

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS

O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS CRÍTICO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO COMPARTILHAMENTO COM CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II

PONTA GROSSA
2026

RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS

O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS CRÍTICO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO COMPARTILHAMENTO COM CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes

PONTA GROSSA
2026

S237 Santos, Rafael Semkiw dos
O planejamento de ensino de Artes Visuais crítico: desafios e possibilidades no compartilhamento com crianças do Ensino Fundamental II / Rafael Semkiw dos Santos. Ponta Grossa, 2026.
218 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes.

1. Planejamento de ensino. 2. Artes visuais - Ensino. 3. Ensino de arte - Aspectos críticos. 4. Prática pedagógica. 5. Sociologia da infância. I. Nunes, Ana Luiza Ruschel. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 707



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS

O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COMPARTILHAMENTO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ponta Grossa, 06 de março de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr^a Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG - Orientadora(presidente)

Prof^a Dr^a Lisaura Beltrame - UFFS

Prof^a Dr^a Gisele Brandelero Camargo - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Ruschel Nunes, Professor(a)**, em 12/03/2026, às 15:48, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Brandelero Camargo, Professor(a)**, em 25/03/2026, às 09:24, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lisaura Maria Beltrame, Usuário Externo**, em 26/03/2026, às 13:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2937820** e o código CRC **31E2D183**.

AGRADECIMENTOS

Após um caminhar árduo, temos que reconhecer que, mesmo parecendo que por muitos momentos estávamos sozinhos, na verdade estávamos ancorados por muitos, que nos sustentavam e nos davam suporte para continuar. Foram como combustível em uma longa jornada que trilhamos a sós. Deus. Meu querido Pai celestial, que me acompanha desde o momento em que fui concebido no ventre de minha mãe, que cuidou de mim na minha infância e esteve ao meu lado quando sofri calado. Obrigado por ser luz, caminho e vida e que eu nunca me afaste de ti.

Neste caminhar, pai e mãe não podem deixar de ser lembrados. Meu pai por pensar sempre em nossa educação para sermos pessoas boas, instruídas, que buscássemos o melhor de nós, sempre. Meu querido pai Alceu (*in memoriam*), teu filho chegou aqui, em um lugar em que ninguém de nossa linhagem sanguínea chegou. Sou o primeiro a concluir tamanha formação. Obrigado por entender que a educação transforma realidades. E minha mãe, que é meu porto seguro, meu lar, que foi tudo para mim neste processo, me dando suporte gigantesco, me permitindo estudar em todo momento, suas palavras jamais serão esquecidas: “Faça o que for preciso, mas estude, eu cuido do resto”. Você cuidou, me cuidou, nos cuidamos. Que susto você me deu neste entremeio de mestrado, dias hospitalizados, mas seguimos firmes, confiantes e cá estamos. Celebrando essa vitória, ela é nossa! Também sou o primeiro na nossa linhagem a chegar aqui, mostrando a importância da educação para a transformação do homem. Eu amo e amarei você eternamente.

Minha amada irmã Manuela, símbolo de fé, esperança e cuidado com o próximo, que me acolhe sempre com o melhor abraço do mundo, onde eu me sinto em casa, desde pequeno. Aquela nossa fotografia é vivida diariamente. Obrigado pelas palavras trocadas de incentivo e orgulho mútuo. Hoje, tão linda na função de coordenadora da Educação Infantil de Ponta Grossa, mostrando que educação está no cerne de nossa família. Te amo imensamente e obrigado por dar-me uma família tão linda para partilhar momentos de felicidade. Compadre, Biel, Malu e Blid, amo vocês.

Rayane e Helena, minhas companheiras diárias em casa, também agradeço pelo riso, pelo amor e por aliviar minha cabeça em momentos tão tensos vividos nos últimos tempos, obrigado por ver-me chorar e me ouvir. A você, Ray, meu agradecimento por cuidar de mim, da minha comida principalmente, por me permitir me concentrar nas leituras e nas escritas diárias aqui em casa, por deixar tudo ajeitadinho para podermos viver bem. Você é exemplo de amor ao próximo. Helena, o padrinho te ama!

À minha família como um todo, tios, tias, primos e primas, aqueles daqui e aqueles de lá. Que me fizeram rir e chorar, mas estiveram juntos nesta caminhada desde o princípio, que me deram abraços de conforto e me continuam dando suporte constante. Mas destaco o total agradecimento à Alana, nesse processo de mestrado, por sermos amparo um para o outro, em momentos tão difíceis e em tudo que passamos nestes últimos tempos, você é única, você me ajudou a chegar até aqui, amo e amarei para sempre. Ao Ramon (*in memoriam*), agradeço por ter existido em minha vida e me apresentado uma das pessoas mais incríveis que já conheci. Você me fez refletir, acreditar e viver. Te amarei eternamente. Angel, nossa foto está aqui, de braços esticados, na minha frente, eu, você e o Ramon. Passei dias escrevendo e, quando cansado, olhava para cima, vocês me davam força para seguir. Obrigado por ser exemplo de determinação. Te amo. Ah! Agradeço a Meg também, minha fiel companhia na escrita, por todos estes anos partilhados comigo, você sempre será lembrada. Amor genuíno.

Aos meus amigos! Ah! Estes são tantos! Fui uma criança muito solitária, e uma coisa conforme crescia eu entendia, sempre tinha em mente: Quero ter amigos, quero amar e ser amado. E assim me sinto hoje, querido por tantos. Foram tantas palavras de apoio neste processo que não consigo numerar. Não vou citar nomes, para não cometer gafes, tendo em vista que em tamanha altura, minha cabeça já não está pensando direito.

Mas agradeço as parcerias de viagens, de festas, dos bares, das aulas de Yoga e do riso solto, da galera de arquitetura e os de comex também, das que ficaram do ensino médio, mas também os que ficaram do design, daquele que sabe a nossa música e coloca para dançarmos na pista, da amizade vinda de um ateliê de pintura, de papos com uma paisagem linda de Ponta Grossa de uma janela da sala de estar, da Lady Gaga no Rio, daquela que ficava procurando uma conexão entre nós até encontrar minha madrinha, da melhor vista de São Paulo, dos banhos de cachoeira em janeiro, daqueles que trocam memes e *reels* todos os dias no Instagram, dos papos sobre atuar como professor na Uepg, os de Artes Visuais, sobre como escutar e respeitar as crianças e suas culturas. E, por fim, também do abraço no luto e de um ciclo que foi encerrado depois de tanto tempo. Obrigado por tanto. Vocês fazem parte de mim e deixaram essa caminhada mais leve.

Então agradeço à minha professora orientadora! Ah, esta mulher é um arraso! Que orgulho e prazer poder partilhar de momentos tão profundos na discussão de um ensino que se percebe crítico, que entende a potência da Arte para mudar o mundo. Ana Luiza Ruschel Nunes, você é singular. Uma mulher gigante, de coração de menina. De saber epistemológico grandioso, mas de uma delicadeza amorosa em seu abraço, que me conduziu por entre essas

páginas de uma forma muito terna. Obrigado por tudo e por tanto. Você foi humana, sensível e mestre. Vivas e mais vivas! Orgulho em ser fruto do seu trabalho.

Por fim, agradeço à UEPG e à CAPES. Primeiramente à UEPG por oportunizar em nosso PPGE uma formação tão humana, que busca entregar para a sociedade mestres e doutores que se importam com o próximo, com o ensino e a aprendizagem. Desvelando a sociedade aos nossos olhos. E segundo a CAPES, que me permitiu, sendo bolsista, me dedicar aos estudos, sem a necessidade de dobrar horas trabalhando para garantir o mínimo de sustento e poder me dedicar à minha pesquisa.

A todos vocês, muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa faz parte da linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ponta Grossa-PR. Investigar o planejamento de ensino de Artes Visuais crítico compartilhado com crianças do Ensino Fundamental II é o objeto de pesquisa desta dissertação. Para tanto, indagamo-nos: Quais desafios e possibilidades emergem no planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da criança, no ensino fundamental II, em um colégio da rede estadual paranaense? Para responder a esta questão, partimos do objetivo geral de analisar os desafios e possibilidades do planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da criança no ensino fundamental II, da rede estadual paranaense de ensino. Deste objetivo geral decorrem os específicos que são: a) Rever a produção científica sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais, compartilhado com criança, numa perspectiva crítica; b) Traçar caminhos no e do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança pela perspectiva da sociologia da infância; c) Refletir criticamente os desafios e possibilidades da participação da criança no planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado, na educação fundamental II, da rede estadual paranaense. Para a construção do referencial teórico, utilizamos autores que nos dão suporte para tais discussões, Padilha (2017), Libâneo (1991), Menegolla e Sant’Anna (2002) e Vasconcellos (2010), para discutir o planejamento de ensino; Nunes (2022, 2024) e Barbosa (2018, 2020), para explorar o ensino de Artes Visuais crítico; Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2013, 2015), Fernandes (2005, 2016) e Kramer (2000, 2002), para nos sustentar nas pesquisas com crianças pautadas na nova sociologia da infância e Adorno (1995, 1996, 2001, 2009) para nos embasar na perspectiva da Teoria Crítica. O *locus* de pesquisa se deu em um colégio da rede estadual de ensino paranaense, com crianças matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental II que, através de observação participante, entrevistas individuais, rodas de conversa e intervenção pedagógica, puderam produzir dados para a pesquisa. Como resultados, encontramos desafios quanto à sistemática pela qual vem se apresentando a aula de Artes Visuais para um ensino crítico, em uma visão em que o planejamento é pensado de forma única e exclusivamente a partir do mundo adulto, sem a participação da criança. Como possibilidades, pensamos a pluralidade da ação pedagógica em Artes Visuais que, abraçando a cultura infantil daquele contexto, possa trazer aulas mais dinâmicas em movimento para o corpo criança, com ensinamentos sobre as culturas locais e do mundo, que apresente linguagens variadas do mundo das Artes Visuais e que as aulas também se desloquem para outros ambientes (Ateliê), que desconstruam a sistemática de como as aulas de Arte são caracterizadas no ensino fundamental II na rede estadual paranaense de ensino.

