

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FLAVIA REGINA LEVANDOWSKI
STEPHANY ALVES COLLARES

A ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
OLHARES E REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PONTA GROSSA
2019

FLAVIA REGINA LEVANDOWSKI
STEPHANY ALVES COLLARES

A ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
OLHARES E REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito final para aprovação no curso
de Pedagogia da Universidade Estadual de
Ponta Grossa - UEPG.

Orientador (a): Prof. Dra. Daiana Camargo

PONTA GROSSA-PR
2019

FLAVIA REGINA LEVANDOWSKI
STEPHANY ALVES COLLARES

**A ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
OLHARES E REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Ponta Grossa, 08 de novembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Daiana Camargo
(Orientadora)

Profª Dra. Marilúcia Antônia de Rezende Peroza
(Membro)

Profª Ms. Izabelle de Almeida
(Membro)

A todas as crianças que conheci durante a minha trajetória acadêmica, as quais me ofereceram seu amor puro, fazendo-me acreditar que o mundo pode ser melhor – Flavia.

A minha mãe, que ao longo desses 4 anos acompanhou cada passo, cada decisão, sempre iluminando o meu caminho, meu anjo na Terra – Stephany.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, o qual me capacitou à essa profissão desde o início, dando-me força e coragem para seguir em frente.

À minha família que sempre me apoiou, me ajudou e me incentivou em todos os momentos difíceis que passei ao longo desses quatro anos.

Ao meu pai Edson Levandowski, que nunca me desamparou e que sempre me encorajou a não desistir.

Aos amigos que estiveram comigo nesta caminhada, especialmente a Stéphaney que dividiu comigo esse importante trabalho.

À Amanda, amiga parceira em todas as situações.

À professora Orientadora Daiana que nos inspirou em cada etapa da construção do nosso trabalho, refletindo e nos contagiando com seu encantamento pela arte e pelas crianças.

À todos os professores desta instituição, que colaboraram para nossa formação.

Flávia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, se não fosse a fé e a confiança Nele, nenhum passo seria tomado....

Á minha mãe, Valdelicy, que sempre acreditou em mim, até mesmo quando eu não, que sempre segurou minha mão e nunca me deixou desistir.

Á minha dupla, companheira de pesquisa e amiga Flávia, que me aguentou nos dias mais tensos, e que tornou as aulas mais leves ao longo dessa trajetória, juntamente com a Amanda.

Á minhas amigas, por compreenderem a minha ausência, neste período.

Ás crianças que passaram por minha vida nessa fase e que contribuíram para torná-la mais colorida e com real sentido

E á querida professora e Orientadora Daiana, por ser nosso norte nesse trabalho, mas principalmente, por inspirar-me, ao entrar no primeiro ano na aula de ludicidade com um brilho imenso no olhar falando sobre a seriedade da Educação Infantil, levando-me a pensar: "quero ter esse mesmo amor pelas crianças"

Stephany

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender de que maneira a linguagem da arte incide sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. No decorrer do estudo, buscamos identificar as contribuições da linguagem da arte para a criança; reconhecer as possibilidades da arte na prática pedagógica; analisar as potencialidades e dificuldades do trabalho com arte a partir de experiências do estágio de Docência na Educação Infantil. Iniciamos da criança enquanto detentora de direitos e produtora de cultura, abordamos algumas práticas pedagógicas que compreendem a Arte enquanto linguagem amparado em estudos de Rinaldi (2012); Ostetto (2016). . Apresentamos um breve estado da arte a fim de identificamos as recentes produções que abordam arte e Educação Infantil e tratamos do estágio e da formação de professores tendo como referência os escritos de Cunha (1999), Ostetto (2016) e Barbieri (2012). O estudo caracteriza-se como de cunho qualitativo, com pesquisa de campo. Os dados foram submetidos a análise no software Iramuteq, categorizados e discutidos com base no referencial teórico construído, tendo como apoio o registro fotográfico das práticas de estágio. Apresentamos considerações sobre a importância da arte tanto nas práticas com crianças quanto para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Prática Pedagógica; Docência e Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work aims to understand how the language of art affects the pedagogical practice in early childhood education. Throughout the study, we sought to identify the contributions of the language of art to the child; recognize the possibilities of art in pedagogical practice; analyze the potentialities and difficulties of working with art from experiences of the teaching stage in early childhood education. We started from the child as a rights holder and a culture producer. We approached some pedagogical practices that understand Art as a language supported by studies by Rinaldi (2012); Ostetto (2016). . We present a brief state of the art in order to identify the recent productions that address art and Early Childhood Education, and deal with the internship and teacher training with reference to the writings of Cunha (1999), Ostetto (2016) and Barbieri (2012). The study is characterized as qualitative, with field research. The data were analyzed by Iramuteq software, categorized and discussed based on the theoretical framework built, with the photographic record of the internship practices as support. We present considerations on the importance of art both in children's practices and in teacher education.

KEYWORDS: Art; Pedagogical Practice; Teaching and Child Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Coisas de brincar e criar	26
Figura 2	- Corpo e criatividade	27
Figura 3	- Artes manuais	27
Figura 4	- Brinquedos de madeira	28
Figura 5	- Pedagogia Malaguzziana.....	30
Figura 6	- Pedagogia da Escuta.....	31
Figura 7	- Reggio Emilia.....	32
Figura 8	- Recursos naturais	36
Figura 9	- Atelier.....	37
Figura 10	- Formação de professores e arte	65
Figura 11	- Docência e arte	68
Figura 12	- As crianças e a arte	72
Figura 13	- Proposta 1 - Mandala.....	75
Figura 14	- Mandala 1	76
Figura 15	- Mandala 2	77
Figura 16	- Mandala 3	78
Figura 17	- Marepe - Doce céu de Santo Antônio	78
Figura 18	- Atividade em curso.....	79
Figura 19	- Vó para de fotografar	79
Figura 20	- Fotografia	79
Figura 21	- Retrato com carvão.....	80
Figura 22	- Desenho- outros suportes.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações- pedagogia; educação infantil; artes.....	48
Quadro 2 - Artigos- pedagogia; educação infantil; artes	48
Quadro 3 - Dissertações- Pedagogia; Infância; Artes	49
Quadro 4 - Teses- Pedagogia; Infância; Artes	50
Quadro 5 - Teses: Pedagogia; Artes	50
Quadro 6 - Artigos : Pedagogia; Artes.....	50
Quadro 7 - Composição de categorias.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos participantes da pesquisa	59
Gráfico 2 - Contagem de Idade	61
Gráfico 3 - Formação em nível médio	61

LISTA DE SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
SCIELO	The Scientific Electronic Library Online
IBICT	Banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em ciências e tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
CMEIS	Centros Municipais de Educação Infantil
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - CRIANÇA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS	17
1.1 A CRIANÇA E SUAS LINGUAGENS	17
1.2 A ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	20
1.3 A ARTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
1.3.1 Um olhar para a Pedagogia Waldorf	25
1.3.2 A arte na proposta Waldorf.....	26
1.3.3 Pedagogia da Escuta – Loris Malaguzzi.....	29
1.3.4 Pedagogia da Escuta: de onde vem?.....	31
1.3.5 As cem linguagens da criança.....	34
1.3.6 A arte como linguagem.....	37
CAPÍTULO II - ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇA	40
2.1 ARTE E PEDAGOGIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES.....	40
2.2 A ARTE NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR.....	42
2.3 ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO TEMA DE PESQUISA	46
2.4 O ESTÁGIO E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	51
CAPÍTULO III - A ARTE COMO EIXO DE TRABALHO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS	54
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	54
3.2 A PESQUISA: CAMINHOS E REFLEXÕES.....	55
3.2.1 O questionário como recurso para geração de dados.....	56
3.2.2 A organização dos dados	57
3.2.3 Os participantes do estudo.....	58
3.3 ARTE, ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA	62
3.3.1 A formação de professores de Educação Infantil e a arte.....	65
3.3.2 A prática de docência e a arte na Educação Infantil	67
3.3.3 As crianças e a arte: possibilidades e descobertas.....	71
3.4 DAS IMAGENS DA DOCÊNCIA: ARTE E INFÂNCIA	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82

REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS	91
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO AOS PROFESSORES	92

INTRODUÇÃO



Mulher na frente do sol – Joan Miró - 1950

Ao encerrarmos o curso de pedagogia, podemos olhar para o percurso formativo, identificar as aprendizagens, reconhecer os desafios vencidos e os que temos a frente, num constante movimento de aprender e formar-se. Dentre o vivido, destacamos que a experiência do estágio possibilita ao acadêmico observar e analisar o cotidiano escolar identificando as especificidades referentes à prática pedagógica observada. Além disso, permite refletir sobre as problemáticas que envolvem o cotidiano escolar, proporcionando uma reflexão da prática a qual não deve ser desvinculada da teoria estudada durante o curso. Sendo assim, a partir das observações no espaço da Educação Infantil, foi possível verificar um distanciamento das crianças em relação às expressões artísticas. Propôs-se então, articular atividades relacionadas à Arte, permitindo a expressão artística em toda a sua essência, contribuindo para o desenvolvimento físico, social cognitivo e afetivo das crianças, e oferecendo recursos para que elas criassem suas próprias maneiras de se expressar e compreender o mundo que as cerca. Abriu-se então, uma multiplicidade de ideias a serem exploradas nas docências do estágio, que produziram resultados muito significativos tanto para o aprendizado dos acadêmicos do curso de Pedagogia, quanto para a formação intelectual e afetiva das crianças.

Com base nesta experiência, desenvolvemos a presente pesquisa, mobilizadas pela intenção de compreender de que maneira a linguagem da arte incide sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, deste objetivo geral decorrem objetivos específicos, sendo: Identificar as contribuições da linguagem da arte para a criança; Reconhecer as possibilidades da arte na prática pedagógica; Analisar as potencialidades e dificuldades do trabalho com arte a partir de experiências do estágio de Docência na Educação Infantil.

Para tal investigação, nos embasamos em estudos de autores como Rinaldi (2012), Malaguzzi (1999), Cunha (1999) Barbieri (2012) Ostetto (2004; 2012; 2016). Realizamos uma pesquisa em bancos de teses, dissertações e artigos a fim de conhecer o que se tem escrito na temática. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa com pesquisa de campo, pois entendemos que ouvir os acadêmicos que realizaram estágio de docência a partir da temática arte nos permite pensar as possibilidades da prática pedagógica bem como discutir elementos relacionados a formação de professores para o trabalho com a arte.

O estudo foi organizado em três capítulos, onde o primeiro intitulado “Criança e arte na Educação Infantil: diálogos necessários” apresenta um histórico das concepções de criança e seus direitos adquiridos ao longo da história, desde a criança vista como adultos em miniatura descrita por Àries, até a criança detentora de direitos, reconhecida como ser social e amparada pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e com a garantia de educação de qualidade, como ressalta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Em seguida, abordamos o ensino da Arte nas escolas, destacando as contribuições das escolas Reggio Emilia e Waldorf como exemplos de instituições que têm a Arte como essência de sua prática.

O segundo capítulo denominado “Arte e formação de professores e crianças” discorreremos sobre a relação da arte com a Pedagogia, e como ela foi inserida no currículo do curso. Desta forma, discutimos como é a formação de professores, refletindo sobre como os docentes são preparados para explorar todas as linguagens artísticas a fim de promover o desenvolvimento integral da criança. Abordamos brevemente neste mesmo capítulo, a importância do estágio na formação do acadêmico, o qual alia o conhecimento teórico com a vivência no ambiente de trabalho, complementando na prática os assuntos

trabalhados em sala de aula. Neste capítulo, apresentamos também um levantamento de pesquisas realizadas envolvendo arte, pedagogia e Educação Infantil (Infância). Para facilitar o entendimento dos resultados, elaboramos um quadro classificando teses e artigos encontrados, a fim de contribuir com nosso trabalho como aprimoramento dos estudos e reflexões, já que, tratam sobre a formação inicial do professor e ainda a arte como direito da criança.

O terceiro e último capítulo apresenta como título “A arte como eixo de trabalho no Estágio de Docência: Reflexões e experiências”, apresenta a metodologia da pesquisa, caracteriza os sujeitos participantes do estudo, e expõe os resultados obtidos por meio dos questionários e a análise tecida.

Os dados foram organizados em categorias e analisados a partir das nuvens de palavras criadas no software Iramuteq, consideramos a ocorrência dos termos, tecendo as reflexões pautadas no referencial teórico da pesquisa. Como categorias estabelecemos: a formação de professores de Educação Infantil e a arte; a prática de docência e a arte na Educação Infantil; as crianças e a arte: possibilidades e descobertas. Apresentamos e discutimos alguns registros fotográficos das experiências vividas durante o estágio de Docência, a fim de ilustrar e ampliar as discussões sobre arte na Educação Infantil.

Os dados nos possibilitam pensar a importância da arte na prática pedagógica na Educação Infantil, a arte como expressão, arte como direito de acesso a cultura, arte como forma de experimentar o mundo.

CAPÍTULO I - CRIANÇA E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS



Mandala – Artista Katty Klein

Neste capítulo trataremos da criança, quem é essa criança detentora de direitos, protagonista e que papel ela exerce na sociedade atual. Abordaremos também importantes propostas de Educação Infantil que nos permitem pensar em outras organizações, outras práticas com crianças pequenas perpassadas pela arte.

1.1 A CRIANÇA E SUAS LINGUAGENS

'Uma criança tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas,
mas nem por isso tem ideias pequenas'.
Beatrice Alemagna

O trabalho busca compreender a criança em sua totalidade a partir da concepção e visão de mundo que elas possuem, pois ao considerarmos que ela seja vista como alguém que necessita de vários cuidados, afeto e atenção, é necessário o reconhecimento desta enquanto sujeito, com direitos, necessidades e que atua em seu meio social. Dessa forma, entendemos que as relações tecidas, as práticas e espaços educativos tendem a ser constituídos conforme o entendimento que os adultos possuem

sobre os pequenos, e que a concepção de criança que temos vai determinar a nossa prática pedagógica, por isso se faz tão importante a compreensão do que é ser criança.

No dicionário de língua portuguesa o significado dado à palavra criança: "Menino ou menina que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade. Pessoa muito jovem; quem não atingiu a idade adulta, -infantil; pessoa sem experiência; quem é ingênuo, inocente." Já para o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), na lei 8.069, constatamos que criança é definida como a pessoa que tem até 12 anos de idade. Nesse sentido podemos dizer que criança é todos que tem idade de 0 a 12 anos, e que está em um período chamado infância.

Segundo Saveli, Tenreiro, Althaus e Pisacco (2011) as crianças são "sujeitos sociais, nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social", portanto pertencem a uma classe social. Quando as autoras afirmam isso, querem dizer que antes dessa criança ter contato com outras instituições (seja a escola, a igreja ou qualquer outra instituição social), ela já traz suas experiências construídas nos seus primeiros momentos de vida. Sobre isso elas ainda afirmam que: "Os costumes, os valores, os hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e as relações".

A criança é o sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (SARMENTO, 2006; GARCIA, 2002).

Através desse estudo, vemos que a criança tem muito a nos ensinar, e a concepção de criança que temos vai determinar a nossa prática pedagógica, por isso se faz tão importante a compreensão do que é ser criança.

