro tubo rígido de plástico pode ser utilizado como apoio para parte da peça, como, por exemplo, da cabeça de uma escultura cujo pescoço é muito fino para sustentar o peso da argila molhada. Quando a peça estiver levemente rígida, retiram-se os apoios, com cuidado para não provocar rachaduras.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a caminhada na construção deste trabalho, vamos lembrar os objetivos que o nortearam:

OBJETIVO GERAL

- Estudar e compreender a importância das artes visuais como campo de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.
- Levantar junto a professores de educação infantil (faixa 5 anos), sua visão sobre a importância das artes visuais como campo de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar na literatura estudos sobre as artes visuais incorporada à prática pedagógica do professor da educação infantil.
- Analisar como o professor de educação infantil trabalha as diferentes áreas do saber por meio das artes visuais visando à aprendizagem e ao desenvolvimento.
- Indicar caminhos para a construção de um Projeto Educacional onde a arte promova aprendizagem e expressão.

De forma geral, podemos considerar que nos aproximamos dos objetivos acima.

O material teórico utilizado foi útil na medida em que nos atualizou quanto à uma visão fundamentada em relação ao trabalho com artes na educação infantil e serviu de embasamento na construção de nossas reflexões.

Com relação ao trabalho de campo, o contato com as professoras foi importante para nos orientar de que forma as artes são incorporadas na educação infantil, bem como nos forneceu subsídios para articular, teoria e prática.

Como dito anteriormente, meu interesse pelo tema do trabalho surgiu em virtude de experiências pessoais que tive quando criança. Neste sentido, ter a oportunidade de aprofundar o tema através deste trabalho me trouxe grande satisfação, pois parti do pressuposto sobre a importância das artes na formação do indivíduo e pude explicitá-lo.

Dessa forma, esperamos que este trabalho possa auxiliar na expansão do conhecimento a respeito das artes na educação infantil, e principalmente que tenha oferecido subsídios de estímulo à formação continuada dos professores, bem como possa estimular outras indagações a respeito do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHRISTOV, L. H. S. Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vigotski. In: CHRISTOV, L. H. S; MATTOS, S. A. R. (Org.). *Arte – Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

ECO, U. *Viagem na irrealdade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FERRACIOLLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Caderno Catarinense de Ensino da Física*, Vitória, v. 16, n. 2: p. 180-194, 1999.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, 1997.

MAGALHÃES, A. C. P. O corpo na Mídia: leitura de imagens. In: CHRISTOV, L. H. S; MATTOS, S. A. R. (Org.). *Arte – Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

NUNES, B. *A Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em formação).

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1998.

PALMA FILHO, J. C. O lugar da Educação em Artes na Educação básica. In: CHRISTOV, L. H. S; MATTOS, S. A. R. (Org.). *Arte – Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

PEREIRA, K. H. *Como usar artes visuais na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção Como usar na sala de aula).

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

REY, F.L. G. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME/ DOT, 2008, 152 p.

VOLLÚ, F. C. *Novas Tecnologias e o Ensino de Artes Visuais*. Perspectiva Capiara 1, 2006.

WALLON, E. *Psicologia e Educação*.

Ione Collado Pacheco Dourado (PUC/SP) e Regina Célia Almeida Rego Prandini (S/D).

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso sobre: Artes Visuais e Ludicidade na Educação Infantil.
2. A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
4. Os objetivos deste estudo são: Estudar e Compreender a importância das Artes Visuais como campo de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário.
6. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

DADOS DA ORIENTADORA

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2010.

Sujeito da pesquisa

Anexo 2 - Questionário

I. Identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Instituição: _____

Nível de Ensino: _____

Formação - curso: _____

outros cursos: _____

Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

II. Questionário

- 1) Que importância você dá ao trabalho com artes na sala de Educação Infantil?
- 2) Como você trabalha artes na sala de aula?
- 3) De acordo com os RCNEI o trabalho com artes na Educação Infantil tem dois focos: apreciar e expressar-se. Como você direciona seu trabalho utilizando cada um?
- 4) Com que frequência você trabalha artes na sala de aula? Ela faz parte da sua rotina semanal? Como?
- 5) Quais as linguagens artísticas que você trabalha na sala de aula? E quais as crianças gostam mais?
- 6) Existe algum projeto específico envolvendo o trabalho com artes na sua escola? Como funciona e quem elabora?