Palavras-chave: Planejamento de Ensino; Planejamento compartilhado; Ensino de Artes Visuais crítico; Pesquisa com crianças; Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This research is part of the Teaching and Learning research line of the Graduate Program in Education – PPGE/Ponta Grossa-PR. The object of this dissertation is to investigate the planning of critical Visual Arts teaching shared with children in lower secondary education. To this end, we ask: What challenges and possibilities emerge in the planning of critical Visual Arts teaching with children's participation in lower secondary education, in a public state school in Paraná? In order to address this question, the general objective is to analyze the challenges and possibilities of critical Visual Arts teaching planning with children's participation in lower secondary education within the Paraná state public school system. From this general objective, the following specific objectives unfold: (a) to review the scientific production on Visual Arts teaching planning shared with children from a critical perspective; (b) to trace pathways within and through the planning of Visual Arts teaching shared with children from the perspective of the sociology of childhood; (c) to critically reflect on the challenges and possibilities of children's participation in shared Visual Arts teaching planning in lower secondary education in the Paraná state public school system. For the construction of the theoretical framework, we draw upon authors who provide support for these discussions: Padilha (2017), Libâneo (1991), Menegolla and Sant'Anna (2002), and Vasconcellos (2010) for discussions on teaching planning; Nunes (2022, 2024) and Barbosa (2018, 2020) to explore critical Visual Arts education; Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2013, 2015), Fernandes (2005, 2016), and Kramer (2000, 2002) to ground research with children based on the new sociology of childhood; and Adorno (1995, 1996, 2001, 2009) to support the Critical Theory perspective. The research locus was a public state school in Paraná, involving children enrolled in the 6th grade of lower secondary education who, through participant observation, individual interviews, discussion circles, and pedagogical intervention, contributed to the production of research data. The results reveal challenges related to the prevailing structure of Visual Arts classes for critical teaching, in which planning is conceived exclusively from the adult perspective, without children's participation. As possibilities, we envision a plurality of pedagogical action in Visual Arts that, by embracing the children's culture of that context, may foster more dynamic and embodied classes, incorporating knowledge about local and global cultures, presenting diverse languages of the Visual Arts world, and expanding classes into other environments (such as the studio/atelier). Such movements may deconstruct the traditional structure through which Art classes are characterized in lower secondary education within the Paraná state public school system.

Keywords: Teaching Planning; Shared Planning; Critical Visual Arts Education; Research with Children; Sociology of Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01	- Teses e Dissertações encontradas nos catálogos BDTD, CAPES e Google Acadêmico.....	24
QUADRO 02	- Publicações em Periódicos e Eventos encontrados nos catálogos Periódicos da CAPES e Google Acadêmico.....	26
QUADRO 03	- Outras fontes – livros online e ebooks de formação encontrados no Google Acadêmico.....	28
QUADRO 04	- Múltiplas concepções e abordagens sobre planejamento segundo Padilha (2017)	49
QUADRO 05	- Esquema: Estrutura e Processo do Projeto de Ensino-aprendizagem segundo Vasconcellos (2002)	54
FIGURA 01	- Diagrama de definição da faixa etária de pesquisa.....	123
FIGURA 02	- Colégio Estadual da pesquisa.....	124
FIGURA 03	- Turma do 6º B do Colégio Estadual em aula de Arte.....	125
FIGURA 04	- Uma roda de conversa desconstruída.....	152
FIGURA 05	- Aula sobre cinema.....	158
FIGURA 06	- Produção artística coletiva.....	163
FIGURA 07	- As linguagens das Artes Visuais e seus desdobramentos, adaptado das falas infantis da pesquisa, de Cunha (2025) e Dondis (1997)	179

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CIAE	Curso Intensivo de Arte na Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DT	Dissertações e Teses
EAB	Escolinhas de Arte do Brasil
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERAS	<i>European Review of Artistic Studies</i>
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
GEICE	Grupo de Estudos das crianças, Culturas e Educação
GEPAVEC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura
LAV	Laboratório de Artes Visuais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE/PG	Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCO	Registro de Classe Online
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 PLANEJAMENTO DE ENSINO ESCOLAR DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	18
1.1 CONSTRUINDO TEXTURAS ATRAVÉS DA REVISÃO DE LITERATURA: UMA BUSCA PELO ESTADO DO CONHECIMENTO DO PLANEJAMENTO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	19
1.1.1 Uma curadoria textual: Categorizando autores e suas perspectivas.....	30
1.1.2 Espaço expositivo final no museu: A produção de síntese das produções investigadas. Essa arte agora vai para as ruas.....	42
1.2 RABISCOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DO TERMO PLANEJAMENTO.....	45
1.3 ESCOPOS ESTRUTURADOS: O PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	51
1.4 TEXTURIZANDO O ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	60
2 ESCULPINDO PESQUISA COM CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II – A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	75
2.1 O ADULTO (PER)FORMA A CRIANÇA: A PERSPECTIVA ADULTOCÊNTRICA.....	76
2.2 (FRU)IR COM A CRIANÇA NO TEMPO: DOS PRIMÓRDIOS DA INFÂNCIA À CONTEMPORANEIDADE.....	82
2.3 UMA COLAGEM DE DOCUMENTOS: O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA?	89
2.4 UMA PERFORMANCE DE RESPEITO: A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	100
2.5 CONSTRUINDO UM MOSAICO COLETIVO: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL II.....	108
3 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: LINHAS QUE SE CONJUGAM PARA A ESCRITA.....	112
3.1 COM A CÂMERA ESCURA SE REVELAM FOTOGRAFIAS, PENSAMENTOS E PAISAGENS: A TEORIA CRÍTICA.....	113
3.2 POR ONDE TRAÇAMOS NOSSOS RISCANTES: A ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	118
3.3 FIGURAS EM PRIMEIRO PLANO: CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	120

3.4	RECURSOS PARA ESSA PRODUÇÃO ARTÍSTICA: OS INSTRUMENTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS.....	126
4	NESTA GALERIA AGORA TEMOS A CRÍTICA DE ARTE: RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS COMPARTILHADO COM A CRIANÇA.	132
4.1	RISCANDO EM NOSSO SKETCHBOOK: A ANÁLISE TEMÁTICA	132
4.1.1	O planejamento de ensino é pensar previamente o que será ensinado em sala de aula, de forma unidirecional.....	133
4.1.2	Planejamento de ensino de Arte que apresente as culturas locais e as culturas do mundo.....	137
4.1.3	Ato em sala de aula para desenvolver as linguagens visuais, mas principalmente o realismo visual com método de observação realista e em espaços externos ou específicos (ateliê de arte)	142
4.1.4	O planejamento de ensino precisa incluir a dinâmica e o movimento respeitando o corpo criança.....	148
4.2	UMA PER(FORMA)NCE COLETIVA: O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS COMPARTILHADO COM CRIANÇAS DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL II.....	152
4.3	FINISSAGE: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS COMPARTILHADO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICE A – TERMO DE APROVAÇÃO DE PESQUISA NO CONSELHO DE ÉTICA.....	196
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	204
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	208
	APÊNDICE D – TERMO DE ACEITE DE CAMPO DE PESQUISA PELA PROFESSORA.....	211
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A CRIANÇA.....	214
	APÊNDICE F – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS.....	216

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Numa folha qualquer/ Eu desenho um sol amarelo/ E com cinco ou seis retas/ É fácil fazer um castelo/[...]” (Toquinho, 1983). Um menino brinca, desenha, pinta. Nos entremeios dos dias passados, canta. Esse menino sonha e seus olhos se enchem d’água, ontem e hoje, pelo simples fato de se imaginar com um papel sulfite em branco, um pincel e um Sol posto a iluminar vidas. A emoção vem também ao cantarolar Aquarela de Toquinho (1983), imaginando a potência da Arte para si e para o mundo, para crianças que também possam ser crianças. Esse menino hoje traz inquietações, emoções, vivências e a busca por contribuir com e no mundo da educação, apenas um pedacinho que seja, através desta dissertação. O caminho até aqui foi sinuoso, como um pincel carregado de sonhos que desliza sobre uma tela que anseia por cor, forma e textura.

No meu caminhar acadêmico, o ponto de partida foi a tecnologia em Design de Móveis na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o qual me aproximou amorosamente da História da Arte e do Design. Posteriormente passando também pelo bacharelado em Administração com linha de formação em Comércio Exterior pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que me levou a compreender os princípios de planejar, organizar, dirigir e controlar os meios para chegar a determinados fins. Na sequência, revisitando minha casa, percebi que precisava de mais, queria voltar à sala de aula, continuar estudando, então a especialização em História da Arte, pela Rede de Educação Claretiano veio, e assim como veio, logo em seguida, me encontrei professor. Dois anos atuando na docência do ensino superior no curso de Arquitetura em Ponta Grossa me fizeram perceber o amor pela profissão e a gratificação que era poder mediar ensinamentos vividos. História da Arquitetura e Representação Gráfica eram meus componentes curriculares.

Não me contentei em estar em sala de aula e não saber, na teoria, sobre a didática e como ser um bom professor, tendo em vista que nenhuma das minhas formações anteriores era da licenciatura. Estas questões, em minha visão, eram o básico para lecionar. O mestrado então apontou como destino. Para tanto, fui cursar Licenciatura em Artes Visuais (UEPG) que, atravessada por uma pandemia global, nos fez enfrentar situações, momentos e medos, que hoje são motivações para aproveitar a vida ao máximo.

Quando entrei na licenciatura, o caminho estava esboçado, nas primeiras aulas já anunciava que a meta, que o planejamento para minha vida, era desaguar no Mestrado em Educação. Cá estou. Neste meio tempo, me aproximei dos estudos da nova sociologia da

infância pelo Grupo de Estudos das crianças, Culturas e Educação (GEICE), do qual faço parte desde o seu começo e que vem até hoje desvelando olhares rígidos que o mundo adulto tem para com as crianças e as infâncias. Quando fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais, também sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Luiza, entrei também no Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura (GEPAVEC), no qual desenvolvemos estudos para o ensino de Artes Visuais. Como nas retas traçadas num papel, somadas à mistura de linhas sinuosas, mesmo parecendo apontarem para lados opostos, cria-se uma garatuja, eu crio esta casa, este corpo, este castelo, que sou eu.

Pelo que fui e pelo que sou, floreiei as páginas com uma escrita acadêmica que se desconstrói metaforicamente em verbos do mundo das Artes Visuais, buscando desenhar, esculpir, gravar, fotografar e pintar as páginas procurando um deleite, isento de neutralidade, pois quando abordamos planejamento, este não é neutro e se constitui pela perspectiva crítica e, sendo assim, assume um posicionamento político. Também conduzi uma cantoria contigo por entre os capítulos, junto a Toquinho, mas buscando, acima de tudo, analisar uma produção de dados de forma crítica, para um mundo em que a educação seja ainda esperança de democracia e emancipação do ser. Um mundo que veja a criança em sua potência genuína e que as Artes Visuais sejam parte destas vivências em que o ser humano possa, também, se desenvolver. Aquarelamos esta dissertação.