Contudo, não basta apenas conceber a criança como um sujeito histórico e detentor de muitos direitos, é necessário também compreender que as crianças, mesmo fazendo parte de uma mesma categoria social, são todas diferentes umas das outras. Isso demandará do professor um vasto conhecimento para trabalhar com as diferentes subjetividades que permeiam o processo educativo. De acordo com Garcia (2002, p. 27):

"Tão diferentes [são] todas as crianças. Umas pobres, outras ricas. Umas eurodescendentes, outras afro-descendentes, e outras descendentes de

indígenas, ou aborígenes como dizem na Austrália, umas filhas de árabes, outras de japoneses. Todas brasileiras, no entanto."

Ariès (1980), autor que construiu uma linha do tempo a respeito da concepção de criança ao longo dos anos, resgata o nascimento do sentimento em relação à criança desde a visão da criança negligenciada ou uma reprodução do adulto em tamanho menor, até as concepções de uma criança angelical que ecoa na paparicação deste ser.

Já no século XVII, algumas transformações sociais, como as reformas religiosas ocorridas neste século contribuíram para a construção do conceito de infância e um olhar diferente para a aprendizagem da criança. Surge a preocupação da igreja com a formação moral da criança, pois se acreditava que a partir da aprendizagem, esta poderia se libertar do pecado a qual era fruto.

É importante salientar que a visão de criança como sujeito social é algo que não existia há séculos atrás. Já a partir da pressão social ao longo dos anos em busca de qualidade na educação e de processos educativos que considerassem o desenvolvimento da criança, uma nova concepção de Educação Infantil emerge das lutas que ecoam na legislação educativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a articulação entre educar e cuidar passa embasar as propostas educativas para creches e pré-escolas.

Partindo destas concepções de criança, nos remetemos ao entendimento sobre a infância, que, diferentemente desta concepção, é um conceito historicamente construído ao longo das transformações sociais. Atualmente reconhecemos a criança como protagonista do processo educativo, como ser social que está numa fase de desenvolvimento, e para isso usa de diversas linguagens para se conhecer, conhecer o outro e se desenvolver.

Perceber a infância como um período de insignificância faz parte do senso comum da sociedade, logo, percebê-la de tal maneira, ainda nos dias de hoje, é muito equivocado. Se a criança é a protagonista, então a infância é o cenário, é o tempo aonde a criança vai se desenvolver. Por isso se faz necessário um cenário que possibilite diversas experimentações, onde a curiosidade da criança seja aguçada e suas dúvidas sanadas.

Kohan (2004) afirma:

A infância, entendida em primeira instância como potencialidade, é a matéria prima das utopias (...) O ser humano está pensando como ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro (...) assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância... (p.53).

Diante desta perspectiva de entendimento da criança buscamos propiciar práticas pedagógicas criativas, que propiciem a construção do conhecimento e a ação da criança.

Tais práticas devem abranger as diversas formas de linguagem na interação do professor com a criança, visto que é através da linguagem que ela se comunica, se desenvolve e interage com o mundo. As linguagens são formas de interação social, expressão e socialização humana, mas também como produtos culturais dos seres humanos, como importantes formas de conhecer e representar o mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) importante documento na trajetória de constituição do trabalho pedagógico na Educação Infantil, já em 1998 apresenta uma compreensão acerca das diversas, ou então, das múltiplas linguagens da criança. O documento considera a existência, não somente das linguagens verbais, mas também, das linguagens visuais, corporais e musicais/artísticas.

O trabalho com as múltiplas linguagens envolve uma variedade de elementos, tais como: "o movimento, o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a música, a dança, a brincadeira, a escultura, a construção, a fotografia, a ilustração, o cinema".

1.2 A ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte possibilita um novo olhar para o nosso cotidiano. Uma simples atividade rotineira, quando incorporada à arte permite a transformação do que é comum a algo novo, encantador. As atividades artísticas com as crianças favorecem o desenvolvimento e a exploração de sua imaginação e criatividade.

A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 estabelece no artigo 26 § 2º “O ensino da arte especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” e o § 6º inclui que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão componente curricular de que trata o § 2º”.

O ensino da Arte passa a ser componente curricular obrigatório da educação básica a partir da Lei 13.278/201 e vigora como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens, visando à formação artística e estética dos alunos por meio das linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.

Consideramos que o trabalho com arte é essencial para a criança, tanto na EI quanto nos anos iniciais, pois estimula a criança em seus aspectos reflexivos, sensíveis, expressivos e culturais. “Ao vivenciar a Arte o indivíduo entra em contato com uma manifestação social que se converte em pessoal.” (VYGOTSKY, 1998), dessa maneira, social e pessoal se encontram. Almeida retifica o pensamento de Vygotsky ao apresentar que, “as artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos” (ALMEIDA, 2001, p. 15).

Essa interação, social e pessoal, provoca reflexões acerca de si e do outro. As práticas artísticas ensinadas nas escolas, além de ajudarem no desenvolvimento da aprendizagem e na maneira como a criança irá se socializar no ambiente escolar, auxiliam da mesma forma na elaboração do sujeito, pois através dela a criança se reconhece, estimulando a sua natureza, elevando a autoestima, e reconhecendo o seu valor.

De acordo com o RCNEI (1998), o ensino da Arte permite a aproximação da criança com o mundo artístico, desenvolvendo sua imaginação, expressão e sensibilidade. O texto ainda afirma que

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí

constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998, v.3, p. 82).

Portanto, vemos que este processo de construção pela criança está baseado em suas experiências pessoais advindas do contexto em que ela vive.

Já o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - (Resolução Nº 5, DE 17 DE Dezembro de 2009), observamos as proposições para o trabalho com a Arte, visíveis nos princípios orientadores “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16)

A dimensão lúdica e a dimensão estética são condições fundamentais para a formação humana. A associação da dimensão lúdica às demais atividades expressivas das crianças, tem encontrado seu fundamento quando se destaca a expressão de sentimentos, invenções, imaginação, e também, o desenvolvimento da sensibilidade, interpretada como capacidade para sentir, procurar e exteriorizar sensações, o que por vezes, são roubados das crianças, quando se tem os espaços das creches e pré-escolas organizados de modo empobrecedor.

A sensibilidade tem um papel importante quando pensamos na construção de nossas concepções de mundo e sobre o mundo, incidindo no modo como o projetamos e o construímos. É importante que as crianças tenham oportunidade para debater, expor suas ideias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo, bem como, criar espaços de favorecimento às expressões de suas ideias e a materialização das mesmas, pelas crianças, sendo consideradas como sujeitos que constroem seu crescimento nas constantes relações com os outros e o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas.

A terceira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) amplia as possibilidades de contato com a Arte, e sugere que os alunos sejam estimulados a expressar seus sentimentos e percepções de mundo através de suas próprias criações. A proposta da BNCC para a Educação Infantil está estruturada a partir dos campos de experiências, que explicitam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, propiciando diferentes formas de vivenciar o mundo. Estes campos de

experiências possibilitam que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens e explore sua criatividade e sua interação social, explorando todo o universo ao se redor.

São organizados da seguinte forma:

- O eu, o outro e o nós – percepção de si mesma e do outro, reconhecendo e respeitando as diferenças enquanto seres humanos.
- Corpo, gestos e movimentos – Expressar-se por meio da música, dança, teatro, relacionando corpo, emoção e linguagem.
- Traços, sons, cores e formas – Vivenciar diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação – participação em conversas e narrativas, sejam individuais ou em grupos, contato com livros de diferentes gêneros literários, iniciando a linguagem escrita com rabiscos e garatujas
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Conhecer e manipular diferentes objetos, investigar e explorar o meio físico e sociocultural, aplicando os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano.

Quanto aos campos de experiência trazidos pela BNCC, Finco, Barbosa e Faria (2015) contextualizam a proposta com base nas experiências educativas italianas e destacam as contribuições destas abordagens para pensar o processo de construção de conhecimentos, um currículo amparado no reconhecimento das trocas criança-criança e adulto-criança

Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre.
(BARBOSA; RICHTER, 2015 p. 194)

Assim, o trabalho com os campos de experiência se constitui um novo desafio para os professores e incide também sobre a formação, seja inicial ou continuada.

1.3 A ARTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As práticas pedagógicas adotadas podem favorecer ou limitar o desenvolvimento das linguagens. Quando falamos em linguagem a maioria dos profissionais atem-se apenas as linguagens oral e escrita, eximindo a importância das demais, por inúmeros fatores seja pela comodidade ou por desconhecimento.

Cunha (1999) destaca que “é na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui”. Segundo a autora, as expressões de diferentes linguagens expressivas iniciam-se “através dos cinco sentidos (visão tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico” (CUNHA, 1999, p. 10). Para que este processo de construção tenha significado, é necessário que o professor utilize métodos desafiadores para as crianças, de maneira que ela perceba uma intencionalidade àquilo que está fazendo. A autora salienta ainda que

Nas atividades livres, ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com lápis de cor e papel. Podemos transformar esta atividade simplista e comum em uma proposta instigadora e fonte de descobertas matéricas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar (CUNHA, 1999, p. 12).

Ao instigar as crianças sobre o que ou porque estão produzindo, podemos conhecer o mundo em que elas estão inseridas, e compreender sua perspectiva em relação ao que estão vivenciando.

De acordo com Barbieri (2012), a curiosidade das crianças é movida por aquilo que as interessa e as coloca em movimento. O que está acontecendo agora é o que lhe interessa, e podem perceber diferentes situações ao mesmo tempo. Para que isso ocorra na escola, é necessário que a criança se sinta livre para se expressar e realizar suas ideias.

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o envolvimento e alegria de cada menino e menina. (BARBIERI, 2012, p.27)

É importante que o professor esteja atento à maneira singular de cada criança em suas expressões, “acolher e documentar o que elas dizem, sentem, pensam e fazem com todos os seus sentidos, de corpo inteiro” (OSTETTO, 2016, p.45), tendo sensibilidade para entender o que a criança está tentando dizer ao manifestar-se através dos diferentes fazeres artísticos.

Cabe ao professor proporcionar diferentes experiências para que as crianças explorem diversos materiais e a partir deles, produzam e ampliem seu conhecimento de mundo.

Ao agir sobre os objetos e ao tocar, mexer em diferentes materialidades e senti-las, a criança está marcando a si própria, conhecendo seu corpo e seus movimentos, reconhecendo seus limites e suas possibilidades. (OSTETTO, 2016, p. 44)

Percebemos então, que ao vivenciar novas experiências, a criança constrói também sua identidade e seu pensamento artístico, tornando-se essencial o processo de criação, e não o produto final da atividade.

Destacamos a seguir algumas abordagens que utilizam a Arte como parte fundante de sua prática pedagógica, a fim de propiciar o desenvolvimento da integral da criança.

1.3.1 Um olhar para a Pedagogia Waldorf

Em 1919 na Alemanha, após a Primeira Guerra Mundial, Rudolf Steiner surge com a Pedagogia Waldorf, fundamentada pela Antroposofia, também de sua criação. Steiner considerava de extrema importância a união da ciência e espiritualidade em todos os aspectos da realidade. Nessa perspectiva, a educação deve partir de um desenvolvimento integral em harmonia em todas as fases de vida humana, por meio das artes e das vivências da criança (RIBEIRO, 2014).

A primeira escola de Steiner foi fundada em Stuttgart, na Alemanha, onde ele participava de uma palestra para funcionários de uma fábrica de cigarros. Estes funcionários interessaram-se pela visão de educação de Steiner e sugeriram a criação de uma escola com um ensino apropriado para seus filhos. No Brasil a primeira escola Waldorf foi fundada em 1956 em São Paulo a partir do desejo de um grupo de pioneiros

que almejavam por um mundo formado por seres humanos íntegros, com autonomia e capazes de tomar suas próprias decisões (RIBEIRO, 2014).

1.3.2 A arte na proposta Waldorf

No início do século XX, Rudolf Steiner, propõe um modelo de educação destinada à formação de crianças e adolescentes a partir de uma concepção integral do ser humano que harmoniza o desenvolvimento bio-psicoemocional e espiritual do educando, baseado nos fundamentos da Antroposofia (ROMANELLI, 2008)

Este método de conhecimento científico que também foi elaborado por Steiner, entende o ser humano como uma entidade constituída de corpo, alma e espírito, e que essas áreas possuem uma progressão baseada em ciclos de sete anos, chamados “setênios”. A cada novo setênio, a energia vital do ser humano acarreta modificações biológicas, fisiológicas e cognitivas específicas.

Deste modo, o currículo da Pedagogia Waldorf é voltado para metodologias diferenciadas em cada uma dessas etapas, buscando a harmonização da tríade: pensar, sentir, fazer, procurando um equilíbrio entre os conteúdos formais, as atividades artísticas (e/ou artesanais) e as atividades corporais.

Romanelli (2008) e Ribeiro (2014) destacam que entre as metodologias utilizadas nas atividades artísticas, está o desenho, a música, o canto, a pintura em aquarela, a modelagem em argila, o teatro, os trabalhos manuais (tricô, crochê), a marcenaria e a jardinagem,

A atividade artística na Pedagogia Waldorf é vista como elemento essencial para promover o desenvolvimento infantil, portanto valoriza o brincar artístico como promotor da criança como ser espiritual, promovendo uma educação pela Arte. Figura 1-Coisas de brincar e criar



Fonte: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/878391/pedagogia-waldorf-se-expande-e-abre-primeira-faculdade-no-pais>

Figura 2- Corpo e criatividade



Fonte: <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/2578-pedagogia-waldorf-10-principios-da-filosofia-da-educacao-de-rudolf-steiner>

Figura 3 – Artes manuais



Fonte: <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/2578-pedagogia-waldorf-10-principios-da-filosofia-da-educacao-de-rudolf-steiner>

Figura 4 – Brinquedos de madeira



Fonte: <http://www.criandocomapego.com/arco-iris-waldorf-tudo-sobre-o-brinquedo-mais-criativo-do-mundo/arco-iris-waldorf-circuito-de-bolas/>

O currículo das escolas Waldorf possui um programa específico direcionado às artes e apropriado para as idades das turmas. Conforme Lanz:

[...] disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem de fazer algo com as mãos ou outras partes do corpo –tem de criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. (LANZ, p.135, 2016)

Na Educação Infantil, o ambiente das salas de aula é permeado com elementos da natureza que estimulam a fantasia e a criatividade na aprendizagem. A ênfase nas atividades está nos processos da vida, e não somente nos resultados de aprendizagem.

1.3.3 Pedagogia da Escuta – Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi apresenta uma pedagogia diferenciada, a Pedagogia da Escuta. A concepção de infância que norteia a Pedagogia malaguzziana é co-construcionista, interacionista, ecológica e genética. O que isso significa? Que a criança é um ser social que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir da relação com o outro. Por isso, o ambiente escolar precisa ser pensado para fazer emergir todos esses potenciais.

Uma 'pedagogia da escuta' - escuta do pensamento – exemplificada para nós como ética de um encontro edificado entre receptividade e a hospitalidade ao Outro – uma abertura para diferença do Outro, para a vida do Outro, para vinda do outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual. (RINALDI, p. 43, 2012)

O trabalho com a escuta é revolucionário, porque coloca a criança como protagonista do seu conhecimento, onde todas as suas ações, pensamentos, devem ser levadas em consideração e exige do professor um trabalho diferenciado de atenção, observação e comunicação.