Nesta pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UEPG, temos como objeto de pesquisa investigar o planejamento de ensino de Artes Visuais crítico compartilhado com crianças do ensino fundamental II, dentro da perspectiva da nova sociologia da infância, assim como da Teoria Crítica de Adorno (1995, 1996, 2001, 2009). Essa confluência de cores ocorre a partir dos meus estudos prévios sobre a criança, sujeito de direitos, e por aprofundar a abordagem que busca entender a potência da formação humana crítica através da cultura, junto a Adorno (1995, 1996, 2001, 2009). O que vale ressaltar é que o eixo condutor desta pesquisa se concentra na perspectiva crítica, trazendo as contradições presentes na realidade das crianças que são sujeitos desta pesquisa, junto ao objeto central que é a investigação sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais. Procuramos, com nuances da nova sociologia da infância, ampliar o diálogo na pesquisa acadêmica com as crianças.

Nesta tessitura, a dissertação traz a seguinte questão problematizadora: Quais desafios e possibilidades emergem no planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da criança, no ensino fundamental II, em um colégio da rede estadual paranaense? Nesta direção o objetivo geral é analisar os desafios e possibilidades do planejamento de ensino

de Artes Visuais crítico com a participação da criança, no ensino fundamental II, da rede estadual paranaense de ensino. Deste objetivo emergem os objetivos específicos: a) Rever a produção científica sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais, compartilhado com criança, numa perspectiva crítica; b) Traçar caminhos no e do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança pela perspectiva da sociologia da infância; c) Refletir criticamente os desafios e possibilidades da participação da criança no planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado, na educação fundamental II, da rede estadual paranaense.

Caminhamos assim com uma pesquisa de abordagem qualitativa, de estudos de campo em um colégio do Núcleo Regional de Educação na cidade de Ponta Grossa/PR, com a escuta das crianças de até 12 anos de idade incompletos, matriculadas em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, procurando responder nossa questão problema. Neste diálogo abrimos espaço para que a criança revele o que pensa sobre e do planejamento de ensino e aprendizagem de Artes Visuais. De forma dialógica crítica, através dos estudos de Nunes (2022, 2024), Adorno (1995, 1996, 2001, 2009), Ferraz e Fusari (2009), produzir dados, em relação às experiências e vivências criativas protagonizadas em seu cotidiano escolar para e na aprendizagem das Artes Visuais. Como instrumentos metodológicos, a observação participante, as rodas de conversa, entrevistas individuais e intervenção didática de ensino de Artes Visuais na sala de aula buscam compreender essa voz de forma mais genuína. Procurou-se nesta dissertação amarrar as possibilidades de uma pesquisa que assuma uma postura ética de respeito e legitimação da voz da criança, escutando-a, para que juntos se possa compor planejamentos compartilhados no ensino de Artes Visuais.

Por uma questão de ética na pesquisa, destacamos que o projeto foi protocolado na Plataforma Brasil e aprovado pelo conselho de ética da pesquisa da UEPG no ano de 2024, de número CAAE: 84959924.4.0000.0105, que podemos apreciar no Apêndice A. É importante ressaltar que utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndices B e C, respectivamente), para poder fazer as pesquisas com as crianças, respeitando sua integridade e participação na pesquisa, seguindo os preceitos éticos ontoepistemológicos (Mainardes, 2022) da nova sociologia da infância. Somados a isto, deixamos claro que entendemos que a criança é capaz de se pronunciar e optar pelo uso do próprio nome ou de um codinome o qual ela mesma veio a escolher, para sua identificação dentro da pesquisa.

Ressaltamos também que, além de todo o parecer previsto para a Plataforma Brasil, o qual o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE/PG) autorizou nosso campo de

pesquisa, optamos por formalizar um termo de aceite de campo de pesquisa para a professora regente da disciplina de Arte do Colégio ao qual se abriu o *locus* de pesquisa e que visualizamos no Apêndice D. Fizemos isso por entender que, mesmo com autorizações em níveis superiores da hierarquia educacional dentro da instituição de ensino, compreendemos a professora como uma autoridade que também deve ser consultada para a liberação da pesquisa formalmente, mesmo que o aceite tivesse ocorrido de modo informal, entre pesquisador e professora regente antes mesmo das autorizações legais.

Para que esta dissertação fosse esculpida de forma coesa, nos embasamos em alguns autores fundantes para discutir as temáticas que se atravessam junto ao objeto de estudo, somado a uma reflexão crítica. Deste modo, exploramos e problematizamos o planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado em uma perspectiva crítica, que entende sua dimensão intencional. Para tanto, nos apoiamos em Padilha (2017), Libâneo (1991), Menegolla e Sant'Anna (2002), Vasconcellos (2010), Nunes (2022, 2024), Barbosa (2018, 2020) e Fischer (2007). Para compreendermos o mundo da criança, sujeito de direitos, as infâncias, a escuta ativa e as culturas infantis, nos fundamentamos em Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2013, 2015), Fernandes (2005, 2016), Kramer (2000, 2002), Beltrame (2021) e Camargo (2020), autores que nos possibilitam pensar a pesquisa com crianças de uma forma ética, que a respeite e as inclua democraticamente nos palcos em que atua. Por fim, procuramos enraizar toda a pesquisa a partir da epistemologia da Teoria Crítica junto a Adorno (1995, 1996, 2001, 2009), pensando sobre a potência da Arte e do ensino emancipador pela cultura, as problemáticas da semiformação e a indústria cultural que orienta as massas pela razão instrumentalizada que hoje deixa às cegas a formação do homem.

Deste modo, ousamos um *neom* para destacar que entendemos a criança como um sujeito histórico-cultural, de direitos e deveres, assim como a viabilidade possível do ensino de Artes Visuais compartilhado com as crianças do ensino fundamental II, numa perspectiva crítica de ensino. Baseada na epistemologia da Teoria Crítica e da dialética negativa de Adorno (2009), pontuando reflexões e as possibilidades de pensar o ensino de Artes Visuais na escola da educação básica estadual paranaense, que se firma cada vez mais sistematizada e pragmatista, numa perspectiva de planejamento tradicional, numa lógica neoliberal de ensino. Segundo Costa (2024),

A lógica neoliberal, inerente ao sistema capitalista, sustenta o discurso da educação como prioridade para diminuir as desigualdades entre os trabalhadores que disputam oportunidades no mercado de trabalho. Nessa lógica, todo cidadão que se esforce poderia definir as suas posições sociais (mérito). (Costa, 2024, p. 62)

A formação aqui em jogo coloca todos no mesmo patamar de igualdade, a partir do momento em que as aulas, que buscam padronizar a educação estadual, acabam por não considerar os contextos específicos e vividos das crianças. Suas culturas são deixadas de lado e cada vez mais, suas vozes não são ouvidas nem respeitadas.

Neste sentido, entender que quando abordamos sobre a voz da criança, não estamos restritos à oralidade da mesma, como um conceito hermético, de interpretação direta do que foi “falado”. Fernandes e Souza nos explicam que

[...] quando falamos de voz, no caso das crianças, não podemos considerá-la enquanto sinônimo de oralidade, sob pena de sermos profundamente desrespeitadores da alteridade da criança; ela deve ser considerada a partir da heterogeneidade de todas as possíveis formas que as crianças utilizam para comunicar (Fernandes; Souza, 2020, p. 973).

É então possível entender que esses discursos múltiplos e heterogêneos que partem das crianças acontecem nas mais diversas localidades nas quais elas estão presentes, seja na esfera familiar, escolar, social, ou até mesmo no seu mundo material, ou seja, suas relações de pares. Neste campo, todos os atores envolvidos nesta relação devem estar atentos para compreender o discurso inclusive nestas falas que não são somente orais. Entendemos a criança como um corpo em movimento, que se expressa em suas mais variadas linguagens, a criança é corpo e o corpo é a criança, como nos afirmam Camargo e Garanhan (2025).

O escopo desta dissertação então assim se compõe: No primeiro capítulo, que se intitula “Planejamento de ensino escolar de Artes Visuais na perspectiva crítica”, construímos o pensamento para a compreensão do planejamento de ensino de Artes Visuais escolar, fundamental para este processo foi o Estado de Conhecimento (EC), que abriu a paisagem, clarificou ideias e reconduziu o caminhar desta dissertação. Assim, procuramos uma compreensão das intencionalidades presentes e das possibilidades de incluir a criança como partícipe deste processo de planejar numa relação dialógica e horizontalizada. Para tanto, trilhamos pelo o ensino de Artes Visuais, numa perspectiva crítica, entendendo o seu ensino como meio emancipador e que está sendo negligenciado na rede pública de ensino paranaense.

Posteriormente, no segundo capítulo, que leva o título de “Esculpindo a pesquisa com crianças – a nova sociologia da infância”, procurou-se compreender a pesquisa com crianças e a potência da escuta de suas vozes, suas culturas e afirmar sua participação e protagonismo. Caminhamos por entre conceitos da nova sociologia da infância que nos respaldam para pensar a criança sujeito de direitos, que ainda vem sendo negligenciada na sociedade. Nos aproximamos dos conceitos éticos da pesquisa com crianças, assim como discutimos a desconstrução deste olhar engessado para com as crianças que as percebem como seres

inferiores ao mundo adulto, numa posição que vem se construindo de forma não-horizantal. Também tencionamos, numa análise de documentos oficiais vigentes, a criança como sujeito de direitos.

No capítulo terceiro, “Desenho metodológico da pesquisa: linhas que se conjugam para a escrita”, fomos, como eixo estruturante da pesquisa acadêmica, percorrendo sobre o caminhar metodológico, abordando a temática, problemática, objetivos, contextos e sujeitos da pesquisa, para a nossa produção de dados junto à criança.

Já no quarto capítulo, “Nesta galeria agora temos a crítica de arte: Resultados e discussões sobre o planejamento de ensino de artes visuais com a criança”, conhecemos o que dizem as crianças do ensino fundamental II sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais, assim como a análise temática encontrada para um planejamento que seja compartilhado com a criança. Posteriormente, procuramos em conjunto construir um planejamento que seja um trabalho artístico compartilhado, em que professor-pesquisador e crianças produzam vivências, experiências e planejamentos numa perspectiva democrática, horizontal e emancipadora para se planejar o ensino para a aula de Artes Visuais que se entende crítico. Finalmente, vamos analisar os desafios e as possibilidades deste planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado em uma ótica crítica.

Por fim, tecemos nossas considerações finais, compreendendo a perspectiva de inacabamento das questões levantadas. Possibilitando a partir desta pesquisa que novas inquietações surjam nas mentes curiosas. Que o planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado seja pauta de mais pesquisas acadêmicas, para que se aprofundem na sua concepção, sua prática e ação. Que as crianças se façam cada vez mais partícipes, nas esferas em que atuam e não somente por entre as linhas de uma pesquisa acadêmica que pode ser esquecida e ficar empoeirada numa prateleira digital. Não é o que queremos. Imaginamos que esta dissertação ganhe novos olhares, campos, horizontes e cores, e que, por fim, se levantem mais dúvidas do que certezas.