A verdadeira comunicação vai além de decifrar e interpretar letras ou imagens visuais e a extração de informações. É um processo em que a criança é convidada a desenvolver um trabalho vivo que é o de construção de significados.

É um grande equívoco considerar a criança como uma página branca a ser preenchida, com um ser vazio, é uma visão tradicional, que ainda é predominante e vivenciada em nossas escolas hoje em dia.

Figura 5 - Pedagogia Malaguzziana



Fonte: <https://lunetas.com.br/pedagogia-da-escuta/>

Um dos grandes questionamentos é se realmente ouvimos o que a criança tem a dizer, ou apenas a escutamos, sem interiorizar o que elas querem nos comunicar. Comunicação essa que só se efetiva quando tratamos a infância com respeito e permitimos que nossa criança se expresse. Quanto a pedagogia da escuta:

Figura 6: Pedagogia da Escuta

- A escuta é um movimento sensorial: não se escuta só com os ouvidos, mas com o corpo todo.
- A escuta como um verbo ativo, que interpreta e produz sentido.
- A escuta não produz respostas prontas, mas constrói perguntas.
- A escuta legítima provoca um processo de reciprocidade: quem escuta também deve ser ouvido. A escuta é emoção.
- Escutar requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido, para que vençamos o sentimento de precariedade que toma conta de nós sempre que nossas certezas são colocadas em crise.
- A escuta demanda tempo: um tempo cheio de silêncios e longas pausas.

Fonte: Portal Lunetas – Entrevista concedida pela educadora Josiane Pareja

Limitamos a escuta apenas ao sentido da audição, sendo que a verdadeira escuta se faz com todos os sentidos. Escuta é uma emoção e assim a premissa de qualquer aprendizado.

1.3.4 Pedagogia da Escuta: de onde vem?

Foi no pós-guerra em meio à construção de uma Europa destruída, que cidadãos de uma pequena cidade italiana resolveram repensar o futuro a partir da criação de nova escola. Com tijolos de casas bombardeadas e areia das margens do rio que cortava a cidade, Vila Cella se tornou o marco zero da experiência de Reggio Emília. Reggio Emilia é uma cidade localizada na Itália, antes conhecida pela qualidade do seu vinho, e que hoje é referencial de excelência no campo da educação, por possuir uma proposta pedagógica diferente, que vem sendo seguida por diversos países a qual tem resultados

significativos no processo ensino aprendizagem das crianças, principalmente da primeira infância.

Figura 7 - Reggio Emilia



Fonte:

<https://www.bing.com/images/>

A proposta de Reggio, idealizada por Loris Malaguzzi, se baseia na pedagogia da escuta, em que a criança é colocada como protagonista de seu próprio processo de conhecimento. O espaço da escola é pensado com base no princípio de horizontalidade e respeito mútuo contra qualquer topo de hierarquização. A participação dos pais no dia a dia escolar é estimulada bem como, a da comunidade. Não ensino convencional das matérias tradicionais e ateliês permitem um contato abrangente da criança com as variadas formas de arte. O resultado é fascinante, visto o aumento de instituições que seguem a abordagem na Itália e no mundo.

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p.59)

Trazer essa abordagem tão assertiva para dentro de uma instituição localizada numa cultura, num contexto diferente é um desafio, por isso falamos a inspiração nesse método nos rende grandes resultados onde a criança é ouvida e exerce seu papel de protagonista, conhecedor de seu mundo, a partir de suas curiosidades, respeitando seus limites e anseios.

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender o máximo. Tínhamos que preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiada. (MALLAGUZZI, 1999, p. 62).

Nessa abordagem educacional, a relação ensino aprendizagem não tem um sentido único. São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam os significados. Nesse sentido, o valor atribuído ao diálogo e a atenção a ele dirigida não são de improviso, pois, para esses educadores, as competências da criança se desenvolvem e são ativadas pela experiência na qualidade da interação, uma educação baseada no relacionamento e na participação por meio de redes de comunicação e de encontros entre crianças, professores e pais. Entendemos que a concepção que o professor possui sobre a criança vai orientar suas escolhas. Se entende a criança como potente, forte, poderosa, capaz de construir estratégias de aprendizagem, atenta à sua atualidade, que toma decisões e que, na interação com o outro, constrói conhecimento, tal imagem conduzirá outro modo de organizar a proposta pedagógica (RINALDI, 2012). Assim, ao trabalhar valorizando as diferentes linguagens, entendidas como a aventura de conhecer e expressar o mundo, o verdadeiro papel do adulto seria envolver-se, estar presente com as crianças, estar, atento e sensível, um “interlocutor, mediador, parceiro mais experiente que se dispõe a ouvir e ver as histórias, os diversos enredos e papéis que vão se constituindo no cotidiano educativo” (OSTETTO, 2011, p. 161). Mallaguzzi nos ensinou a ver potencialidades ainda ocultas nas crianças e revelou campo de possibilidades a explorar na Educação.

1.3.5 As cem linguagens da criança

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
 as cem existem. (MALAGUZZI, 1999)

Para Loris Malaguzzi, não só o pensamento da criança é considerado, mas, são também válidas as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, formulam coesão e conhecimento. Com isso, retornamos a discussão inicial, das linguagens escrita e verbal sendo priorizadas, somado ao conhecimento cognitivo relacionado à aprendizagem, reforçando a ideia de Dewey que as crianças aprendem fazendo. Vindo à tona também o debate político cultural, de como essas duas linguagens privilegiavam uma classe social, limitando o conhecimento e dando força a apenas uma das classes (RINALDI, 2012) A autora compara as cem linguagens a um lago, com muitas fontes nele desaguando:

Acho que o número cem foi escolhido para ser bem provocador, a fim de reivindicar para todas essas linguagens não só a dignidade, mas também o direito de expressão e de comunicação de umas com as outras. (RINALDI, p.340, 2012).

A grande beleza disso tudo é que uma linguagem não é isolada da outra, elas se comunicam e somam favorecendo o desenvolvimento completo da criança. Rinaldi (2012) usa de exemplo o desenho:

Quando você desenha, dá sustentação não apenas a sua linguagem gráfica, mas também à sua linguagem verbal. Porque você aprofunda o conceito. E quando o

conceito é aprofundado, as linguagens são enriquecidas - mais uma vez, tem-se esse tipo de processo permanente. (RINALDI, p.341, 2012).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e propiciar o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais. Pertencer a um determinado espaço (creche ou pré, bairro, cidade, país) relaciona-se a identidade cultural que, por sua vez, remete a aspectos de nossas identidades construídas coletivamente. Vão construindo identificações, ao mesmo tempo em que se distinguem dos demais. Assim, a identidade e a alteridade, a semelhança e a diferença marcam o sentimento de pertencer ao todo (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016)

Rinaldi (2012) e Edwards, Gandini, Forman, (2016) ressaltam a importância de garantir ambientes em que sejam respeitadas as especificidades das crianças na educação infantil, bem como, dos saberes que elas portam quando chegam às creches e pré-escolas e aqueles que constroem durante o tempo de permanência nesses espaços. As creches e pré-escolas constituem-se também como lugares em que o valor cultural e artístico dos diferentes grupos sociais estão inseridos na forma como o espaço é organizado, em materiais com os quais as crianças brincam e criam desenhos, esculturas, danças, pinturas cotidianamente.

Nesta abordagem, é imprescindível destacar os espaços de arte, denominados Ateliês, onde este permite à criança a expressão de suas múltiplas linguagens com diferentes materiais, ampliando sua sensibilidade estética e seu repertório artístico. O propósito dos Ateliês é, em suma, um espaço de trabalho a partir da pesquisa e da investigação.

Rinaldi refere-se ao ateliê como “um lugar para as cem linguagens” (RINALDI, 2012, p. 191). Ao falar sobre a apropriação e do ateliê no cotidiano escolar, relata:

O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia de diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade (e interconectividade) da criança. Considerando o ateliê como uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola inteira tem que ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão (RINALDI, 2012, p. 191).

Assim, o Ateliê é um espaço de trabalho, de pesquisa e investigação das crianças, onde a prática do professor é refletida, repensada e avaliada por meio da experimentação. Nesse lugar, reafirma-se o desejo humano pela criação e reinvenção, como demonstram as imagens abaixo:

Figura 8 - Recursos naturais



Fonte: <https://www.mericherry.com/2016/04/01/reggio-inspired-art-studio/>

Figura 9 - Atelier



Fonte: <https://thehundredlanguagesofchildren.weebly.com/atelier.html>

1.3.6 A arte como linguagem

As crianças brincam o tempo todo, descobrem e refletem seu mundo através de suas brincadeiras, que podem ser sozinhas ou em pares. Esse contexto é envolvido por alegrias, tristezas, frustrações e realizações. Elas possuem um olhar diferenciado para resolver seus conflitos.

Goobi (2010), afirma que as ideias das crianças, quando ouvidas, nos mostram que “um mais um pode ser muito mais que dois”, como ensinam alguns artistas ou mesmo que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que frequentam.

É na arte que criança se expressa, que fala ao mundo o que está sentindo, que exterioriza o que esta por dentro, seja por meio da dança, da pintura, do desenho, do teatro.

As manifestações languageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante (GOBBI, 2010, p. 02, 2010).

Ressaltamos o que a autora afirma: as crianças reescrevem a realidade em seus traços e cores. Dessa forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais. Olhar detidamente seus desenhos pode, de certa maneira, desestabilizar práticas profissionais cuja preocupação encontra-se em pendurar nos varais as criações e nem mesmo dialogar com quem os fez, ou, ainda pior, colocá-los em saquinhos plásticos que emudecem criadores e obras, deixando-os dentro de armários. É imprescindível que tenhamos diversos suportes para o desenho à disposição das crianças, com cores, texturas, formas de tamanhos diversos.

Concordamos com Rinaldi (2012) quando ela afirma que além dos lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, o carvão, cacos de tijolos e pedras porosas, fios de barbante, nylon, cobre, conduites, são ótimos materiais para realizar os traçados e possibilitar que saltem do papel tornando-se tridimensionais. Tintas variadas, compradas ou feitas na unidade educacional, comestíveis para os bebês, encorajam as lambuzagens tão caras a todos, delineando percursos de buscas pelas cores, pelas misturas, pelas formas, sem esquecer, que, entre os pequenos, o corpo é um dos suportes sobre os quais as tintas podem ser usadas criando novos modos de exploração e interação.

A autora destaca também que criação de texturas proporciona descobertas interessantes pelas crianças. Podem ser feitas diretamente sobre as superfícies que se pretende caracterizar obtendo relevo ou traçados inusitados, basta sair à procura pelos espaços externos ou internos, tendo em punho papel sulfite, cartolinas, Kraft, tecidos ou outros e lápis, giz, cacos de telha ou tijolo. A professora pode determinar o tema a ser procurado ou mesmo deixá-los livremente “à caça de texturas”, é um divertimento associado às descobertas e conhecimento que podem ser seguidos de observações visuais e táteis das texturas, análises de suas características, observações dos percursos realizados, reflexões. Sem esquecer que tais descobertas são feitas por todos,

independentemente da faixa etária, embora tenhamos que considerar os limites de cada um.

Os desenhos podem ser compreendidos como fontes documentais que nos informam sobre as crianças, sobre a infância em diferentes contextos sociais, históricos e culturais.

Ao que se refere aos desenhos das crianças, suscitamos algumas questões voltadas para uma perspectiva social, tal como os motivos artísticos presentes nas representações, a expressão de cenas cotidianas, como elas percebem as diferenças étnico-raciais e como elas constroem o mundo a partir de suas vivências. Quanto ao desenho da criança, vale destacar as indagações da pesquisadora Carla Rinaldi (2012, p.35):

- ✓ De maneira geral há motivos artísticos mais predominantemente encontrados nos desenhos de um ou de outro?
 - ✓ Há elementos que evidenciam cenas de um cotidiano vivido pelos meninos ou pelas meninas? Os riscos modificam-se ao longo do tempo?
 - ✓ Ao serem conjugados à fala das crianças, os desenhos podem ser compreendidos de outras formas? Como os mesmos podem se oferecer de modo a se perceber narrativas do cotidiano e da imaginação próprias dessas crianças?
 - ✓ Há diferenças étnicas perceptíveis? Formas de ocupação do espaço do suporte oferecido para desenhar?
 - ✓ Quais as cores mais frequentemente utilizadas para expressar pessoas brancas ou negras?
 - ✓ Há o já famoso pedido do “lápiz cor de pele” para pintar pessoas, indiferentemente, como se todas as pessoas tivessem a mesma cor de pele, denunciando preconceitos e padrões estéticos a serem seguidos?
 - ✓ As composições do espaço do desenho são feitas de qual modo? Há diferenças entre os desenhos de crianças oriundas de camadas sociais diversas?
 - ✓ Pode-se perceber a diversidade étnica?
 - ✓ É possível perceber transformações históricas presentes em desenhos de diferentes épocas?
- É possível traçar uma história do desenho a partir de como eles são realizados?

As indagações de Rinaldi (2012) nos permitem olhar para a complexidade das intervenções artísticas e nos instiga pensar as minúcias de cada proposta, de cada criação da criança, seja desenho, pintura, modelagem, ou outras composições. Arte nos possibilita uma comunicação além da linguagem e da escrita, podemos ensinar e ser ensinados através de outras manifestações, mas mais do que isso, podemos conhecer internamente o que se passa na nossa criança, sem que ela precise se expressar diretamente.

CAPÍTULO II - ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇA



Marepe - Doce céu de Santo Antônio (performance – Fotografia de Marcondes Dourado)

No decorrer deste capítulo nos tecemos considerações sobre como a arte se conecta com a pedagogia, dialogando sobre as possibilidades e limitações enfrentadas na formação de professores de crianças. Apresentamos também uma breve pesquisa acerca do que vem sendo tratado sobre o tema no campo de pesquisas acadêmicas, e por fim, traremos uma reflexão sobre o estágio de docência, que foi fundamental para a escrita deste trabalho.

2.1 ARTE E PEDAGOGIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Durante o curso de Pedagogia estudamos diferentes temas, tratamos da criança, como essa criança foi vista no decorrer do tempo, a concepção de infância... Porém hoje já compreendemos a necessidade de aprofundamento nestes estudos, tanto no âmbito teórico como no desenvolvimento de práticas pedagógicas com e para crianças, pois as referidas práticas pedagógicas ficam por conta do acadêmico ir em busca, se especializar e compreender como alcançar de forma significativa a criança estudada.

A área da Educação Infantil possui diferentes abordagens pedagógicas que impactam diretamente nas ações desenvolvidas, na organização dos tempos e espaços. É importante compreender como se estruturou o curso de Pedagogia e a forma como a criança é tratada neste espaço formativo.

Anteriormente ao Curso de Pedagogia no Brasil a formação de professores e professoras era dada unicamente em Nível Médio, nas denominadas Escolas Normais

desde o final do Império. Segundo Brzezinski (2003b) e Libâneo (2006b), as Escolas Normais, por falta de estrutura para se consolidarem como centro de formação de professores (as), eram improvisadas, extintas e reabertas sucessivas vezes.

As mudanças de ordem socioeconômica, cultural e política, decorrentes da Revolução de 1930 e das influências da década anterior passaram a motivar o processo de modernização da educação e do ensino que culminou, no ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esses ideais constituem-se como marco da renovação educacional do Brasil, influenciando fortemente a criação e a evolução dos cursos de Pedagogia como destaca Saviani (2008).

Durante o Estado Novo, com o Decreto Lei no 1.190, de 04 de Abril de 1939, o curso de Pedagogia se institucionalizou no Brasil, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Para Saviani (2008), a criação do curso de Pedagogia foi viabilizada, principalmente, pela estruturação do campo educacional na década anterior e, mais especificamente, pelo movimento dos pioneiros da Escola Nova.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 traz significativos avanços no que diz respeito a Educação Infantil, inserindo -a como etapa da Educação Básica e tratando da formação de professores. O artigo 62 define que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deverá ocorrer nos cursos de licenciatura de graduação plena, admitindo-se como formação mínima para atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a formação na modalidade Normal oferecida em nível médio.

Rocha (1998) e Kishimoto (1999) destacam que a formação no curso de Pedagogia historicamente é marcada pela aprendizagem de princípios da psicologia, da alfabetização e demais áreas que incidem sobre o ensino da criança do ensino fundamental, sem maiores abordagens quanto a bebês e a criança pequena mesmo com os avanços na área. Disciplinas na área da Educação Infantil (ou habilitações, como previam os currículos na década de 90) ainda são insuficientes diante da população infantil atendida nas instituições.

As primeiras manifestações reivindicando a presença da arte nos processos educativos da infância surgem na década de 1980, em paralelo da movimentação política dos arte-educadores.

Essa nova concepção para o ensino da Arte é assim explicitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (2000, p.30):

Com a Lei nº.9.394 /96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: 'O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatória, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos)'. (Art.26, parágrafo 2º)

Em 2006, com as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, a arte é incorporada como um campo de saber, em que a (s) disciplina (s) de fundamentos da Arte-Educação inserem as dimensões estéticas, culturais e artísticas e o ensino de Arte na formação do pedagogo.

2.2 A ARTE NO PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR

A arte no processo formativo dos professores permite conhecer a criança e ampliar suas formas de aprendizagem, enriquecendo as práticas pedagógicas dos futuros profissionais e possibilita a criança um contato mais amplo a experiências.

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo argumenta que a Arte em suas múltiplas linguagens é importante na formação das pedagogas e dos pedagogos “por ser o lugar em que a dimensão da imaginação poética é profundamente valorizada” (AZEVEDO, p. 122). É necessário pensar a Arte enquanto um saber que produz divergências e questiona padrões e hierarquias de conhecimento. Além de prática pedagógica, a arte é um conhecimento.

Destaco que considero o Ensino da Arte como uma das áreas de conhecimento necessárias à formação humana, uma vez que ela estabelece a inter-relação de três ações que instigam o desenvolvimento da capacidade crítica, a percepção da realidade circundante e a possibilidade de transformação, a saber: a produção, a leitura de imagens e a contextualização, ou seja, ela possui objetivos e conteúdos específicos que consideram contexto histórico, cultural e social dos (as) estudantes, a partir das similitudes/diferenças com artistas, obras de arte, imagens do cotidiano, movimentos artísticos ou temáticas em estudo (BARBOSA, 1998, 2009).

Mesmo com a determinação legal valendo desde o ano de 2006, a inserção da arte como área de conhecimento na formação de professores ainda é pequena. Sobre a arte na formação do pedagogo,

Quando pensamos nas possibilidades da arte na educação, reconhecemos que a arte pode oferecer outros modos de pensar a formação do pedagogo no movimento de aprender a olhar, com novos pontos de vista, a escola, a arte e a infância. (MOMOLI; EGAS, 2015, p. 72).

Como pedagogos estudamos para formação integral do ser humano. Ao pensarmos a Arte, suas relações e potencialidades em diálogo com a pedagogia, consideramos que esta permite explorar a sensibilidade contribuindo para a formação do cidadão crítico e atuante que tanto almejamos.

Fabiana Vidal (2011) afirma que uma vez que nos encontramos em um processo permanente de formação, os (as) pedagogos (as), assim como os demais profissionais da educação, precisam ter contato com o Ensino da Arte como constituinte de sua identidade docente, não necessariamente para ser (a) professor (a) de Artes na escola, mas por entender que o Ensino da Arte é um dos elementos essenciais na formação humana.

A arte é uma importante forma de expressão, é linguagem. Concordamos com Nicolau (2003), quando a autora afirma que o professor tem um papel fundamental no processo de estimulação das linguagens, porque, apesar de a criança ser essencialmente ativa e curiosa, as situações de aprendizagem, cuidadosamente planejadas, contribuem enormemente para que ela explore seu ambiente e cresça em termos de representações simbólicas, na solução de problemas e no processo de construção da leitura e escrita.

Mas o que percebemos hoje nas escolas, são as atividades prontas e sem intencionalidade, como a construção de painéis, pinturas e comemoração de datas festivas. A arte é vista no papel crepom para fazer bolinhas, pintar os rostos das crianças de índios em comemoração ao dia do índio, do palhaço, ou, quando vamos um pouco mais longe o máximo que atingimos são releituras de algumas obras, sem aprofundamento ou significado para criança. Sabemos que a criança aprende com aquilo que chama atenção e lhe é significativo.

O processo de iniciação artística na infância é construído pelo lúdico, em cuja dinâmica a intuição se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte. Nessa direção, ter espaço para brincar é condição primeira para a apropriação e o desenvolvimento de gostos e atitudes que, respondendo ao convite da imaginação, atribuem às coisas outros sentidos (OSTETTO, 2013).

Um ambiente agradável é o começo para a criança se sentir pertencente ao universo artístico. Além dos murais bonitos porque não usar as produções das próprias crianças para a decoração, assim, além do pertencimento, trabalhamos também a autoestima das crianças. Derdyk (2003, p.64) afirma: 'A criança em um determinado momento, percebe que tudo o que está depositado no papel, partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação'.

Ferreira (2012) afirma que a Arte-educação tem como finalidade fornecer experiências que ajudem a criança a refletir sobre a arte, desenvolver valores, sentimentos, emoções e uma visão crítica do mundo que a cerca. O papel do professor é mediador que incentiva e valoriza a criação infantil, assumindo, assim a responsabilidade de uma educação crítica, criativa e prazerosa. Neste sentido, consideramos que uma criança que é incentivada a trabalhar sua criatividade (que está ligada à sua emoção) é capaz de criar com segurança e ser mais segura de si. Mas, é imprescindível que o professor mediador esteja em sintonia e preparado para trabalhar a arte na educação infantil.

Rinaldi (2012) enfatiza que a criatividade não é somente a qualidade de pensamento de cada indivíduo, é também um projeto interativo, relacional e social, ou seja, além de assumirmos a cultura que nos é passada, também a produzimos. A autora também traz que a criatividade exige um contexto que lhe permita existir, se expressar, se tornar visível. Nas escolas, a criatividade deveria ter condições de se manifestar em todo lugar e em todo momento. Não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto.

O que percebemos é que a rotina de sala de aula e as exigências da instituição que o professor faz parte diminui esse encantamento. A dimensão criadora, curiosa e descobridora dos professores está adormecida – não brincam, não cantam e não se encantam, têm medo de seguir pelos caminhos do desconhecido, entregando-se à

imaginação, experimentando a invenção, a criação; estão habituados, com sentidos aprisionados (OSTETTO, 2004, 2006). De acordo com a autora, justamente, para acolher e acompanhar meninas e as crianças que dançam, brincam, imaginam, os professores precisam também ser capazes de brincar, de imaginar, de inventar.

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, “cantante”, ousada, aventureira, corajosa. (OSTETTO, 2004, p. 93-94).

Para o desenvolvimento e/ou aprimoramento da sensibilidade é necessário que se acredite na arte, porque não podemos incentivar aquilo que não acreditamos, bem como não se pode ensinar a ter sensibilidade se não somos professores sensíveis.

A inclusão de experiências multissensoriais, artísticas e culturais para o processo de formação de professores, desperta o desejo pela busca de outros sentidos, provocando a consciência crítica acerca da importância de perceber-se para perceber o outro, mover-se para induzir ao movimento, encantar-se para encantar (OSTETTO, 2010). Isso possibilitará uma ampliação do seu repertório e, conseqüentemente, “seu acervo para a criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha –, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa” (LEITE; OSTETTO, 2012, p. 23). Para tal, é imprescindível determinar e articular múltiplos saberes e fazeres, oportunizando situações que possibilitem romper com hábitos enrijecidos de pensar e fazer, para que osem outros caminhos e experimentação de diferentes estratégias que mobilize todo o corpo e sentidos.

Gobbi (2014) ressalta que a especificidade dessa profissão (a dos professores) reside nisto também. Para termos as manifestações humanas e suas formas de expressão diluídas nos territórios da infância, é necessário tê-los em nossa vida, o que passa pela formação que recebo. Para tanto, aliar os campos teóricos - quais os conhecimentos que foram e que estão sendo produzidos sobre a criança e as áreas que a estudam - aos campos da prática é fundamental. Em nosso percurso acadêmico de formação de professoras somos distanciadas dessa forma de conceber as crianças e

suas criações, e muitas vezes também nos reduzimos a receptáculos de informações. Perdemos, assim, a oportunidade de aprender com elas, para, dessa forma, construir novos elementos para o debate sobre as orientações curriculares para a Educação Infantil, uma porta aberta para outras discussões. Trata-se de tomar a criança, e suas criações como pontos de partida para que ela seja compreendida. Para tanto, faz-se necessário conhecer que isto envolve o afeto, o prazer, o desprazer (GOBBI, 2014)

Conforme Gobbi (2014), para que ocorra o desenho é fundamental que a música, a dança, o cinema, o teatro, a fotografia, as histórias em quadrinhos, o canto entre outras linguagens artísticas façam parte do cotidiano da Educação Infantil, dos meninas e meninos, desde bem pequeninos. Podemos encontrar a arte em todo nosso cotidiano, apesar de não a reconhecermos. Pensamos em dança e esquecemos que o corpo fala através dela, pensamos na pintura, separamos o traço das mãos, da cabeça que pensa o que pintar. É importante ressaltar que tal separação perpassa outras etapas educativas, por isso entendemos que o professor dos anos iniciais pode e deve romper com essa cultura e tratar a criança em sua totalidade.

2.3 ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO TEMA DE PESQUISA

O conhecimento está em constante movimento, em cada realidade, espaço e condição temos a possibilidade de produzir novas interpretações, construindo outros pensamentos e entendimentos. Muito se tem dito e pesquisado sobre as linguagens na educação infantil, sobre as práticas pedagógicas, sobre a arte no ambiente escolar, assim, antes de lançarmos um olhar mais atento ao nosso objeto de pesquisa, buscamos conhecer as pesquisas realizadas nos últimos anos, a fim de delimitar o estado do conhecimento e nos aprofundarmos no estudo da arte no universo infantil.

As pesquisas do estilo estado da arte nos permitem reconhecer autores, teorias e diferentes contextos de um mesmo tema de pesquisa. Essa prática de nos aproximarmos das pesquisas já realizadas envolvendo nosso objeto de estudo é considerada pelas autoras Fernandes e Morosini (2014) como estado do conhecimento:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e

livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...] (FERNANDES, MOROSINI, 2014, p.155)

Estado de conhecimento ou estado da arte, segundo Ujiie (2013) é uma parte significativa do trabalho, pois faz referência ao que já foi pesquisado e assim evitando investigações desnecessárias, além do mais auxilia-nos no desenvolvimento de novos conceitos e entendimentos.

Esse tipo de pesquisa segundo a autora faz com que enxerguemos e adentremos o trabalho do outro, dessa forma realizando um trabalho reflexivo, já que estamos pesquisando, realizando leituras e refletindo sobre outras pesquisas que envolvam nosso tema para possuímos um suporte para a nossa.

Além disso, o estudo da literatura especializada nos possibilita acompanhar o desenvolvimento, inovações e transformações ocorridas na área educacional, tornando os profissionais mais capacitados no trabalho a ser desenvolvido, como cita Ens e Romanowski (2006, p. 39), aliás, “em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento” (ENS, ROMANOWSKI, 2006, p. 41 apud MESSINA, 1998, p. 01). Assim, ocorrerá no desenvolver do nosso trabalho, pois além de levantamento e estudo teórico, serão realizados trabalhos em campo, promovendo reflexão e análise e novos resultados sobre os dados encontrados.

Ir em busca de pesquisas já produzidas, para posteriormente desenvolvermos nosso trabalho, nos fez perceber de forma ampla, o que está sendo pesquisado no âmbito acadêmico/científico.

A partir deste entendimento, realizamos um levantamento das pesquisas e recentes publicações realizadas envolvendo o tema Arte e docência na Educação Infantil, consultando alguns portais[como o The Scientific Electronic Library Online (Scielo), o Banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando as pesquisas realizadas nos últimos dez anos (2009-2019).

Delimitamos para a pesquisa nos portais os seguintes descritores: Pedagogia; Educação Infantil; Arte e Infância. A partir dos resultados obtidos, organizamos quadros para melhor organização e visualização, classificamos as pesquisas em dissertações, teses e artigos, com finalidade de filtrar o que foi encontrado durante a pesquisa.

Quadro 1 - Dissertações- pedagogia; educação infantil; artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	ASSUNTO
Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura	Kaiser, Patrícia Nunes de	2017	Educação infantil, criança, arte, práticas pedagógicas, subjetividade.
Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a educação infantil	Milcarek, Luciana	2003	Aprendizagem, educação infantil, arte.
Saberes e fazeres docentes em arte visual na educação infantil	Veronesi, Valquiria Bertuzzi	2017	Arte visual, educação infantil e formação permanente de professores. Práticas educativas
Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	Carvalho, Maria Thereza Ferreira de	2010	Ensino de artes Educação infantil Teoria crítica da sociedade Arte -- Estudo e ensino (Elementar) Educação de crianças Prática de ensino

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 2 - Artigos- pedagogia; educação infantil; artes

(continuação)

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	PALAVRAS CHAVES
Educação estética e formação humana: estudo de caso de uma escola Waldorf	Joyce de Oliveira Ribeiro	2014	Educação estética. Ensino fundamental. Pedagogia Waldorf. Fenomenologia.
Infância contemporânea, desafios e inquietudes: uma Reflexão sobre o processo de escolarização inicial	Daiane Graciele Ribas Faoto antonio, Daiane Graciele Ribas Faoto Antonio	2014	Infância contemporânea, criança, Experiência infantil, Educação Infantil.
A utilização dos princípios do direito da criança e do adolescente como Mecanismos de efetivação dos direitos fundamentais	Juliana Paganini, Rosângela Del Moro	2011	Adolescente; criança; princípios.

Quadro 3 - Artigos- pedagogia; educação infantil; artes

(conclusão)

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	PALAVRAS CHAVES
Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação infantil	Marcia Gobbi	2010	Práticas pedagógicas, artes, criança.
Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia ¹	Alessandra Latalisa de Sá	2010	Abordagem educacional. Criança. Educação Infantil. Infância. Linguagens. Projetos.
A arte na pedagogia e a formação do professor Para educação infantil e anos iniciais: Inquietações e esperanças	Mirian Celeste Martins Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi	2012	Arte. Formação de professores. Pedagogia. Perfil de professores. Currículo.
Arte na pedagogia: panoramas compartilhados Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas: um foco sobre cultura e Arte	Mirian Celeste Fábio Wosniak	2015	Formação de professores, Arte na Pedagogia, Cultura.
A dimensão estética na formação dos pedagogos	Daniel Momoli Olga Egas	2012	Formação de professores. Arte. Pedagogia. Ensino de arte. Arte na escola.
Arte na educação infantil: pesquisa, Experimentação e ampliação de repertórios	Rosvita Kolb-Bernardes Luciana Esmeralda Ostetto	2016	Arte. Educação infantil. Educação estética. Ateliê. Prática pedagógica.