1 PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS ESCOLAR NA PERSPECTIVA CRÍTICA

[...]
Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos tenho um guarda-chuva
[...]
Toquinho, 1983

Um esboço na tela, riscos sobre a pedra a ser esculpida, estudos para um desenho no papel, escopo de uma peça teatral. Em todos os aspectos das nossas vidas, estamos pensando e planejando nossos passos, nossas ações e os nossos sonhos. É natural do homem pensar, observar seu passado, analisar seu presente e projetar-se para o futuro: “o homem hoje e sempre fez e faz planejamento de suas ações” (Menegolla; Sant’Anna, 2002, p. 16).

Nas mais simples ações, encontramos o ato de planejar. Como nos conduz Toquinho (1983) em sua canção, ao imaginar colocar a mão no papel e riscar por entre os dedos com um lápis, estou, antecipadamente, planejando um resultado possível, e se o faço, obtenho um resultado, esperado ou não, e que, para nosso imaginário, neste exemplo nos dá o desenho de uma luva no papel. Entendemos que planejar se configura como uma necessidade intrínseca ao ser humano, um exercício de projeção imaginativa sobre modos possíveis e praticáveis de agir no mundo (Menegolla; Sant’Anna, 2002). É através do planejamento que podemos trilhar nossos caminhos, definir nossas ações e possibilitar nossos sonhos e utopias.

Planejar, então, consiste em analisar uma realidade situada, elaborando reflexões sobre suas condições vigentes e propondo trajetórias alternativas de ação capazes de transpor obstáculos ou alcançar objetivos almejados. Trata-se, portanto, de um processo mental complexo que convoca à análise, à reflexão e à previsão. Nesse horizonte, o ato de planejar revela-se como uma prática eminentemente humana, entrelaçada ao cotidiano de todos os indivíduos, nas mais diversas circunstâncias da existência. (Haydt, 2006)

Neste sentido, entendemos que em todos os palcos em que o homem atua, o planejamento se faz presente, seja ele em sua vida pessoal, no trabalho e na educação. Os planejamentos podem ser simples ou bem elaborados, mas todos buscam determinados fins, partindo de uma avaliação da situação original. Como afirmam Menegolla e Sant’Anna (2002), planejar é um movimento de prever necessidades, sendo um processo de racionalização dos

meios e dos usos humanos e materiais, que visa alcançar objetivos em prazos e etapas bem definidas, através da avaliação de determinada realidade.

Deste modo, podemos vislumbrar como o planejamento de ensino atualmente se faz importante para que possamos atingir os objetivos propostos para uma educação que se volta à formação humana. Ainda segundo Menegolla e Sant'Anna,

a educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver. (Menegolla; Sant'Anna, 2002, p. 11)

Portanto, nos cabe uma determinada indagação: De que projeto de vida estamos falando? Estas decisões, que envolvem o planejamento de ensino, estão diretamente ligadas à civilização do homem e podemos levantar inúmeras reflexões.

Para tanto, neste capítulo, vamos sondar as produções feitas quanto ao planejamento e ao ensino de Artes Visuais, assim como nos debruçamos mais especificamente no planejamento de ensino, a gênese do entendimento do termo planejamento, segundo a antropologia do projeto de Boutnet (2002), desaguar também nas conceituações sobre o planejamento de ensino propriamente dito junto à Vasconcellos (2010) e Padilha (2007) e, por fim, discorrer sobre implicações e interconexões no ensino de Artes Visuais principalmente pelos estudos de Nunes (2022).

1.1 CONSTRUINDO TEXTURAS ATRAVÉS DA REVISÃO DE LITERATURA: UMA BUSCA PELO ESTADO DO CONHECIMENTO DO PLANEJAMENTO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

No processo de pesquisa acadêmica, as possibilidades teóricas, campos e áreas de conhecimento são inúmeros e se desdobram em multiplicidades de investigações cabíveis, elas surgem através das inquietudes dos pesquisadores. Sobrepondo cores teóricas para encontrar novos matizes do conhecimento, possibilitamos o desenvolvimento do saber científico humano. Para isso, buscar o que se vem produzindo em um determinado campo teórico é mister para que se desenvolvam pesquisas embasadas em um conhecimento prévio, que é pertencente a um determinado tempo e local. Assim, construir um Estado do Conhecimento (EC) é fundamental para esta dissertação para que se avance nestes saberes.

Segundo Teixeira (2023), podemos entender o EC também como estado da arte, por ser uma modalidade de pesquisa em si mesma, que não tem distinção plausível entre si. O autor discorre que estes termos são sinônimos, no sentido da busca pelas produções acadêmicas que

vão auxiliar a fundamentação teórica de um determinado estudo. Ele se pauta nos estudos de alguns autores latino-americanos que discutem as convergências conceituais e que utilizam ambos para os mesmos procedimentos. Para a nossa pesquisa, seguimos com o uso do termo EC, para também compactuar com Morosini e Fernandes (2014).

Desta forma, podemos compreender sobre esta modalidade na pesquisa acadêmica que o EC é um processo de “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”. Morosini e Fernandes (2014, p. 155). E ainda, com as autoras, o EC possibilita que a escrita da dissertação esteja análoga àquilo que está se produzindo de novo, sobre determinado objeto de pesquisa. Assim, essa análise de produções acadêmicas e científicas, dentro de um determinado campo específico, vem constituindo uma base sólida, que nos auxilia a estruturar as paisagens particulares criadas por cada um de nós em suas pesquisas.

É importante notar que, assim como também acontece numa escolha de um enquadramento fotográfico, que registra, em seus mais variados suportes, um determinado momento de tempo e local específicos, também o fazemos em nosso EC. Na fotografia, eternizamos paisagens visuais, e, através delas, posteriormente, são permitidas inúmeras análises e interpretações específicas dentro daquele contexto observável. Temos ali o registro de uma cultura, uma paisagem, objetos, pessoas, cores e formas que pertencem a uma sociedade específica. Assim nós também podemos nos relacionar com o EC e como ele se configura, pois “são estudos dedicados a investigar a dinâmica evolutiva das pesquisas dentro de uma área, em uma determinada região (país, continente, etc.), conforme o recorte temporal definido para o levantamento dos trabalhos pertencentes ao escopo de interesse” (Teixeira, 2023, p. 6).

Desta forma, podemos enquadrar nossa pesquisa, conforme a necessidade dos objetos a serem estudados, direcionando o foco para um recorte geográfico e temporal próprio e investigando a temática conforme o nosso objeto de pesquisa, problemática e objetivos. É por meio de um levantamento e análise profunda que vai além de uma revisão exploratória bibliográfica (Teixeira, 2023), que procura entender o desenvolvimento das pesquisas em um recorte de tempo e local. Assim, num círculo delimitado, recortamos, e neste recorte fazemos um mundo, dentro de outros mundos, temos desta forma uma totalidade, nos parâmetros estipulados.

Para tanto, os autores de que lançamos mão para embasar metodologicamente o EC nos permitem trilhar caminhos que nos auxiliam nesta composição de literatura acadêmica.

Morosini, Nascimento e Nez (2021) falam de fases metodológicas para a construção de um EC, que versam sobre a bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e por fim a propositiva, com as reflexões sobre produções encontradas. Já Teixeira (2023) nos fala em design metodológico que compõe esse trilhar dentro das pesquisas existentes. Essas duas abordagens se relacionam entre si, mas para esta pesquisa nos aproximamos mais do design metodológico de Teixeira (2023), por possibilitar ajustes no processo, conforme cada pesquisa, como nos afirma o autor.

Buscaremos mapear as produções relativas à temática desta investigação que, durante o processo de escrita, foi se reconfigurando conforme novas apropriações do objeto investigado. Assim apresentaremos as etapas metodológicas que nos auxiliaram a catalogar e analisar as pesquisas realizadas sobre o planejamento e o ensino de Artes Visuais. Para isso, entendemos que o EC

é imprescindível e tem a vantagem de oferecer as bases para processos de descrição, mapeamento, acompanhamento e avaliação da trajetória de desenvolvimento e de consolidação da área. Sem isso, voamos no escuro e é grande a chance de perdemos o rumo ao longo do caminho. (Teixeira, 2023, p. 9)

Desta forma, exploramos aqui as etapas que compreendem esta abordagem, mas que, segundo o autor, são possíveis de adaptações conforme a necessidade de cada projeto, como já afirmado acima. Assim temos como etapas de acordo com Teixeira (2023),

(i) definir o escopo da produção examinada; (ii) delimitar as fontes utilizadas como base de dados para a realização do estudo; (iii) estabelecer o recorte temporal focalizado para a investigação; (iv) estabelecer o enfoque metodológico e as técnicas de análise empregadas para tratar os dados obtidos; (v) definir os descritores e categorias de análise utilizadas; (vi) buscar os trabalhos de interesse nas bases de dados disponíveis; (vii) classificar os trabalhos obtidos conforme os descritores estabelecidos; (viii) análise do conteúdo dos trabalhos e organização dos principais dados obtidos (fichas de análise, planilhas, tabelas e gráficos); (ix) análise qualitativa em relação a aspectos e categorias de interesse para a investigação; (x) produção de sínteses, resultados parciais e conclusões que ajudem a caracterizar a produção investigada. (Teixeira, 2023, p. 11)

O design metodológico assim nos ampara, pois nas idas e vindas da nossa pesquisa, fomos reconduzindo nossas mãos e corpos no espaço a partir do escopo inicial, para garantir, de uma forma metodológica, que o EC fosse realizado. Para tanto, partimos de leituras prévias, a partir das orientações realizadas para o entendimento do objeto de pesquisa, para conduzir nossas escolhas e não riscarmos a olhos vendados um caminho no papel da pesquisa. Consideramos pertinente ressaltar que, em primeira instância, o nosso objeto de pesquisa e os descritores versavam sobre o conceito de planejamento compartilhado, o que, dentro das produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Artes Visuais, não obteve resultado positivo. Os resultados foram um papel em branco, carecendo de discussões futuras pela ausência de

grafias sobre o tema pesquisado. Assim fomos reconduzindo nosso pensamento. O movimento foi dinâmico junto ao nosso problema de pesquisa, que busca compreender: Quais desafios e possibilidades emergem no planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da criança, no ensino fundamental II, em um colégio da rede estadual paranaense? O EC nos ajuda a construir o pensamento neste sentido, em buscar, teoricamente, o que vem sendo produzido sobre planejamento de ensino de Artes Visuais.