Fonte: Scielo - organizado pelas autoras.

Nesta primeira busca não encontramos teses cujos descritores estivessem em evidência no título ou no assunto cadastrado nos portais. A partir de novas combinações dos descritores realizamos outras duas buscas, com os seguintes resultados:

Quadro 4 - Dissertações- Pedagogia; Infância; Artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	ASSUNTO
As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil.	Luciana Paiva dos Santos	2015	Arte Experiência Estética Criança Habitus Docente

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 5 - :Teses- Pedagogia; Infância; Artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	ASSUNTO
Arte na educação da infância : saberes e práticas da dimensão estética	Gilvânia Maurício Dias de Pontes	2013	Educação infantil Semiótica Estética Professor Formação
“A gente tá fazendo um feitiço”: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil	Paulo Nin Ferreira	2016	Interação social Educação infantil Cultura Crianças Arte

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 6 - Teses: Pedagogia; Artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	ASSUNTO
Arte como conhecimento no Curso de Pedagogia: ensino, formação e humanização	Rosemeri Birck,	2019	Arte como Conhecimento; Ensino da Arte; Curso de Pedagogia;

Fonte: CAPES – IBICTD- organizado pelas autoras

Quadro 7 - Artigos : Pedagogia; Artes

TITULO	AUTOR (ES)	ANO	PALAVRAS-CHAVE
Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia	Janedalva Pontes Gondim Ângela Maria Dias Fernandes	2011	Políticas de formação docente – Currículo – Ensino de arte.

Fonte: SCIELO - organizado pelas autoras

Notamos que há discussões significativas a respeito da arte na Educação Infantil, encontramos diversas pesquisas que possibilitaram leituras, reflexões e conhecimentos iniciais, aumentando ainda mais nosso interesse e curiosidade sobre as linguagens das crianças. Destas pesquisas, algumas, serão utilizadas tanto para referencial teórico quanto para as análises deste estudo.

Destacamos, então, algumas das quais usaremos como referenciais do nosso trabalho, sendo uma tese da autora Birk (2019) e artigos de autoria de Gobbi (2010); Wosniak (2011); Bernardes e Ostetto (2016). A escolha dos trabalhos em destaque se

deu por estes se tratarem exclusivamente da arte em âmbito escolar, alguns, inclusive, abordando a formação dos professores na Pedagogia.

Os textos trazem contribuições importantes a respeito desse da arte, os quais iremos utilizá-los para aprimoramento dos estudos e reflexões, já que, tratam sobre a formação inicial do professor e ainda a arte como direito da criança. Explanando a importância da arte do desenvolvimento da criança e o professor como elemento central desse processo, então, onde buscar essa formação que ainda é escassa na formação inicial. Assim sendo, vale ressaltar que:

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ENS; ROMANOWSKI, 2006, p. 41)

Por fim, a busca mostra-nos a relevância do tema, por tantos trabalhos que foram encontrados, certificando que o assunto vem sendo discutido nas últimas décadas. Percebemos pesquisas recentes, com novas informações, pontos de vista diferentes e inovações que vem ao encontro do nosso interesse de como arte contribui para a formação do cognitivo da criança, possibilitando ampliar as linguagens e não limitar-se apenas a leitura e escrita.

2.4 O ESTÁGIO E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio é uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, porque promove oportunidades de vivenciar na prática conteúdos acadêmicos, propiciando desta forma, a aquisição de conhecimentos e atitudes relacionadas com a profissão escolhida pelo estagiário. A realização do estágio alia conhecimento acadêmico com a experiência vivencial do ambiente de trabalho, porque elucida e complementa na prática os temas abordados nas aulas pelo professor. Assim, o estudante pode absorver de forma plena o conhecimento sobre a profissão escolhida, através da experiência.

Segundo Bianchi et al. (2005), o Estágio Supervisionado é uma experiência em

que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Esta atividade é oferecida nos cursos de licenciatura a partir da segunda metade dos mesmos, quando o graduando já se encontra inserido nas discussões acadêmicas para a formação docente e ela é apenas temporária. Infantino (2013) também destaca a importância do estágio para a vida do acadêmico:

São evidentes os benefícios mútuos de imediato: o saber universitário pode pôr-se em uma posição heurística de diálogo dinâmico com os problemas educacionais, advertidos por aqueles que operam na prática pedagógica. Dessa forma, revitalizam-se conceitos e pensamentos, preservando-os do risco de excessiva abstração, destinada à esterilidade; as creches, por sua vez, podem qualificar sua cultura pedagógica e potencializar a possibilidade de criar e difundir cultura educacional sobre a infância na região, graças à valorização dos recursos e das potencialidades profissionais internas. (INFANTINO, 2013, p.36)

Por meio do estágio, é possível ao aluno agregar o conhecimento e valor à sua profissão, observando com um novo olhar a profissão por ele escolhida. Percebemos então, que a oportunidade do estágio alia o conhecimento acadêmico com a vivência no ambiente de trabalho, complementando na prática os assuntos trabalhados em sala de aula. Sobre isso, Infantino (2013) destaca que:

O estágio pode ser interpretado como um campo educativo “interno” dos percursos universitários e, neste caso, segue uma organização com a finalidade de cumprir o trabalho educacional, privilegiando os momentos e as dinâmicas ligadas principalmente aos atores internos ao mundo universitário: os docentes e, obviamente, os estudantes. (INFANTINO, 2013, p.9).

É necessário considerar os sujeitos envolvidos, buscando sempre nas teorias o auxílio e a reflexão, entendendo que o papel do professor não é apenas transmitir o conhecimento e sim ser um pesquisador sobre sua própria prática, buscando sempre a superação da realidade em benefício de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Discorrendo especificamente sobre o estágio em Educação Infantil, percebemos ainda mais essa necessidade de vivenciar junto às crianças, aquilo que foi aprendido durante o curso. De acordo com Infantino (2013):

Principalmente na educação da primeira infância, a “prática” educativa é saber, a experiência é pensamento; não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade refletida, distinguindo claramente entre teoria (que tem lugar na sala de aula) e prática (que se faz nas creches). (INFANTINO, 2013 p.10).

Amparados na abordagem de Infantino (2013), articulando teoria e prática, estruturamos a proposta do estágio, pensando sempre na criança, na organização do tempo e espaço, de maneira que favoreça o desenvolvimento de experiências enriquecedoras e criativas. Observamos que o espaço no qual seriam desenvolvidas as atividades, poderiam ser muito bem explorados de acordo com as necessidades das crianças, de modo que elas se sentissem confortáveis ao realizar as atividades propostas pelos estagiários.

O período de observação permite perceber a relação professor-criança, o planejamento do professor, a organização das atividades, dentre muitos outros elementos do cotidiano escolar. Conforme descreve Infantino (2013):

O espaço fala, revela, induz a compreender as ideias implícitas e as escolhas deliberadas feitas por quem o predispôs; conta os pensamentos que norteiam o estar dos adultos com as crianças; permite imaginar os modos como crianças e adultos compartilham o tempo e o espaço. Expressa um planejamento e um pensamento educacional que permitem, se quiser, reconhecer a cultura pedagógica daquela creche. A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, enquanto os estagiários se envolvem como atores na ação em curso; sustenta uma atitude de lúcida presença profissional descentralizada, para propiciar comportamentos e intervenções educativas que, fundamentados na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto e com as outras pessoas, possam ser realmente um benefício para as crianças. (INFANTINO, 2013, p. 22).

Assim, consideramos que a observação é uma importante ferramenta no período de estágio. A partir de um olhar reflexivo podemos problematizar situações rotineiras e para que estas contribuam para revelar novos caminhos e possibilidades que favoreçam a aprendizagem das crianças. É desta forma que “O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica (OSTETTO, 1996, p.12)”.

Partindo do olhar cuidadoso para o cotidiano da Educação Infantil, das especificidades das idades e do tempo vivido em estágio de observação, a proposta do estágio de docência foi propiciar às crianças novas experiências e construção de novos conhecimentos a partir da arte, explorando diferentes materiais, descobrindo novas sensações e possibilidades de expressão.

CAPÍTULO III - A ARTE COMO EIXO DE TRABALHO NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS



Iberê Camargo – sem título (1989)

No decorrer deste terceiro capítulo, abordamos o processo de desenvolvimento da nossa pesquisa, desde as questões metodológicas até a discussão dos dados, trazendo as vozes dos acadêmicos de Pedagogia para discutirmos arte e docência a partir do estágio de Educação Infantil.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Realizamos a pesquisa qualitativa, que baseia-se na observação e levantamento de dados e devido a mesma considerar que a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis, levando em consideração a particularidade do sujeito investigado.

A observação obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade social e, também, ajuda-o a identificar os sujeitos de sua pesquisa. Por meio da observação, podemos, segundo Ludke e André (1986, p. 26).

Chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Na medida em que o observador acompanha in loco a vivência, as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Os dados foram obtidos através de entrevista com acadêmicos de quarto ano de pedagogia, por meio de um questionário Google que permitiu uma maior interatividade com os sujeitos da pesquisa, respondendo as perguntas de forma rápida e eficaz. A riqueza de uma pesquisa com esta metodologia está na ênfase e na importância atribuídas aos sujeitos da pesquisa, considerando sua especificidade e seu contexto social. Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa teve como ênfase o processo e não apenas o resultado.

Ludke e André (1986) conceituam a pesquisa qualitativa dando a ela cinco características as quais se fazem presentes em nosso objeto de estudo. A primeira, diz respeito ao ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador é o principal sujeito da pesquisa. Os dados obtidos serão expressamente descritivos; a ênfase se dá no processo; a subjetividade dos sujeitos é evidenciada; a análise dos dados segue um processo indutivo.

Sendo assim, nossa preocupação supera a obtenção de dados quantitativos, porque o nosso objetivo vai além dos números. Pretendemos entender como o estágio de docência contribuiu para a formação dos acadêmicos e como as práticas pedagógicas embasadas na arte interferiram na atuação do professor regente e se elas impactaram de forma positiva as crianças.

3.2 A PESQUISA: CAMINHOS E REFLEXÕES

Optamos pela pesquisa envolvendo os acadêmicos do curso de Pedagogia – UEPG tendo em vista a relevância que as práticas de docência representaram para as autoras, assim buscamos aprofundar as reflexões a partir das vozes dos colegas estudantes e suas vivências com as crianças na Educação Infantil.

O estágio é uma atividade formadora integrante dos diversos cursos de graduação universitária com finalidade de formação de base para educadores e professores

O estágio no curso de Pedagogia tem início no terceiro ano do curso, sendo que o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil possui uma carga horária de 102 horas, sendo 51 (cinquenta e uma) horas em campo e as outras 51 horas de estudos, planejamento e avaliação. O estágio é organizado seguindo regimento

específico (Resolução CEPE No 046, de 11 de setembro de 2013). Desta carga horária em campo, parte é cumprida em observação para reconhecimento das particularidades da instituição, das crianças e das práticas de cada professora e parte se destina a docência, previamente planejada, orientada e com acompanhamento de registros em diário de bordo a fim de possibilitar a reflexão e o aprimoramento das ações no estágio.

O estágio de docência em sua maioria é desenvolvido em instituições públicas denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). Consideramos que um dos desafios do estagiário ao adentrar seu campo de estágio estabelecer boas relações com toda a equipe, aprender a olhar cuidadosamente para o cotidiano numa perspectiva de formação, rompendo a ideia de invasão do espaço do professor, que ainda constitui a ideia que se faz do estagiário.

A observação é fundamental para o estagiário, pois permite um contato inicial com as crianças, permite apropriar-se da rotina, perceber as particularidades da instituição e o ambiente de trabalho, possibilita ao acadêmico refletir sobre a prática.

Assim, por meio das observações foi definida a temática Arte, em conversa entre a (as) professora (s) de Estágio e as diretoras do CMEI. Consideramos que arte é um tema rico, com inúmeras possibilidades a serem exploradas, possibilitando às crianças novas sensações e novos olhares.

3.2.1 O questionário como recurso para geração de dados

A fim de identificar como o estágio de docência na Educação Infantil impactou os colegas do curso de pedagogia, optamos pela organização de um questionário

Segundo Strauss e Corbin (2008) a boa pergunta é aquela que conduz o pesquisador a respostas que favorecem o desenvolvimento de formulação teórica, as questões que guiam entrevistas, questionários e observações são denominadas orientadoras.

O questionário foi estruturado com perguntas que pudessem traçar o perfil dos participantes da pesquisa, 5 (cinco) questões abertas e 1 (uma) questão de múltipla escolha, versando sobre arte, docência e formação de professores. Uma última questão solicitou o envio de uma imagem marcante do estágio e a consideração do participante da pesquisa sobre a prática retratada, conforme o anexo 1. Ressaltamos que o termo de

Consentimento Livre e Esclarecido e a autorização do uso da imagem também fizeram parte do questionário (ANEXO 2)

Para a distribuição do questionário usamos o formulário do Google considerando que este é um recurso rápido e prático e permite o acesso no aparelho de telefone celular. Para Frei (2017 p.06),

O Formulário do Google tem como objetivo a criação de questionários online usados para construir avaliações. Seu processo é fácil, intuitivo e proporciona a automatização de design e traz vários estilos de perguntas pré-elaboradas [...] Os resultados obtidos após o preenchimento dos questionários podem ser facilmente exportados para planilhas eletrônicas.

Ainda sobre o uso do Google Forms para a geração de dados, Torini (2016) destaca as vantagens da utilização de questionários on-line: alcance global; baixo custo; obtenção de grandes amostras; economia de tempo de aplicação; flexibilidade no preenchimento; menor erro de fluxo; agilidade na tabulação; acompanhamento simultâneo do campo; oportunidade de correções imediatas no questionário; possibilidade de apresentar diversos estímulos audiovisuais.

Ressaltamos que a utilização do questionário on-line possibilitou o envio de imagens (fotografias) das práticas de docência, as quais passarão a compor os dados do estudo, validando as vozes dos acadêmicos no tocante as experiências vividas na instituição educativa.

Para a divulgação da pesquisa, fizemos uso do e-mail da turma de estágio 2018 e o aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Enviamos 28 (vinte e oito) questionários e obtivemos 13 (treze) respostas, que foram organizadas e discutidas como apresentamos a seguir.

3.2.2 A organização dos dados

Para organizar as respostas oriundas da parte inicial do questionário (perfil dos participantes) optamos por usar os gráficos e tabelas originadas no Google Forms.

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa serão analisados com auxílio da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), que constitui no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a

frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para a análise do conteúdo das mensagens, e estes conteúdos podem ser considerados em seus aspectos quantitativos ou qualitativos. (BARDIN, 1977).