Optamos então por outros materiais, trocamos os nossos pincéis e arriscamos novas paletas. Ajustamos então nosso objeto de investigação, em função das respostas das pesquisas junto aos descritores. Percebemos que e os descritores Planejamento, Planejamento compartilhado, Planejamento dialógico, somados aos termos Ensino de Arte, Ensino de Artes Visuais, Arte ou somente Artes Visuais, além de somarmos às tentativas junto aos termos relacionados ao estudo das infâncias, como criança, pesquisa com criança, infância(s) e sociologia da infância, em suas inúmeras possibilidades, não trouxeram resultados satisfatórios, ficamos numa imensidão de cores pálidas, assim reorganizamos o nosso pensar. Percebemos isso, já como um dado latente para a pesquisa, pois mostra vários caminhos que podem ser percorridos em pesquisas futuras. Assumimos então esse papel de ineditismo, em pensar a criança participe no processo de planejamento para o ensino de Artes Visuais no ensino fundamental II.

Achamos pertinente reforçar que, para esta pesquisa, entendemos a criança como um sujeito histórico de direitos, assim como historicamente referenciados em contexto cultural e social, que precisa ter sua participação e protagonismo junto às esferas em que atua, somado ao respeito às culturas infantis, como nos afirmam Corsaro (2011) e Sarmiento (2003, 2015). Neste sentido, percebemos como a criança não é participante dos processos escolares, não sendo um sujeito ativo junto a esfera escolar no ensino fundamental. Entendemos também que mesmo na formação acadêmica de Artes Visuais, as problematizações sobre a devida participação e protagonismo infantil, acaba por ser negligenciado.

Partindo então do design metodológico de Teixeira (2023), definimos que a área de pesquisa aconteceria no campo das produções acadêmicas da educação e do ensino de Artes Visuais. Posteriormente, delimitamos nossas fontes como Dissertações e Teses (DT), artigos e outras fontes de materiais que surgissem em nossas pesquisas, tendo em vista a baixa produção encontrada nas DTs. Queremos deixar claro que, previamente, a partir de uma leitura aprofundada de Padilha (2017), através do livro “Planejamento dialógico”, pudemos nos alinhar quanto aos descritores desta pesquisa, pois o autor se debruça sobre definições pertinentes sobre

planejamento. Portanto, definimos Planejamento e Ensino de Artes Visuais, para harmonizar com nosso pensamento. Para tanto, utilizamos os operadores booleanos aspas (“”) e o conector AND, para refinarmos nossa pesquisa nos portais selecionados.

Nossos descritores então se compuseram como: “Planejamento” + Ensino de Artes Visuais. Mesmo com estas especificações, tivemos que definir nosso recorte temporal de forma mais ampla, para que pudéssemos trazer trabalhos pertinentes ao nosso estudo. Deste modo, definimos nosso recorte temporal entre os anos de 2000 a 2025.

Nos portais que nos disponibilizam acesso às escritas acadêmicas sobre os temas correlatos desta pesquisa, buscamos aquarelar aquelas que nos eram próximas e que nos trariam inúmeras contribuições. O escavar foi árduo no começo. Os descritores propostos inicialmente, entre pesquisador e orientadora, não obtiveram grandes resultados, principalmente no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desta forma, fomos abrindo o leque de ranhuras e decidimos reconduzir nossas goivas com o punho mais firme, mais bruto, somando novos blocos para escavarmos nesta pesquisa. Nos propusemos então, pesquisar também no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico e no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, como base de dados para nossa pesquisa.

De antemão, esclareço que através dos descritores propostos, no portal *Scielo*, não encontramos nenhum resultado, mesmo com uma pesquisa mais aberta, removendo os operadores booleanos, assim como explorando as várias formas de se pesquisar dentro deste portal, usando todos os índices disponíveis e como filtro, selecionado automaticamente pela plataforma, apenas as coleções do Brasil. Nada foi encontrado. A ausência de publicações nos mostra um dado importante para a nossa pesquisa, pois a planície se mostra aberta, de um campo longínquo, que pode ser explorado por vários caminhos, por vários meios.

Dos portais que nos trouxeram resultados, mesmo não tão expressivos, conseguimos organizar os trabalhos de interesse para nosso objeto de pesquisa. No banco de teses e dissertações da CAPES, tivemos somente 46 resultados, sendo que não foi definida data, visto que os resultados já traziam, automaticamente, produções de 2011 a 2022, também não foi delimitada a área de conhecimento. Mesmo com este caminhar, somente 2 textos apareceram que se alinhavam nesta pesquisa. No banco digital de teses e dissertações BDTD, 80 resultados foram computados, selecionando a área de conhecimento educação e com recorte temporal de 2000 a 2025, sendo que destes, apenas 3 se alinharam com a pesquisa, sendo que dois deles já apareceram na pesquisa junto ao portal da CAPES.

A fim de identificarmos outros escritos, recorremos ao Google Acadêmico, fazendo o recorte temporal e filtrando apenas para trabalhos revisados por pares, encontramos 763 resultados, dos quais apenas 1 dissertação se repetia. Pela extensão de fontes indicadas no Google Acadêmico, o pesquisador, a partir do momento em que os termos descritores não apareciam nem nos títulos, nem nos textos presentes junto aos resultados, foi deixado de dar sequência à abertura das páginas de resultados.

Dentro dos resultados, classificamos então os trabalhos encontrados, direcionando para os descritores e o objeto de nossa pesquisa. Como enfoque, procuramos produções com as palavras Planejamento e/ou ensino de Artes Visuais, que fossem contempladas nos títulos dos trabalhos acadêmicos e/ou em seus resumos, no que competia aos resultados das teses e dissertações. Quanto aos artigos encontrados, percebemos que os títulos não se aproximavam do nosso objeto de estudo num primeiro olhar, precisamos então analisar seus resumos, para entender o porquê de aparecerem em nossos resultados, junto aos descritores selecionados. Deste modo, aqueles artigos que continham a palavra “planejamento” em seus resumos foram separados para uma leitura mais aprofundada posteriormente.

Desta forma, a análise do conteúdo dos trabalhos e organização dos principais dados obtidos (Teixeira, 2023) se configuraram da seguinte maneira. Para o Quadro 01 de teses e dissertações que compõem este EC, ficaram sistematizadas 2 dissertações e 1 tese, datadas de 2002, 2017 e 2023, respectivamente, o que nos apresenta uma grande lacuna temporal considerável entre as pesquisas realizadas, assim como uma disparidade regional, pois as produções foram realizadas na UFRGS, UFU e UFMS, como apresentamos a seguir:

Quadro 01 - Teses e Dissertações encontrada nos catálogos BDTD, CAPES e Google Acadêmico

Teses e Dissertações - Descritores: “Planejamento” AND Ensino de Artes Visuais - 2000-2025							
Nº	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR	ÁREA TIPO	IES	PORTAL
1	2002	Planejamento à força, pensa-ação que se apresenta; à fraqueza, pensa-ação pela ausência: metateoria de planejamento e improviso.	Epistemologia; Filosofia; Planejamento; Planejamento educacional; Teoria.	PÖRTNER, Cristiano Goergen	Educação Tese	UFRGS	BDTD
2	2017	Jogo digital educativo: planejamento e	Jogos educativos; Jogos eletrônicos; Tecnologia	REIS, Valéria Patrícia	Educação Dissertação	UFU	BDTD / CAPES

		construção de narrativas no ensino de artes visuais.	educacional; Artes; Jogos digitais; Objetos de aprendizagem; Artes visuais; Tecnologia e educação.	Martins dos			
3	2023	"Planejamento no ensino de artes visuais na perspectiva histórico-crítica: objetivação e elevação estética"	Vigotski; Catarse; Artes Visuais na escola; Vivências artísticas; criatividade.	MORAES, Neddy Ester Pacheco de Souza Asseff de	Artes Dissertação	UFMS	BDTD / CAPES / Google Acadêmico

Fonte: Organizado pelo autor

A partir deste quadro, pudemos inferir que as produções quanto ao planejamento de ensino para as aulas de Artes Visuais são escassas e carecem de aprofundamentos maiores, não somente no campo das Artes Visuais, mas no campo de conhecimento da Arte em geral. Pudemos também verificar que as produções por vezes não relacionam título às palavras-chave das pesquisas, o que pode nos dificultar seu encontro dentro dos catálogos acadêmicos.

Assim, percebemos que em nossa pesquisa, abre-se espaço profícuo para interconexões e reflexões sobre a temática, tendo em vista as lacunas que acabam por não conduzir discussões científicas e que não sustentam o campo do planejamento de Artes Visuais. Precisamos reunir pesquisas semelhantes para fortalecer o campo e abrir mais e mais discussões sobre objetos correlatos. Assim,

Diante do desenvolvimento histórico e mesmo da expansão da produção de trabalhos ao longo do tempo, sem a realização dessas sínteses, a tendência é que se desenvolva um movimento dispersivo, no qual fica difícil compreender avanços, retrocessos, tendências, lacunas e tantas outras características associadas à produção de pesquisas. Afinal, o escasso conhecimento dos pesquisadores e grupos de pesquisa sobre as tendências reinantes em suas respectivas áreas, torna o processo de produção de conhecimento isolado, fragmentado e desconectado das discussões mais relevantes, o que tende a pulverizar a escolha de temas de investigação; limitar as contribuições dos estudos realizados; e, dificultar a criação de tradições de pesquisa que ajudem no processo de consolidação da área, como um campo consistente e teórico-metodologicamente amadurecido. (Teixeira, 2023, p.9)

Pudemos, através desta etapa da pesquisa, alinhar os fios soltos dos estudos realizados no tempo histórico proposto, procurando uma interlocução sobre o que se vem produzindo neste campo de forma crítica. Assim como, entendendo os campos vazios da paisagem, podemos traçar novos caminhos para que se firmem, cada vez mais, as discussões sobre o ensino das Artes Visuais e seus delineamentos epistemológicos junto ao seu planejamento.

No que diz respeito aos resultados encontrados sobre os artigos científicos, nos valem do Portal de periódicos da Capes, *Scielo* (de que não obtivemos resultados como mencionado

acima) e do Google Acadêmico. Quando demos luz aos filtros de pesquisa no Portal de periódicos da Capes, colocando a definição temporal para 2000-2025, assim como definindo que seriam produções nacionais, obtivemos 185 resultados, dos quais somente 4 se alinhavam com a pesquisa. No Google Acadêmico, tivemos um número expressivo de 763 resultados, mas que apareceram não somente artigos, mas outras fontes. Isso nos possibilitou criar um terceiro quadro, que se costurou com nosso objeto de pesquisa, dentre esse resultado expressivo, somente 2 artigos foram selecionados, assim como 4 outras fontes, que se caracterizam como materiais online (ebooks 2 unidades) e 2 capítulos de livro em pdf.

Dos artigos selecionados para o EC, 3 deles advêm da UFSM, da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (LAV), 1 de um seminário nacional de Arte de Montenegro, 1 resultado em uma revista internacional europeia, denominada European Review of Artistic Studies (ERAS) e 1 presente nos anais do evento Enlic Sul, demonstrando a predominância das pesquisas quanto ao planejamento e às Artes Visuais, na região sul do Brasil. Quanto à temporalidade, temos também lacunas expressivas, visto que os dois primeiros são de 2012, 2013, e os 3 últimos de 2021, 2022 e 2024. Desta forma, assim tingimos o Quadro 02, dos periódicos encontrados:

Quadro 02 - Publicações em Periódicos e Eventos encontrados nos catálogos Periódicos da CAPES e Google Acadêmico

PERIÓDICOS - Descritores: "Planejamento" AND Ensino de Artes Visuais - 2000-2025							
Nº	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR	ÁREA TIPO	LOCAL/ PERIÓDICOS	PORTAL
1	2012	Planejamento Pedagógico e Ensino de Artes Visuais	Ensino de Artes Visuais, planejamento pedagógico, projetos escolares.	CAPRA, Carmen Lúcia	Educação e Arte Artigo	28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte Montenegro n.23	Google acadêmico
2	2013	Os incomodados que se desloquem: problematizando o ensino das artes visuais	Educação da cultura visual, Metodologia, Projeto educativo, Visualidade	DE CASTRO, Rosana	Artes Visuais Artigo	UFSM - REVISTA DIGITAL DO LAV - LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS, n.11	Periódicos da CAPES
3	2017	Planejamento interdisciplinar: perspectivas para o trabalho integrado no ensino da arte	Interdisciplinaridade; Ensino de Arte; PIBID Arte; Planejamento integrado;	FERRAZ, Murilo Alves; VEBER, Andréia;	Arte Artigo	II ENLIC SUL, 2017	Google acadêmico

5	2021	Formação de professores nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais após a BNCC: dúvidas, desafios, apostas e ensaios	Formação de Professores de Artes Visuais. BNCC. Prática Educativa, Projeto/Planejamento De Ensino, Estágio De Docência Obrigatório.	MOSSI, Cristian Poletti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de	Artes Visuais / Artigo	UFSM - REVISTA DIGITAL DO LAV - LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS, V. 12 n.34	Periódicos da CAPES
6	2022	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO DISPOSITIVO FORMATIVO: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - BRASIL	"Ensino de Artes Visuais; Estágio Supervisionado; Formação de Professor; Universidade Federal de Roraima, Brasil. "	SOUZA DA SILVA, Ivete; LUGE OLIVEIRA, Vinícius.	Artes Visuais / Artigo	ERAS - European Review of Artistic Studies. V.8, n. 3	Periódicos da CAPES
7	2024	Planejar, recortar e compor: os movimentos de uma docência em formação	Arte; Estágio Supervisionado; Formação de professores; Colagem.	STEIN, Vinícius; PINTO, Beatriz da Silva; LIMA, Carol Eduarda Schavaren de; COSTA, Emanuelle Dalécio da;	Arte Artigo	UFSM - REVISTA DIGITAL DO LAV - LABORATÓRIO DE ARTES VISUAIS, v.17 n1	Periódicos da CAPES

Fonte: Organizado pelo autor

Da paisagem apresentada, pudemos então verificar que as produções também são escassas na tessitura dos periódicos, o que nos levanta algumas reflexões. Primeiramente, pela questão da distribuição geográfica e temporal, assim como pela importância da temática não estar presente de forma mais evidente nas pesquisas acadêmicas. Por se tratar de algo tão rotineiro enquanto procedimentos metodológicos para a docência em Artes Visuais, sua não problematização nos faz reafirmar a importância da discussão do tema.

Por fim, quanto às outras fontes que encontramos dentro do portal Google Acadêmico, devido à pouca luz e sombra presente nos demais trabalhos, optamos por trazer estes materiais para compor a colagem do nosso EC, com a distribuição das fontes como descritas anteriormente. Assim então se emoldura o Quadro 03:

Quadro 03 - Outras fontes – livros online e ebooks de formação encontrados no Google Acadêmico

Outras Fontes - Descritores : “Planejamento” AND Ensino de Artes Visuais - 2000-2025							
Nº	ANO	TÍTULO	CAPÍTULO	AUTOR	ÁREA	EDITORA	PORTAL
1	2011	Conteúdos do Ensino Fundamental :Artes visuais nos anos iniciais	Capítulo 5 - Planejamento e Avaliação em Arte. pág. 25-27	Org.: CORAGEM, Amarílis; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima.		UFMG	Google acadêmico
2	2019	Metodologia e Técnica do Ensino de Artes 2ª ed	Capítulo 2 – Com quantos nortes se faz uma bússola? Orientações Pedagógicas para o ensino de Artes Visuais. 2.3.3 - Observações essenciais sobre planejamento. Pg 71	PIANOWSKI, Fabiane; GOLDBERG, Luciane Germano	Arte e Educação	UECE	Google acadêmico
3	2019	Ebook: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTE	Planejamento em arte	SANTOS, Katiane dos	Artes	Unicentro	Google acadêmico
4	2019	Ebook: Metodologias para o ensino de Artes Visuais	Unidade 4 - Planejamento. Pg.: 165 - 169	COLA, César Pereira	Artes Visuais	CRIAR-UFG	Google acadêmico

Fonte: Organizado pelo autor

Ao olhar atentamente o Quadro 03, identificamos reflexos da paisagem, que podemos aproximar com a leitura do Quadro 02 que foi visto anteriormente. Sobretudo no que diz respeito às datas das publicações e espaçamentos geográficos. Ambos apresentam algumas aglomerações de anos, assim como uma distância grande entre outros. Da mesma forma, quanto às regiões das produções que se espalham pelo Brasil, não demarcam um polo específico da produção científica nas Artes Visuais.

No que condiz somente com o Quadro 03, como estamos tratando de materiais digitais, são de datas mais recentes e pertencentes à formação acadêmica nos cursos de Artes e/ou Artes Visuais. É pertinente notar que a primeira fonte data de 2011, posteriormente três deles são do ano de 2019, mostrando um salto temporal de 8 anos, assim como uma aglomeração de

lançamentos no ano de 2019. Quanto às regiões, o primeiro arquivo é de Minas Gerais, o segundo do Ceará, o terceiro do Paraná e por fim o último sendo de Goiás, o que nos mostra que os materiais não seguem uma linha regional, mas demonstram também a escassez nos demais estados brasileiros.

Um dado que nos salta à nossa leitura é que a maioria das pesquisas são realizadas por mulheres, compreendendo apenas dois resultados feitos por homens. O que mostra a disparidade de gênero nas pesquisas dentro deste recorte.

Dentro do que foi posto em tela, pudemos inferir que as pesquisas presentes no campo do ensino das Artes Visuais são recentes, por se tratar da sistematização do ensino de Arte¹ recente junto às esferas municipais, estaduais e federais, devido à configuração de como a disciplina de Arte se firmou em território brasileiro. Tendo em mente que Arte foi considerada como disciplina no ano de 1996, através da LDBEN (Brasil, 1996). Do exposto, podemos inferir que as discussões passam a ser recentes dentro deste campo de conhecimento, pois as problematizações passam a acontecer com a vigência desta lei.

Outra informação pertinente para nossa análise é o fato de que somente a partir dos anos 2000, é que se implementam os cursos de graduação para o ensino das quatro linguagens da Arte, sendo elas as: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro (Adena, 2017). Esta trajetória, segundo a autora, é recente e começa com a Lei nº 5.692/1971, com a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística – Licenciatura curta, porém de perfil polivalente. Com a lei nº 9.394/1996 (LDBEN), altera-se a disciplina para o nome de “Arte”, já com a necessidade de formação específica nas quatro linguagens e como componente curricular obrigatório. Desta lei, começam as implementações das graduações de Artes Visuais, que apenas são firmadas através das Diretrizes da Resolução CNE/CES 1/2009. (Adena, 2017)

Segundo Barbosa (2018), a história do curso de Artes Visuais no ensino superior no Brasil é tão extensa quanto o curso de Medicina, Direito e a escola militar, pois é no contexto da chegada da família real ao Brasil que são implementados estes cursos no ensino superior. Porém, o descaso com a Arte também é remoto e não se estruturou como os demais saberes. Apenas nos anos de 1980 é que surge a primeira pós-graduação em Artes, com três linhas de pesquisa definidas, sendo: Poéticas Visuais, História e Crítica e Ensino/Aprendizagem, decorrente do Curso de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo (USP). Com isso, podemos pressupor que esta falta de publicações decorre da ausência de pesquisadores *Stricto*

¹ Utilizamos este termo no sentido da disciplina de Arte, componente curricular (assim como português, matemática, entre outros) que tem dentro do seu ensino a linguagem das Artes Visuais.

Sensu na área de Artes Visuais nos mais variados programas brasileiros de mestrado e doutorado. Os ineditismos de pesquisa são compreensíveis nessa tessitura acadêmica.

A partir deste ponto, passamos à sistematização e categorização mais aprofundadas das pesquisas encontradas, fazendo aglutinações pertinentes conforme fomos realizando leituras críticas do que foi encontrado, as quais elencamos a seguir:

1.1.1 Uma curadoria textual: Categorizando autores e suas perspectivas

Após nossa análise dos conteúdos ²dos trabalhos científicos apresentados, em que organizamos os principais dados em tabelas e pudemos já levantar algumas reflexões, partimos para a análise qualitativa com relação aos aspectos e categorias de interesse para a investigação, assim como pressupõe Teixeira (2023). Desta forma, pudemos, através de uma leitura mais aprofundada dos textos, organizar o pensamento, agrupando os autores e suas perspectivas teóricas de pesquisa, no que compete ao planejamento e ensino de Artes Visuais.

Mesmo com a leitura prévia dos resumos, que nos conduziram a selecionar estes textos para nosso EC, foi no momento de leitura mais profunda que pudemos nos aproximar dos objetos de pesquisa de cada investigação. Deste modo, percebemos que alguns textos, mesmo com um anúncio de problematização sobre o planejamento, acabavam por não contemplá-los em suas fundamentações teóricas, deixando de lado a que concepções de planejamento se referiam, sejam elas críticas ou metodológicas do uso. Portanto, três pesquisas, que, após leitura total, foram recortadas e afastadas do nosso escopo inicial para a categorização, por não se alinharem ao nosso objeto de estudo.