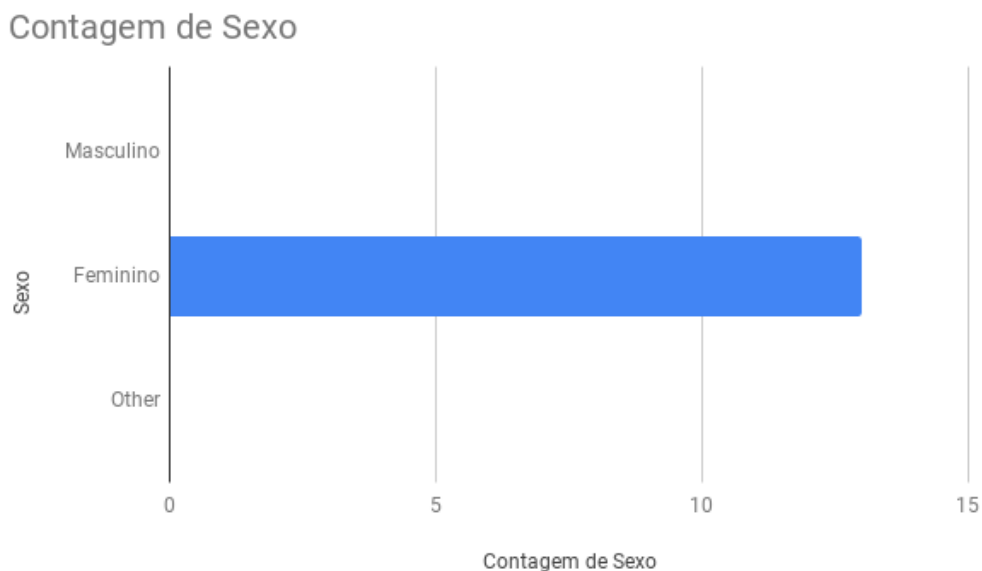
Bardin (1977) apresenta a ideia de inferência, as informações contidas nos dados, sistematizadas e interpretadas possibilitam conclusões. Triviños (1987) destaca que a inferência pode partir das informações do conteúdo da mensagem ou de premissas levantadas do resultado do estudo dos dados.

O processo de uso da análise de conteúdo compreende etapas distintas, denominadas como pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise consiste na organização do material, a partir da leitura flutuante, para contato e conhecimento do material a ser analisado; a descrição analítica consiste em codificar, classificar e categorizar os dados obtidos, portanto refere-se à organização de quadros ou diagramas para a visualização das informações; e a interpretação referencial consiste no processo de articulação dos dados com os demais materiais, estabelecendo relações com a fundamentação teórica do estudo (BARDIN, 1977).

3.2.3 Os participantes do estudo

Os participantes da pesquisa são os acadêmicos do quarto ano de Pedagogia, das turmas do noturno. A escolha se justifica pela realização do estágio de Docência na Educação Infantil, no ano de 2018, envolvendo o tema arte na infância. Enviamos o questionário para 22 (vinte e dois) acadêmicos, obtendo a devolutiva de 13 (treze) formulários respondidos, todos os participantes são mulheres, o que demarca uma particularidade do curso de pedagogia.

Gráfico 1 - Sexo dos participantes da pesquisa



Fonte: Planilha de dados Google Forms

Quanto a maioria feminina na pesquisa, e no curso de Pedagogia, considera que a feminização do magistério ocorre também a transferência dos cuidados da casa e família, cuidado, carinho, amor, dedicação, vocação, para esse fim. A docência acaba sendo considerada uma continuidade da educação primária do lar e esses atributos no senso comum são de responsabilidade da mulher.

É fato, no que se refere a gênero, como discute Carvalho (2010), que os homens, quando permanecem no sistema educacional, especialmente nas séries iniciais, dificilmente atuam nas salas de aula. Homens que adotam o magistério como profissão, em grande maioria, direcionam sua carreira para outros cargos e abandonam o espaço das salas. Com isso, é importante problematizarmos até que ponto eles se direcionam, ou são direcionados, para tal. Que discursos são produzidos em torno do magistério infantil como o não lugar do masculino? Ainda de acordo com Carvalho (2010), os professores homens elegem como última opção o magistério: As principais conclusões de estudos recentes vão na direção de que os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão

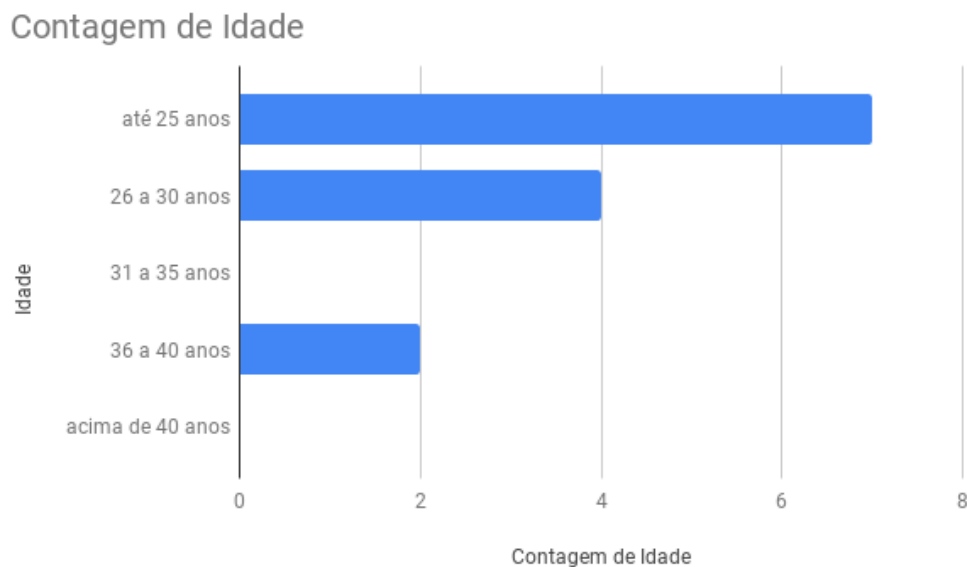
na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos; e em geral fazem planos para o futuro mais amplos que as mulheres, envolvendo mais frequentemente atividades fora de sala de aula .

Em contraponto, é importante e urgente pensar o homem no espaço da Pedagogia e da Educação Infantil. Para Mercadante (2005) em “Lembranças de Velhos: O Grupo Escolar Coronel Justiniano Whitker de Oliveira no relato de ex-professores”, ressalta que historicamente na docência no Brasil há o predomínio da presença feminina, no entanto, no momento da formação essa característica não é aproveitada no sentido de tornar os cursos de graduação equilibrados, pois, as vozes reproduzidas nas fontes, na arquitetura dos prédios, no discurso etc., são masculinizadas devido à vigência de paradigmas institucionais criados com base no conhecimento científico enrijecido. Paulo Freire é um exemplo do que um professor homem em sala pode fazer por um educando. Um olhar carinhoso, preocupado não é um atributo feminino.

Ressaltamos que no grupo convidado para a pesquisa era composto por um colega do sexo masculino, porém ele não participou respondendo ao questionário. No que diz respeito a faixa etária mais abrangente dos entrevistados é de até 25 anos. Conforme ilustram os gráficos abaixo. Podemos inferir que parte significativa dos participantes da pesquisa deram sequência aos estudos entrando na universidade logo após (ou pouco tempo após) a conclusão do ensino médio.

Destes participantes, 2 (dois) estão entre a faixa etária de 36 a 40 anos. Assim podemos dizer que em maioria, são jovens professores em formação.

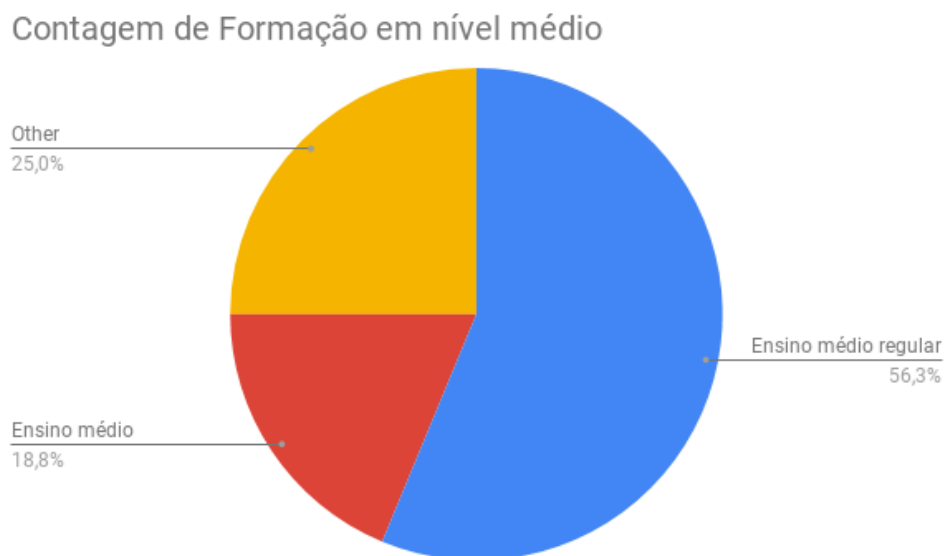
Gráfico 2 - Contagem de Idade



Fonte: Planilha de dados Google Forms

Indagamos sobre a formação em nível médio tendo em vista as experiências anteriores a realização do Estágio de Docência, seja pela atuação profissional, seja pela realização de outras ações pedagógicas com crianças.

Gráfico 3-Formação em nível médio



Fonte: Planilha de dados Google Forms

Verificamos que poucos acadêmicos possuem a formação em nível médio realizada no Curso Formação de Docentes/magistério, definindo assim um perfil de estudantes que pela primeira vez planejaram e orientaram propostas para e com crianças. Diante dos atuais desafios da educação básica, a formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é alvo de políticas públicas, de inúmeros estudos, pesquisas e debates, considerando o atual contexto de intensificação dos trabalhadores da educação como comprometidos com a resolução dos problemas do ensino e responsáveis pelo desenvolvimento da escola (KUENZER, 1998).

A formação do professor requer que se observe e se dê atenção aos cursos responsáveis por essa tarefa. Atualmente, a responsabilidade pela formação desses profissionais em nível superior é dos cursos de licenciatura. Conforme art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei no 9.394/96,

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ressaltamos a importância da formação do professor de Educação Infantil como meio de aprimoramento das práticas com crianças e para o desenvolvimento da profissionalidade¹ deste professor, para reconhecimento pessoal e social de seu trabalho. Os participantes do estudo serão denominados pela palavra “Acadêmica” seguido das letras A a M a fim de preservar a identidade dos mesmos. A partir deste perfil, buscamos a seguir dialogar sobre arte e formação de professores a partir das vozes dos acadêmicos e de seus olhares para a prática pedagógica com arte na Educação Infantil.

3.3 ARTE, ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das

¹ Quais os conhecimentos que vai adquirindo no exercício da profissão e como vai construindo a autonomia do trabalho que desenvolve (SANTOS, DUBOC 2004).

muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. As crianças são poetas, sim! Mas, que triste, lembra-nos Drummond em sua crônica: “[...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (ANDRADE, 1976, p. 593).

Assim, os dados apresentados tratam das ações criativas e poéticas das crianças e suas interações com os materiais, com o espaço, com os adultos. Organizamos os dados em três categorias:

- A formação de professores de Educação Infantil e a arte
- A prática de docência e a arte na Educação Infantil
- As crianças e a arte: possibilidades e descobertas

No quadro abaixo apresentamos a composição das categorias a partir do agrupamento das questões, por tema central:

Quadro 8 – Composição de categorias

(continuação)

A formação de professores de EI e a arte	A prática de docência e a arte na EI	As crianças e a arte: possibilidades e descobertas
Qual a importância da arte na formação de professores?	Durante as inserções para observação na Educação Infantil, foi possível identificar práticas pedagógicas envolvendo arte? Qual o papel da arte na Educação Infantil?	Como foi o impacto das experiências nas crianças? Qual sua reflexão sobre a prática representada na imagem?

Quadro 9 – Composição de categorias

(conclusão)

A formação de professores de EI e a arte	A prática de docência e a arte na EI	As crianças e a arte: possibilidades e descobertas
	Depois do seu estágio, como você avalia a proposta? (Tema, projeto, planejamento, material)	
	No estágio de docência na Educação Infantil o tema abordado foi Arte. Qual foi o maior desafio a partir desta temática?	
	Depois do seu estágio, como você avalia a proposta? (Tema, projeto, planejamento, material)	

Fonte: Organizado pelas autoras

Para apoiar a análise dos dados desta pesquisa, foi utilizado o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Permite diferentes processamentos e análises estatísticas de textos produzidos. Dentre as vantagens está a de ser gratuito na lógica de open source - código aberto. É ancorado no software R e na linguagem de programação python. Em 2009, Pierre Ratinaud desenvolveu-o na língua francesa, mas atualmente possui dicionários completos em outras línguas. No Brasil, seu uso iniciou a partir de 2013 e a área da saúde tem se apropriado dessa ferramenta, Camargo 2005.

O IRAMUTEQ possibilita cinco tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras Ressalta-se que o uso do software não é um método

de análise de dados, mas uma ferramenta para processá-los, portanto, não conclui essa análise, já que a interpretação é essencial e é de responsabilidade do pesquisador;

Neste estudo, para o processamento de dados utilizou-se a nuvem de palavras. Dessa forma, as palavras são agrupadas e organizadas graficamente de acordo com a sua frequência, o que possibilita facilmente a sua identificação.

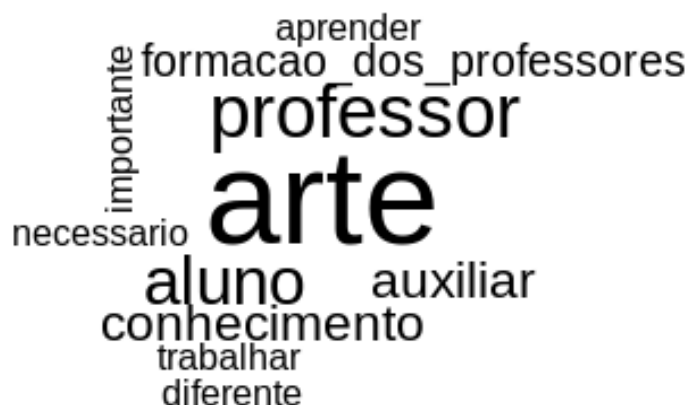
A partir das palavras mais frequentes fornecidas nos segmentos de texto, foi realizada a análise.

3.3.1 A formação de professores de Educação Infantil e a arte.

Entendemos que as práticas realizadas no espaço da educação infantil no que diz respeito a arte são influenciadas pela cultura de cada professor, pelo repertório construído mas também pela formação para o trabalho com arte, pela concepção de criança e de trabalho pedagógico que o sustenta.