São os textos de Pörtner (2002), De Castro (2013) e Reis (2017) que não foram levados em conta para a categorização final, por não problematizar o planejamento ou em relação a sua epistemologia ou com relação ao seu método de uso para o ensino de Artes Visuais de forma mais aprofundada. De Castro (2013), em seu texto, nos estampa apenas os resultados alcançados em um projeto realizado em escolas públicas de Brasília, citando apenas a presença de planejamento das atividades pedagógicas. Neste sentido, o planejamento é pincelado suavemente apenas como recurso didático para o ensino de Artes Visuais, que é atravessado pelos temas transversais, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem maiores problematizações. Já no texto de Reis (2017), esculpe-se o planejamento de um jogo

² Nesta categorização optou-se pela análise dos dados que seguem técnica e procedimentos específicos de Bardin (2004), sendo eles, a pré-análise, a exploração do material e por fim, o tratamento de resultados, inferências e interpretações.

digital educativo em Artes Visuais, sendo o termo utilizado no sentido das etapas necessárias para a construção do jogo de forma colaborativa com os estudantes. Também não alinha com planejamento de ensino e nem problematiza de que concepção de planejamento está se abordando na pesquisa. Por fim, Pörtner (2002), em sua tese, com cunho poético-filosófico, vai abordar a metateoria sobre o planejamento, mas envolvendo as esferas governamentais e empresariais, sem aproximar-se de nosso objeto de pesquisa. O que os excluiu das análises qualitativas pertinentes.

A partir destes recortes de exclusão, reunimos então os autores que são coerentes com a temática de pesquisa e se assemelham em discussões ou formas de abordar o planejamento, seja ele em um pensamento mais crítico ou no seu uso metodológico e instrumental. Entendemos que planejar não é uma ação neutra e, portanto, exige um repertório de conhecimento para, de forma consciente e intencional, desenvolver um planejamento para um ensino de Artes Visuais que se quer crítico, que busque apresentar as contradições da realidade concreta vivida e busque sua superação, para uma transformação social. Assim, as categorias que elencamos, através das leituras críticas, foram: Planejamento Crítico, Político e de Resistência; Planejamento com intenção educativa, ensino para elevação estética e emancipação humana e, por fim, Planejamento como processo metodológico e interdisciplinar. Assim, damos continuidade à análise qualitativa a partir destes espaços expositivos.

- a) planejamento crítico, político e de resistência: esta categoria entende a ação do professor, capaz de resistir, subverter e modificar as normas curriculares, através de um pensamento crítico e reflexivo, procurando promover experiências aos estudantes que estejam engajados com a realidade concreta. Aqui, o planejamento não é visto apenas como uma ferramenta técnica, que organiza saberes para a rotina diária escolar.

Neste sentido, Santos (2019), em seu ebook, intitulado “Estágio Supervisionado em Arte”, no capítulo “Planejamento em Arte”, entende o planejamento pelo viés metodológico, que possui etapas essenciais e sistematizadas, para o bom êxito das atividades em sala de aula, sem traçar uma concepção que fundamenta este planejamento, mas que se aproxima de um viés crítico e reflexivo. A professora entende que o planejamento deve estar de acordo com a realidade em que esse planejamento será ou foi aplicado, o que nos mostra que há um pensamento reflexivo sobre o seu uso, que não é apenas de forma instrumental. A autora ainda complementa que o planejamento deve estar alinhado com o Projeto Político-

Pedagógico (PPP) da escola, por ser um documento que vai dar diretrizes sobre a realidade vivida, assim como sobre os pressupostos teóricos com os quais a escola está proposta a se firmar.

A abordagem de Stein et al. (2024) nos parece muito pertinente neste sentido, pois se alinha ao conceito rizomático de Deleuze e Guattari, que pensam o planejamento de forma mais horizontalizada e não hierárquica, através de um movimento de ação-reflexão-ação constante, conforme as vivências em sala. Para os autores,

o planejamento das ações, fundamentado em referenciais teóricos e na constante reflexão sobre a prática, ganhou uma dimensão rizomática. A necessidade contínua de planejar e replanejar nossas ações frente aos desafios da prática pedagógica refletiu o caráter dinâmico e mutável da experiência docente. (Stein et al, 2024, p. 18)

Podemos perceber assim que a reflexão é motriz do pensamento para os autores, a partir do momento em que as experiências trazidas no espaço docente são mutáveis e por isso carecem de constante criticidade. É na ação que se percebem os ajustes necessários do ato de se planejar e assim sucessivamente, em contradição aos planejamentos que se entendem como processos fixos e inalteráveis em busca de um determinado fim. Os autores entendem a diferença entre o planejamento de ensino e a ação em si mesma, pois estas oportunizam mudanças no decorrer das aulas e da experiência docente, para que seu funcionamento ocorra de forma dinâmica e adequada. (Stein et al., 2024).

Para os mesmos autores, busca-se “criar um espaço onde o planejado e o imprevisto pudessem coexistir e se enriquecer mutuamente, reconhecendo que o percurso é tão importante quanto o destino” (Stein et al., 2024, p. 14). Entendemos esse movimento também como um ato de resistência, tendo em vista os engessamentos presentes em documentos oficiais da educação brasileira, principalmente na ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR)³. O que podemos afirmar é que os autores, em sua investigação, não atribuem um eixo epistemológico evidente que conduz o planejamento, mas percebemos o viés crítico para com o ensino de Artes Visuais em sala de aula, por pensar sua adaptabilidade conforme a reflexão do dia a dia.

³ Nos referimos a plataforma de ensino, na rede estadual paranaense, que engessa os conteúdos e planejamentos de ensino, tendo em vista que estes vêm prontos da Secretaria, através da plataforma RCO. (Costa, 2024)

Mossi e Oliveira (2021) são a expressão da resistência em sua pesquisa publicada NA Revista Digital LAV – Laboratório de Artes Visuais de V. 12. Em seu texto apresentam uma crítica à BNCC de 2018, utilizando o planejamento como um movimento de pensar a resistência para o ensino de Artes Visuais, tanto para a educação infantil e fundamental quanto para o médio. As professoras pesquisadoras em seu artigo, pensam o planejamento como oportunidade para criar experiências únicas, sabendo que nem todos aprendem da mesma forma, apostando assim, na singularidade do processo de aprendizagem. As autoras se debruçam sobre o conceito da sala de ecossistema (Mossi; Oliveira, 2021), por pensar o projeto/planejamento de ensino, as aulas e os espaços, de forma fluida e não engessada. Utilizam os termos projeto e planejamento de forma conjunta e como sinônimos, mas sem tecer demais considerações sobre essa relação. Apresentam no corpo do texto a expressão projeto/planejamento de ensino (Mossi; Oliveira, 2021).

As autoras também pensam o planejamento como um ato político e de intencionalidade, utilizando os pressupostos teóricos de Corazza e Mossi, que sugerem um pensamento para o ensino crítico. Assim,

criamos didáticas e modos de pensar em projetos/planejamentos de ensino – ou, para dizer de outro modo, apostamos com Corazza (1997, p. 121) que “a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética”. Assim, a intencionalidade de que nos fala a autora diz respeito ao planejamento comprometido que fazemos de nossas práticas educativas/projetos de ensino. (Mossi; Oliveira, 2021, p. 621)

Nesta paisagem compreendemos o planejamento como um ato político, crítico e de resistência, que, através da ética, venha a auxiliar o corpo docente num ensino que não se percebe neutro, frente às realidades estudantis, colocando em contradição os modelos que são standardizados e padronizados para todos. Isso para nós, é uma ação excludente dos vários atores que compõem a esfera escolar. Neste sentido, Santos (2019) na sua pesquisa, nos diz que, mesmo que o papel do professor se destaque no ato do planejamento, é preciso entender que esta atividade compete à toda comunidade escolar, sejam os professores, gestores, pedagogos, funcionários, pais e alunos. Pois a escola é um ambiente de gestão democrática e que todo seu processo deve ser previsto e avaliado por todos os envolvidos.

Capra (2012) em seu artigo publicado nos anais do 28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte Montenegro, de certa forma, corrobora com essa perspectiva horizontalizada de planejamento e de ecossistema do sistema escolar, mas por se aproximar de espaços interterritoriais, colocando o planejamento como um ato crítico e reflexivo do ensino de Artes Visuais que se entende pertencente a um meio. A professora, faz atravessamentos em seu texto, elucidando temas e conteúdos para Artes Visuais que vão além de sua versão conteudista. A autora, compreende o papel da Arte na sociedade e sua verdadeira importância para a liberdade do homem, analisa criticamente um ensino que não é crítico e esvaído de conceitos claros do seu caminhar, ou seja, um caminhar que não se percebe político. Desta forma,

Definir conceitos é um tema central para a promoção de compreensões, pois não podemos mais aceitar uma educação que aconteça sem uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas. Os trânsitos, rebaixamento de fronteiras, processo artístico, criação, heterogeneidade são estímulos sugeridos com vistas a promover uma ação educativa ou mudanças de atitude. Parece-nos que é num “golpe de atitude” – interdisciplinar, interterritorial, autoral, audacioso —, que se encontra o movimento necessário para promover a criação docente em meio ao planejamento pedagógico de artes visuais e, sobretudo, que tenha continuidade (modificação, ampliação, transformação) junto aos estudantes. (Capra, 2012, p.18)

O viés teórico da professora é crítico, pois percebe-se a necessidade de movimento e transformação contínuos para a educação em Artes Visuais. Desta forma, entende-se o planejamento como um texto que se articula com a intencionalidade do professor, sendo utilizado como uma ação política e cultural, que é capaz de gerar resistência a currículos oficiais, criando espaços para a singularidade e reflexão crítica sobre a realidade, possibilitando assim experiências únicas e significativas, em oposição a modelos padronizados de se planejar o ensino de Artes Visuais.

Para Coragem, Dalben e Costa (2011), através do ebook “Conteúdos do Ensino Fundamental: Artes Visuais nos anos iniciais”, apresentam o planejamento no capítulo 5, com o título “Planejamento e Avaliação em Arte”, e nos dizem que,

Nessa direção, ao elaborar sua proposta de ensino, o educador deve considerar os aspectos mais relevantes que envolvem os conhecimentos específicos da cultura artística, levando em conta o contexto sociocultural de sua produção e a relação desses conhecimentos com o desenvolvimento cognitivo e expressivo do aluno. Desse modo, o aluno será estimulado a assumir um posicionamento crítico e sensível diante da produção artística de diversos grupos sociais, em diferentes culturas, tempos e espaços. (Coragem; Dalben; Costa, 2011, p.17)

As professoras possuem suas concepções de planejamento em prol da finalidade educativa, não sendo imutáveis e adaptadas sempre ao exercício da prática. As pesquisadoras, referidas acima, entendem o plano de ensino como um produto do planejamento, o qual não se configura como algo acabado, corroborando com os autores já citados nesta categoria. Ao contrário, entendem sua elaboração como orientação à ação docente de uma forma a indicar um caminho possível que venha a permitir o diálogo constante com a realidade, assim, entendem o planejamento como um processo contínuo. Permite-se alterações que atualizem seu desenvolvimento no exercício da prática (Coragem; Dalben; Costa, 2011)

Por fim, entendemos que, através da produção científica analisada e agrupada nesta categoria, potencializam-se a autoria do planejamento, a reflexão e a capacidade de intervenção do professor, considerando sempre as particularidades de cada contexto, subvertendo lógicas padronizadoras e procurando caminhos alternativos; faz-se aqui um campo de criação;

- b) planejamento com intenção educativa, ensino para elevação estética e emancipação humana: nesta categoria elencamos apenas um dos textos presentes em nosso EC, da autora Moraes (2023), que em sua dissertação de mestrado, mais se assemelha ao nosso objeto de pesquisa, por trabalhar diretamente o Planejamento no ensino de Artes Visuais. Porém, a perspectiva da professora é através da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que nos ajudou a pensar os caminhos da construção das conceituações de planejamento para um ensino que se percebe crítico.