Olhando para a formação no curso de Pedagogia podemos apontar que o espaço de discussão da arte é restrito. Assim, indagamos os participantes da pesquisa sobre a importância da arte na formação de professores. A nuvem de palavras gerada a partir das respostas, destaca palavras como arte, professor, formação de professores e conhecimento:

Figura 10 - Formação de professores e arte



Fonte: Dados da pesquisa - Iramuteq

Percebe-se que as palavras são posicionadas aleatoriamente de tal forma que as palavras mais frequentes aparecem maiores que as outras mostrando assim seu destaque nas respostas dos participantes. A palavra de maior destaque é arte seguido de formação de professores (4 ocorrências), professor (8 ocorrências) e aluno (7 ocorrências). Percebemos que os participantes da pesquisa denotam a importância da arte em suas falas:

A arte irá auxiliar na criatividade, expressão e imaginação no ensino para criança, sendo assim, esse ensino para os professores é crucial além de auxiliá-la em sua prática para desenvolver com seu aluno (Acadêmica A)

A arte na educação infantil é de grande importância para o desenvolvimento da criança, a partir dela é possível desenvolver as múltiplas linguagens, oportunizar descobertas e curiosidades, a imaginação e o concretismo, a criação. O trabalho com arte também está atrelada ao desenvolvimento motor, cognitivo e social, dentre muitos outros diversos elementos. (Acadêmica D)

Admitido o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciamos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. (KONDER, 2013, p. 25)

Entendendo a importância da arte, ao compreendendo como linguagem, ultrapassamos o trivial e proporcionamos ao nosso aluno a educação completa. Podendo ele se expressar de várias maneiras, seja corpo, seja escrita com auto confiança. E assim o conhecimento acaba estendendo-se naturalmente para as outras linguagens.

Rinaldi (2012) apresenta e discute a experiência de se trabalhar Arte com as crianças pequenas, enfatizando que criança criativa é aquela que tem contato com diversos materiais, espaços, crianças. Cabe a escola, ao professor criar ambientes para que isso aconteça.

Dessa forma é possível compreender a proximidade e a frequência dos termos: formação de professores, professor e aluno, visto que cada um está diretamente relacionado a outro. Sabemos que o real aprendido se faz a partir do momento em que este traga significado ao aluno, por isso precisamos oportunizar a eles experiências diferentes. O conhecimento das linguagens artísticas permite ao aluno descobrir e aperfeiçoar suas potencialidades, além de favorecer a construção de sua autonomia.

Cabe ao professor incorporar a arte na realidade da criança, fazendo-o compreender que ela já está presente em nosso cotidiano em suas diferentes formas.

Quanto a recorrência do termo aluno, destacamos que é importante pensar a criança não apenas como um aluno, mas como indivíduo, suas peculiaridades e necessidades. Quanto ao destaque à palavra conhecimento (5 ocorrências) Concordamos com um dos participantes da pesquisa, ao destacar:

[...] a arte na formação dos professores auxilia na compreensão e ampliação sobre o conhecimento da arte, além de auxiliar no planejamento do professor, pois tendo conhecimento das áreas de abrangência da arte esse professor pode proporcionar aos alunos diferentes atividades envolvendo a arte (Acadêmica L)

Nessa mesma ideia de ampliação dos saberes, Rinaldi (2012) afirma que:

[...] não haverá criatividade na criança se não houver criatividade no adulto. Por essa razão é absolutamente indispensável reconsiderar a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano (RINALDI, 2012, p.193).

Para isso, é interessante uma busca, mesmo que independente, pelo conhecimento do assunto pelo próprio professor, visto que muitas vezes esse conteúdo não é muito explorado na formação inicial. Com um ensino pautado na compreensão da importância da linguagem artística, o professor expressa o que a Arte representa para si mesmo e consegue cativar as crianças, pesquisar, preparar ambientes e permitir novas experiências.

3.3.2 A prática de docência e a arte na Educação Infantil

A concepção de infância que o docente acredita, é aquela que vai determinar as práticas pedagógicas aplicadas em sua sala de aula. Por isso, faz-se tão importante compreender a criança em sua totalidade. Compreendendo a importância da organização, do planejamento e da intencionalidade das atividades propostas. Se consideramos a criança como parte e produtora de cultura, precisamos oportunizar atividades para que esse objetivo seja alcançado. Não podemos limitar a crianças apenas a atividades prontas, enquanto tudo o que ela produz, pode ser considerado arte. Para tanto trazemos as autoras Infantino e Zucolli.

Pensamos, portanto em figuras de professoras cultas e artisticamente preparadas, capazes de atribuir valor e significado artístico às experiências e criações espontâneas das crianças, mas não rigidamente orientadas para captar nos gestos e traços de cor das crianças somente as expressões artísticas, mas também evoca outras linguagens, em uma trama heurística para aprender e valorizar. (INFANTINO e ZUCCOLI, 2016, p.189).

É preciso que o professor acredite na arte e nas possibilidades que ela traz. No questionário os acadêmicos quando questionados sobre a arte e práticas docentes, ressaltaram a importância da arte na prática pedagógica, concordando assim, com as autoras:

A arte está em desenvolver não só a criatividade do aluno mais desenvolvimento da criança como todo no olhar observador, a problematizar, e na relação da construção da criança como sujeito crítico observador. (Academica C).

Nesse sentido, as palavras de maior impacto nesta categoria foram Arte (18), seguido de Criança (12) e logo em seguida Planejamento (12), como podemos visualizar abaixo:

Figura 11 - Docência e arte



Partindo dessas palavras, vemos sua relação entre si. A arte usada como instrumento da prática pedagógica permite ao aluno percorrer um caminho de aprendizagem que propicia estabelecer uma relação entre sua realidade e o conteúdo aprendido. Conforme Barbosa (2010, p.02) “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio institucional inovado e inovador”.

Percebemos então, que por meio da arte, as crianças desenvolvem a percepção, imaginação e sensibilidade, as quais contribuem para a construção de sua identidade e visão de mundo. Porém, não podemos reduzir a arte à mero passatempo das crianças, ou seja, sem significado para ela. Essa questão foi evidenciada nas respostas das acadêmicas quando perguntado se, durante as inserções para observação na Educação Infantil, foi possível identificar práticas pedagógicas envolvendo arte, como podemos citar:

“Em alguns momentos, mas nem todas se preocupavam com a expressão da criança, eram mais atividades para decoração, já dentro um padrão”. (Acadêmica E)

“Foi possível em alguns momentos, mas de maneira muito ‘forçada’ /induzida. A arte também deve contemplar a espontaneidade da criança, sua própria vontade e criatividade”. (Acadêmica A)

Dessa forma, ressaltamos que é necessário respeitar a individualidade da criança e compreender suas diferentes formas de expressão, concordando com a afirmação de Barbosa (2010): “Arte não é enfeite, Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho o ser humano” (BARBOSA, 2010, p.15).

Nesse sentido, cabe ao professor pautar-se em teorias e concepções que possibilitem compreender o desenvolvimento infantil e sua relação com a arte. Partindo dessas teorias, o professor determina seus objetivos e sistematiza suas ideias que serão concretizadas nas aulas. Para isso, faz-se necessário elaborar um planejamento que contemple as especificidades da criança, baseado no objetivo de olhar além daquilo que se vê, da observação, desenvolvendo atividades que não sejam mera reprodução, mas

que valorizem a expressão singular, permitindo-lhe incorporar suas próprias percepções sobre a arte representada.

É importante que essas atividades não se limitem à sala de aula, mas para além dela. De acordo com as acadêmicas, percebemos a dificuldade que tiveram em realizar atividades em outros ambientes, já que em 07 (sete) ocorrências o termo utilização dos espaços foi mencionado em suas respostas. É válido ressaltar em que sentido usamos a palavra espaço, para isso, Zabalza (1998 apud HORN, 2007 p. 35), distingue o conceito entre espaço e ambiente, especificando que:

[...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2007, p.35).

Nesse sentido, vemos que da mesma forma que pensamos em um planejamento flexível, é necessário que os espaços também possam ser explorados pelas crianças, visto que estes também possibilitam a construção de conhecimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca-se o papel do docente na organização do tempo e do espaço na Educação Infantil:

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (BRASIL, 2009, p. 14).

A organização dos espaços/ambientes permite às crianças a possibilidade de interação não só com o meio, com os materiais oferecidos, tornando sua aprendizagem mais significativa. Sendo assim, concordamos com a afirmação de Zabalza (1998):

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Se o espaço está adequadamente organizado para o uso das crianças, e pensado a partir de propostas diferenciadas, as possibilidades de exploração, autonomia

e aprendizado das crianças resultam em experiências enriquecedoras e significativas. Há de se considerar que a infância é um período de formação do ser humano, e é nessa fase que o caráter é formado, que as experiências são essenciais. A importância do professor é imensa, porque nesse momento de descoberta é ele quem media construção do conhecimento e a vivência das experiências.

Diante disso, citamos a fala de uma das acadêmicas quanto ao impacto das experiências pelas crianças e pela professora da turma:

“Foi de susto, pois elas não estavam acostumadas com aqueles materiais. Consequentemente algumas atividades não ocorreram com êxito, justamente pela euforia da turma e pelo bloqueio da professora da turma.” (Acadêmica E)

A resposta nos faz refletir sobre a prática da professora no cotidiano dos alunos, que aparentemente não estão habituados com materiais diferenciados, tão pouco com propostas inovadoras relacionadas à arte. Isso nos remete à outra análise quanto ao termo aceitação de professores (5 ocorrências), visto que as atividades apresentadas demandavam o uso de materiais diversos, em ambientes pouco explorados. A resistência de algumas professoras era devido ao cuidado excessivo com a limpeza dos espaços utilizados. Esta atitude refletiu inclusive no comportamento das crianças, como observamos na resposta referente à mesma questão:

“Foi muito interessante perceber na prática que a curiosidade das crianças que encaminha boa parte do processo, a novidade pra eles foi o que ajudou que ficassem atentos a cada etapa de atividades feitas. Com isso também foi possível perceber que está fora do cotidiano as experiências com materiais diversificados, que diante deles as crianças ficavam receosas em manuseá-las.” (Acadêmica F)

Percebemos assim, que essa resistência priva as crianças de experiências significativas para o desenvolvimento delas. Toda a docência demandou um planejamento, mas o uso de materiais foi pensado de maneira que já estivessem inseridos no cotidiano das crianças. Materiais simples como carvão, mas pensando de um novo modo. O trabalho foi intenso, a bagunça acontece, mas o resultado compensa todo o caminho.

3.3.3 As crianças e a arte: possibilidades e descobertas

Compreender a relação entre criança e arte é fundamental. No início do trabalho percebemos que criança é aquela que tem de 0 a 12 anos que está num período chamado infância, que é um momento de descobertas. E a arte vem propiciar que essas experiências sejam significativas para essa criança. Nesse sentido Barbosa (1991) complementa:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte. (BARBOSA, 1991, p.5)

Diante a tantas informações durante o desenvolvimento, arte vem propiciar o pensamento criativo diante as situações, pelos seus conteúdos cognitivos, afetivos e perceptivos.

Figura 12 - As crianças e a arte

Word cloud visualization of terms related to children's activities and art. The most prominent words are "atividade" and "crianças". Other visible words include "perceber", "proposta", "material", "possível", "querer", and "olhar".

Fonte: Dados da pesquisa - Iramuteq

Quando indagados sobre o impacto das experiências nas crianças, as palavras mais recorrentes foram atividade (15 ocorrências) e criança (14 ocorrências).

Foi muito bom ver o sorriso no rosto das crianças, enquanto estavam ansiosos aguardando o momento de realizar a atividade. Durante a vivência dos alunos com a atividade, percebia que os mesmos estavam empolgados e envolvidos com as atividades propostas. (Acadêmica L)

Entendemos atividades as propostas dadas às crianças, mas com intencionalidade, ou seja, que façam sentido á crianças, que tem um significado real de ser vivenciado por ela. Nesse sentido, Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 101) consideram:

A criança não é uma produtora de símbolos, de forma consciente. Mas, como está no mundo da cultura, em um mundo essencialmente simbólico, já é leitora de índices e imitadora de símbolos. É assim que aprende dar 'até logo', a assoprar a velinha de mentira, a bater palmas.

Em seguida a palavra de maior ocorrência foi proposta (6 ocorrências), porque a partir do momento que consideramos a criança como um sujeito detentora de direitos, devemos respeitá-la e nada é imposto, passa a ser uma atividade proposta com o objetivo de desenvolvimento dela.

Muito próxima a esta palavra, está também material (5 ocorrências). Em nosso estágio pudemos oferecer diferentes experiências às crianças a partir da manipulação de diversos materiais como argila, carvão e outros elementos naturais. Foi visível a importância do uso desses materiais na Educação Infantil, já que os mesmos contribuem para o desenvolvimento, criatividade, interação com o grupo, coordenação motora nas suas especificidades, concentração e criatividade. Quando questionadas sobre o impacto das experiências com as crianças, a maioria ressaltou o uso dos materiais diversificados, como destacamos nas seguintes falas:

“Os materiais foram os mais diversos possíveis, o que a princípio achei que ia dificultar foi o que mais ajudou a ter resultados significantes para as crianças.” (Acadêmica E)

“Foi muito interessante perceber na prática que a curiosidade das crianças que encaminha boa parte do processo, a novidade pra eles foi o que ajudou que ficassem atentos a cada etapa de atividades feitas. Com isso também foi possível perceber que está fora do cotidiano as experiências com materiais diversificados, que diante deles as crianças ficavam receosas em manuseá-las.” (Acadêmica E)

Podemos perceber a partir das respostas, que há pouca ou nenhuma prática com o uso de materiais diferenciados no cotidiano dos alunos, pois os mesmos ficaram surpresos com a variedade de opções para executar as atividades. De acordo com os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular – BNCC é garantido à criança:

“Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”. (BRASIL, 2017, p. 38)

Como se vê a utilização de materiais diversos propicia à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a capaz de criar, inventar e reinventar o mundo ao seu redor. Entendemos que explorar não se restringe à manipular objetos, mas aprender a partir da exploração destes, agindo sobre eles e dando sentido àquilo que estão criando.

3.4 DAS IMAGENS DA DOCÊNCIA: ARTE E INFÂNCIA

Dentre os registros realizados durante o estágio, a fotografia tem se constituído um valioso recurso para aprimorarmos o olhar para o que é realizado pelas crianças, numa perspectiva de documentação pedagógica. Assim, solicitamos aos participantes da pesquisa que disponibilizassem uma fotografia significativa da docência.

Tittoni (2010) ajuda-nos a refletir sobre o ato de fotografar, que “implica em escolhas e recortes, dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descrições, mas possibilidade de construção a partir de outra forma de escritura” (p.63). A fotografia contribuiu para o registro das propostas de arte, a partir dela podemos refletir sobre a prática adotada e avaliar se o objetivo inicial foi alcançado, perceber ações e reações que no momento da prática podem ter nos passado despercebido.

O planejamento foi pautado em obras de artistas, enriquecendo ainda mais as atividades exercidas no estágio. Nas fotos abaixo a artista inspiradora foi Kathy Klein, conhecida por obras de Mandalas com elementos naturais.

Figura 13 - Proposta 1 - Mandala



Fonte: as autoras

O objetivo do plano era que as crianças explorassem diversos materiais, explorassem a escola que estudam para recolher esses materiais e montassem suas mandalas.

Essa proposta era para a criação da obra mandala, em que foram disponibilizados os materiais, os alunos adoraram a proposta e soltaram a criatividade, sendo que, pela visualização da mesma pôde-se perceber que os alunos compreenderam a proposta da atividade. (Acadêmica B)

Que as crianças têm potencial, de pensar, de agir e de refletir. Quando fiz a proposta de criarmos uma mandala dos elementos naturais, eles mesmos faziam a sequência dos grãos colocando perfeitamente seguindo essa sequência estabelecida pelo grupo. (Acadêmica M)

A proposta do trabalho a partir da Arte com as crianças buscou obras, formas e materiais que ultrapassassem o que elas já estavam acostumadas. As mandalas superaram as expectativas, tanto das crianças quanto das acadêmicas. Propiciar o contato com os elementos naturais, proporcionar a oportunidade das crianças mesmas escolherem os materiais, oportunizou a experiência de trabalhar autonomia na Educação Infantil, foi possível refletir sobre o que é um professor mediador, termo recorrente na graduação de Pedagogia.

Figura 14 - Mandala 1



Fonte: registros de docência – participantes da pesquisa

Figura 15 -: Mandala 2



Fonte: registros de docência – participantes da pesquisa

Figura 16 - Mandala 3



Fonte: registros de docência – participantes da pesquisa

Na atividade de pintura apresentada a seguir, o artista inspirador foi Marepe, artista brasileiro, expositor da Bienal, conhecido por retratar o céu e núvens. A aula foi iniciada com uma poesia: *Aquela Nuvem* de José Gomes Ferreira. Podemos perceber que a arte foi pensada para todos os momentos da intervenção, desde a mobilização até o registro final.

Figura 17 - Marepe - Doce céu de Santo Antônio



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/08/mostra-evita-tentacao-de-tornar-cidade-de-marepe-metafora-do-pais.shtml>

Figura 18 – Atividade em curso



Fonte: registros de docência – participantes da pesquisa

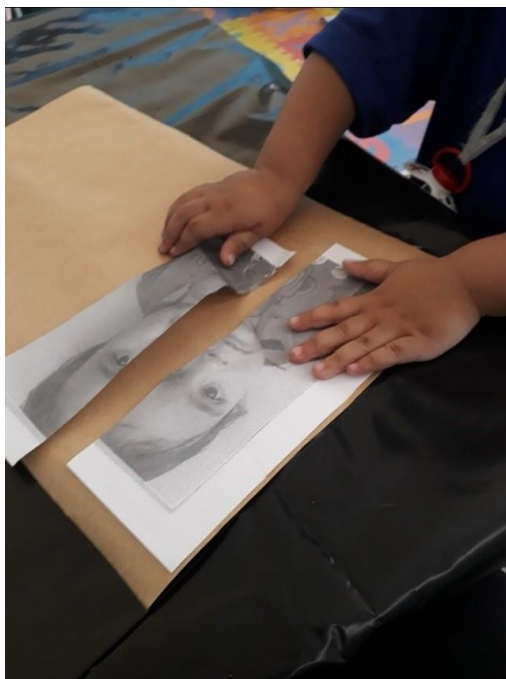
Nas fotos a seguir, a atividade tinha o intuito de trabalhar a identidade por meio das fotos. Para mobilização inicial foi usado o livro: *Vó para de fotografar* de Ilan Brenman.

Figura 19 - Vó para de fotografar

Fonte: Google imagens

A fotografia está em evidência nos dias hoje, mas por meio do celular. As crianças desconhecem a máquina fotográfica e nessa proposta a ideia era o resgate de guardar momentos e entender a foto como arte (linguagem). As crianças também puderam manusear materiais diferentes como carvão, e assim se auto desenhar e para finalizar elas precisavam montar um quebra cabeça com suas próprias fotos.

Figura 20 – Fotografia



Fonte: registros de docência – participantes da pesquisa

Figura 21 - Retrato com carvão



Fonte: registros de docência – participantes da pesquisa

Figura 22 - Desenho- outros supor



Fonte: registros de docência – participantes da pesquisa

Constatamos que o estágio foi uma experiência muito rica, para as crianças que tiveram a chance de vivenciar a arte de uma maneira nova e para os acadêmicos que puderam ver na prática uma teoria tão estudada. Mais do que isso, foi possível perceber os resultados e refletir sobre o que foi realizado, percebendo que as crianças são capazes e que a arte é uma linguagem que contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto social e corporal.

Concordamos com as autoras, Rinaldi (2012) e Ostetto (2016) que defendem o uso de materiais não estruturados, as crianças ao receber um material que já esta habituada, não tem seu cognitivo ativado, com o material não estruturado, ela é instigada, primeiro ela é levada a pensar sobre e depois é provocada a criar soluções para o que lhe foi entregue. Para entender arte como linguagem e sua importância faz-se necessário que o docente compreenda sua importância e se reconheça nessas práticas, como ressalta Gobbi (2014)

Salientamos ainda, que a partir da arte, as crianças são instigadas a criar, aguçam sua imaginação e sua sensibilidade. Para isso, foram apresentadas obras de artistas conceituados, explorando-as de diversas formas para que as crianças

apreciassem as características de cada uma delas e se apropriassem deste conhecimento. Descobrimos o prazer “de olhar e ver a alegria e prazer de fazer algo que faz sentido para elas” (Acadêmica J.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar a arte e a importância dessa linguagem na educação infantil o maior desafio foi identificar arte como possibilidade, e como uma linguagem, rompendo paradigmas de que linguagens são apenas leitura e escrita.

Perceber o estágio como espaço para estudo foi fundamental para o desenvolvimento do estudo, porque possibilitou adentrar dentro do nosso futuro campo de atuação, percebendo que práticas pedagógicas podem atingir o aluno de uma maneira maior que esperávamos. E mais, possibilitou o diálogo entre nós acadêmicos, e pudemos perceber se o estágio teve o mesmo impacto positivo aos nossos colegas.

Retomando o objetivo geral deste estudo, compreender de que maneira a linguagem da arte incide sobre a prática pedagógica na Educação Infantil pudemos perceber que arte dentro da escola ainda está limitada as colagens, as pinturas e desenhos de datas comemorativas. Enquanto estagiários levamos novas propostas que ultrapassavam o básico, com materiais diversificados, onde as crianças puderam se expressar de maneiras ilimitadas.

A construção do referencial teórico foi um momento de grande aprendizagem, retomamos algumas leituras já desenvolvidas no primeiro ano do curso e nos debruçamos em aprofundamentos e novos autores, ora com dificuldade, ora com encantamento. A apropriação de outras discussões acerca da arte nos reafirmou a importância de pensar a arte na prática pedagógica com crianças e quantas novas possibilidades o tema pode trazer para a formação de professores.

Precisamos fazer escolhas quanto aos autores utilizados, mesmo com a menção a Vigotsky no trabalho, não nos aprofundamos nos aspectos da arte e da cultura a partir desta abordagem, mas reconhecemos a teoria histórico-cultural como uma rica possibilidade de pensar a arte e a criança. Optamos assim pelo aprofundamento na abordagem italiana tendo em vista as orientações da BNCC e as práticas adotadas nas instituições de ensino que constituem campo de estágio.

Foi possível identificar a consistência teórica da pedagogia malaguzziana por meio das abordagens de Rinaldi (2012) assim como verificamos que as vozes dos acadêmicos indicam um descompasso entre a abordagem defendida nos Centros

Municipais de Educação Infantil e as bases da teoria que ampara os denominados campos de experiência, pois os mesmos ressaltam que as crianças não tem contato com diferentes campos de experiência ou possibilidades de criação.

A busca pelas pesquisas na área de arte e pedagogia nos mostrou o quanto importante é pensar articuladamente as duas áreas, pois a pedagogia precisa conhecer a arte, e a arte precisa conhecer as crianças.

Pudemos confirmar que as crianças são capazes de executar as mais diversificadas tarefas, cabe ao professor propiciar ambientes e práticas para que ela se expresse, que é fundamental que o professor considere a a criança em sua totalidade, capaz de realizar diversas e diferentes propostas, capaz de compreender e expressar, desde que o ambiente seja rico de interações, que tenha contato com as mais variadas artes bem como com o conhecimento de diferentes áreas, contato com materiais diversos, pessoas diversas, espaços diversos.... Quanto às contribuições da linguagem da arte para a criança identificamos que ela possibilita um desenvolvimento integral, envolvendo o cognitivo, o corpo, permite entendimento do meio físico e social. E ao fazer arte, a criança está se expressando, seja numa pintura, numa dança, numa música.

As vozes dos colegas acadêmicos sobre o trabalho com a arte no Estágio de Docência na Educação Infantil reafirmaram tanto as nossas impressões positivas sobre as práticas quanto o desafio que se constitui a construção de práticas diversificadas com crianças.

Analisar as potencialidades e dificuldades do trabalho com arte a partir de experiências do estágio de Docência na Educação Infantil permitiu também a reflexão a respeito de qual profissional desejamos ser. Trabalhar na educação infantil não é um trabalho fácil, engloba vidas em formação.

Dessa forma compreendemos a importância da formação continuada de professores, buscando aperfeiçoar seu conhecimento acerca das linguagens artísticas. O professor que se encanta com aquilo que ensina, encanta também àquele que busca aprender. São experiências que as crianças lembrarão em toda sua vida, que incidirão na formação de sua personalidade, sensibilidade e visão do mundo ao seu redor. É necessário pensar sobre a prática realizada, resgatar o prazer de ensinar de forma lúdica, o encanto pelas crianças e refletir: qual o tipo de profissional que pretendemos ser?

Aquele que se acostuma com os dias e acaba caindo na rotina, privando seu aluno de descobertas que irão impactar sua vida?

Desejamos tornar-nos professoras engajadas pela formação integral, professoras que buscam sempre novas ferramentas para tornar a vida dessas crianças numa verdadeira arte. Com colorido, com vida e com muita curiosidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, F. A. G. Viver a vida como uma obra de arte: por uma arte/educação que diz sim às diferenças. In: LIMA, S.P. F. **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 121-140.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R.G. **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 10 de julho de 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de. 1990.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil – v.I. 3 – Conhecimento de Mundo**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Diário Oficial da União: Brasília. 1998. Disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm> Acesso em: 10 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, 2017b. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: **Um programinformático de análise quantitativa de dados textuais.** In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.* João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba. 2005.

CUNHA, S. R. V. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 2003.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREI, F. A utilização de Formulários Google para Avaliação Continuada: Aplicações no Ensino de Estatística para Cursos Universitários. **Revista Tecnologias na Educação.** Ano 9. Número/Vol.23- Dezembro2017.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais,** São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, 2010.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M.A. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp,** v. 1, n. 1, p. 07-39, 2013.

INFANTINO, A.; ZUCCOLI, F. **A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto.** Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília. 2016.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação in-fantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez.99.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOLB-BERNARDES, R.; OSTETTO, L. E. **Arte na Educação Infantil**: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. *Trama Disciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40-52, maio/ago. 2016.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 12ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7ed Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.11-24.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C. et al. **História, ideias e filosofia básica**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, M. C.; WOSNIAK, F. **Arte na pedagogia**: panoramas compartilhados. Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas: um foco sobre cultura e arte. Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Ibero Americanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: **Reúñion de consulta técnica sobre investigación en formación del professorado**. México, 1998.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154- 164, jul./dez. 2014.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2004.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. ; **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2004 (p. 79-95).

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. In: **Reflexão e Ação**, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. **CadernoCedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.- abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 de julho de 2019.

OSTETTO, L. E. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011 (155-167).

OSTETTO, L. E. No acordo entre coisas e desejos, a criança compõe vida. In: FERREIRA, P. N. **O espírito das coisas: desenho, assemblages e brincadeiras na educação infantil**. Maceió: Edufal, 2013. p. 13-17.

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PISACCO, N. M. T. **Fundamentos Teóricos da Educação Infantil**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111-160.

UJIE, N. T. **Teoria e Metodologia do Ensino da Arte**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

RIBEIRO, J. O. **Educação estética e formação humana: Estudo de caso de uma Escola Waldorf**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia; escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. A. C. **A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

ROMANELLI, R. A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo : um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R .T. **As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" Em Educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro/dezembro, PUCPR, 2006, p. 37-50..

SARMENTO, M. J.; BANDEIRA, A.; DORES, R. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, R.L.G. (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVELI, E. L., TENREIRO, M. O. V. Organização dos tempos e espaços na educação infantil. IN.: SAVELI, E.L., TENREIRO, M. O. V., ALTHAUS, M. T. M. Fascículo. **Fundamentos teóricos da Educação Infantil**. EducArt, São Paulo. 2011

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Po-
íesis Pedagógica**, v.9, n.1, p.7-19, jan./jun. 2011.

TITTONI, J. et al. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades de conhecer. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2010.

TORINI, D. **Questionários on-line**. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo: 2016.

VIDAL - VER <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4190>

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO AOS PROFESSORES

TCC- Arte e formação de professores

<https://docs.google.com/forms/d/1Ac6DXo5n1...>

TCC- Arte e formação de professores

Caros colegas

Este questionário integra a nossa pesquisa de TCC sobre a Arte e formação de professores, com enfoque nas experiências do estágio de docência na Educação Infantil. Agradecemos sua colaboração!

Flavia e Stephany

*Obrigatório

O perfil dos participantes da pesquisa

1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Outro: _____

2. Idade *

Marque todas que se aplicam.

- até 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 35 anos
 36 a 40 anos
 acima de 40 anos

3. Formação em nível médio *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino médio regular
 Ensino médio Formação de docentes (magistério)
 Outro: _____

4. Atuação profissional *

Marcar apenas uma oval.

- Professor de Educação Infantil
 Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental
 Estagiário ou monitor - Educação Infantil
 Estagiário ou monitor - anos iniciais do Ensino Fundamental
 Outro: _____

9. Depois do seu estágio, como você avalia a proposta? (Tema, projeto, planejamento, material) *

10. Como foi o impacto das experiências nas crianças? *

11. Dentre seus registros, há alguma imagem (fotografia) que tenha maior significado como representação de sua docência? Compartilhe conosco a imagem. (Por questões éticas, não pode aparecer o rosto das crianças)

Arquivos enviados:

12. Qual sua reflexão sobre a prática representada na imagem?

13. Autorizo o uso da imagem na pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A arte e a formação de professores de Educação Infantil
Pesquisadoras Responsáveis: Stephany Collares e Flavia Lewandowski

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa

O Sr.^(a) está sendo convidado (a) a participar voluntariamente de uma pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida no âmbito do meu curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Professora

Arte, docência e formação de professores

5. Qual o papel da arte na Educação Infantil? *

6. Qual a importância da arte na formação de professores? *

7. Durante as inserções para observação na Educação Infantil, foi possível identificar práticas pedagógicas envolvendo arte? *

8. No estágio de docência na Educação Infantil o tema abordado foi Arte. Qual foi o maior desafio a partir desta temática? *

Marque todas que se aplicam.

- Aceitação das crianças
- Aceitação das professoras
- Conseguir materiais
- Tempo
- Uso dos espaços
- Opção 6Aprofundamento teórico
- Definir experiências (planejamento)

Daiana Camargo. A pesquisa está relacionada ao Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo da presente pesquisa é investigar o papel da arte na formação de professores. A sua participação na referida pesquisa será por meio do questionário e sua privacidade será respeitada em todos os sentidos, seu nome ou qualquer outro dado, que venha a te identificar será mantido em sigilo absoluto. Além do mais, você tem o direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, podendo entrar em contato com as pesquisadoras por meio dos e-mails: stephanycollares@gmail.com ; flavia1403@hotmail.com ou com a orientadora pelo telefone: (42) 999221073, a de fim de sanar qualquer dúvida. Você ainda pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia, e caso deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo. Tendo sido orientado quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Muito obrigada.

14. **Nome do voluntário:** *

15. **Idade** *

16. **RG** *

17. **Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa acima descrita.** *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não