Esta categoria aborda o planejamento a partir de necessidades intencionais de selecionar e sistematizar os conteúdos, historicamente produzidos para o desenvolvimento e emancipação do indivíduo, procurando, através do ensino em Artes Visuais, o seu aprimoramento estético. Pautada na PHC, a professora Moraes (2023) entende o planejamento como um instrumento que é fundamental para a sistematização do ensino, assim como garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos e conteúdo mais recentes e elaborados produzidos pela humanidade. Neste sentido, a professora entende que os saberes devem ser aqueles, como postulados pelo professor Demerval Saviani, como os clássicos, que perduraram na história do homem.

A autora, fundamenta-se em autores como Duarte, Ferraz e Fusari, Paes, Vygotsky, assim como Saviani, na construção do seu pensamento. Em sua pesquisa, a professora busca levantar através do estado da arte o planejamento para o ensino de Artes Visuais. É importante ressaltar que a professora também teve as mesmas dificuldades que a nossa atual pesquisa, com relação ao levantamento de fontes, através dos bancos de dados e repositórios online. Segundo a autora, esse objeto de estudo é necessário, pois “Os resultados desta busca acabaram por justificar a pesquisa, pois tanto na plataforma Sucupira quanto no catálogo de dissertações da Capes não foram encontrados estudos sobre o planejamento de ensino de artes” (Moraes, 2023, p.10). O que colabora também para a afirmação do ineditismo de nossas pesquisas. E diz a pesquisadora,

Pode-se concluir a relevância do planejamento e a importância de pesquisar o planejamento do ensino de artes, tendo como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta é uma lacuna encontrada, ou seja, um espaço para investigação que precisa ser trabalhado fortalecendo este estudo que, ao seu final, mostrará como o professor se objetiva para possibilitar o desenvolvimento do aluno e a elevação estética, e como a PHC é uma teoria que contribui para o desenvolvimento do ensino, da educação. (Moraes, 2023, p.13)

Em nossa perspectiva, os eixos epistemológicos que conduzem a abordagem deste objeto de estudo apenas reforçam a necessidade de problematizações quanto ao planejamento no ensino de Artes Visuais. Tendo em vista que em nossa pesquisa, que, através da perspectiva da teoria crítica, entende as problematizações, crítica e reflexão necessárias ao planejamento de ensino, percebe como o planejamento é um instrumento isento de neutralidades e que pode, a partir do momento de sua não-reflexão, ser meio para a manutenção da razão instrumentalizada (Adorno, 1995) junto às forças de dominação homogêneas vigentes, sem perspectivas para sua superação. Assim, o estudo de Moraes (2023) soma à nossa perspectiva crítica de se pensar o planejamento de ensino,

Do exposto, a professora e pesquisadora Moraes (2023), nos diz que “cada um de nós é conduzido pelos conhecimentos históricos já produzidos e posteriormente desenvolvidos pelo indivíduo em decorrência de suas necessidades” (Moraes, 2023, p.18). O planejamento deve ser espaço para a objetivação dos conteúdos clássicos do ensino de Artes Visuais. Em sua pesquisa a professora apresenta a

dialética entre a objetivação⁴ e a apropriação, que é geradora do processo histórico de formação do gênero humano, no qual o planejamento está inserido. O homem, através do trabalho (atividade vital), produz-se, e nesta formação temos que nos apropriar do saber histórico para nos tornarmos críticos e não alienados no trabalho. (Moraes, 2023)

O planejamento neste palco é instrumento de elevação estética e emancipação humana, pois “Para produzir um objeto o indivíduo precisa conhecer, ter consciência, se apropriar das objetivações deixadas pelas outras gerações” (Moraes, 2023, p.19), no campo das Artes Visuais se possibilita que o indivíduo se perceba crítico para com sua realidade vivida, a partir da sua educação estética. A autora ainda nos diz que,

Estar em contato com obras clássicas conduz o psiquismo da criança a relacionar-se com as experiências anteriores e contemporâneas da humanidade. O ensino de arte com base na educação estética visa, portanto, promover o desenvolvimento da potencialidade de criações artísticas, assim como a construção de um repertório rico partindo de vivências e experiências artísticas de criação e recriação em arte. (Moraes, 2023, p. 44)

Esculpir então um planejamento que seja articulado com os interesses dos alunos, assim como os da comunidade valorizará o ensino, pois o espaço escolar não ficará indiferente ao que acontece em seu interior. Assim sendo, o planejamento estará também relacionado com o desenvolvimento dos docentes, discentes e da escola em sua totalidade. Portanto, os planos podem ser sistematizados e elaborados junto aos saberes clássicos, com vivências artísticas potentes, que instiguem a imaginação e criação, utilizando uma metodologia que objetiva ao desenvolvimento, à elevação estética de seus estudantes e que valorize o diálogo entre os pares, sem deixar de trazer à sala de aula, o diálogo com a cultura acumulada historicamente. (Moraes, 2023).

Por fim, a professora, se insere nesse contexto de sua pesquisa e nos diz que,

os planejamentos levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e

⁴ Entendemos a objetividade como realidade material, produção e reprodução social que incluem as relações econômicas, sociais e políticas, que é historicamente determinada e não estático, que está em constante transformação. (Xarão, 2018)

gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos e artísticos. (Moraes, 2023, p. 50)

Nesta colagem de ideias, entendemos que a pesquisa da professora Moraes, não busca definir metodologicamente o que seria um planeamento, analisando sua estrutura de forma tecnicista, mas sim, em pensar o planeamento como potência crítica para a formação do Homem em sua plenitude através da problematização de seus conteúdos. Corroboramos com este viés, por pensar nas possibilidades de se produzir um planeamento que busca, não somente a apropriação de saberes da estética e sensível do Homem, mas com a preocupação latente de sua emancipação. Pudemos perceber assim, através deste trabalho, a articulação entre o planeamento, os conteúdos (saberes clássicos), à necessidade da elevação estética e a emancipação do homem, através do instrumento do planeamento do ensino de Artes Visuais. O cenário que se monta é de uma escola que cumpra seu papel de ensinar e repensar constantemente o legado cultural e científico da humanidade, que visa a formação plena e crítica do ser. Neste recorte, entendemos que o foco estará sempre na qualidade e sistematização dos conteúdos como motor da estética e da emancipação dos estudantes;

- c) planeamento como processo metodológico e interdisciplinar: nos encaminhando para os corredores finais desta análise dissertativa da produção científica em relação ao planeamento de ensino de Artes Visuais, com as categorias que emergiram após a leitura e análise do material do EC, que nos mostra um pensamento mais direcionado à metodologia ou instrumentalização do planeamento, de uma forma técnica. São autores que apresentam conceitos de planejar, assim como desdobrar as etapas necessárias para sua composição. Nesta construção escultórica, o planeamento é entendido como tecnicista e instrumental, por apresentar seus conteúdos, objetivos, atividades, recursos e avaliação, como nos apresenta Corazza *apud* Mossi e Oliveira (2021) em seu artigo e detectados na maior parte destas produções.

Para estes autores os aspectos estruturais e práticos do planeamento são levados em conta em suas etapas e em sua composição. Pensam o planeamento como útil para a metodologia de projetos e também para articular com outras áreas do conhecimento. Assim, essa vertente de pensamento, concentra-se em seus aspectos mais práticos e organizacionais, incluindo discussões sobre os seus componentes,

procurando um planejamento que seja ativo e integrador em busca de um ensino dinâmico, contextualizado e significativo.

Dentre estes autores, o professor César Pereira Cola (2019) através do seu ebook “Metodologias para o ensino de Artes Visuais”, se ancora nos estudos de Libâneo, (1991) e Haydt (2006), para moldar o pensamento sobre o planejamento para o ensino de Artes Visuais. O autor, baseado nos estudos de Nélío Parra *apud* Haydt (2006), nos contextualiza dizendo que “planejar consiste em prever e decidir sobre: que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer; o que e como devemos analisar a situação, a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido” (Cola, 2019). Podemos perceber aqui, que as concepções de planejamento são tênues, o que nos desafia para a presente pesquisa, objeto e problema que intentamos contribuir, em relação ao planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado.

Ademais, o professor, através do seu texto, vem nos aflorar com uma sistematização do planejamento, em seus níveis (sistema educacional e na escola), assim como no planejamento didático ou de ensino, que se divide em planejamento de curso, unidade e aula. Em que tece considerações conceituais e metodológicas. No que compete aos níveis, o professor nos diz que o planejamento de um sistema educacional compreende a uma determinada área de atuação da educação, à exemplo, o sistema das Universidades Federais do Brasil, que mesmo seguindo uma estrutura única (a federal), possui suas particularidades regionais. Quanto ao planejamento de uma escola, o autor nos traz o conceito de trabalho em equipe, e também de suas particularidades, sendo eles públicos ou privados. É interessante notar que, quando o professor está abordando este nível de planejamento, ele traz o conceito de planejamento participativo, com busca para escutar os estudantes e também seus pais (dependendo da faixa etária).

Com relação ao planejamento didático, Cola (2019) o equaliza com o termo planejamento de ensino, nos dizendo que

a palavra didática, antes de tudo, diz respeito ao que é desenvolvido em sala de aula. Se o assunto é planejamento didático, fica claro que irá incidir sobre aspectos que serão trabalhados em sala de aula, ações que dizem respeito a professor e aluno. Nesse sentido, trata-se do plano curricular em operacionalização. (Cola, 2019)

O professor então subdivide o planejamento de ensino, a começar pelo planejamento de curso, que é planejamento que pode existir de forma livre na escola, e que tem seis itens, sendo eles: sondagem; objetivos gerais e específicos; conteúdos; procedimentos ou metodologia; recursos materiais e avaliação. O autor não se debruça sobre trabalhar as conceituações dos termos, mas somente trazê-los na composição do planejamento. (Cola, 2019)

Já o planejamento de unidade, está dentro do planejamento de curso, e segue uma linha temática, que pode abarcar uma ou mais aulas, mas que seguem um fio condutor. Ele exemplifica sobre o ensino de História da Arte, trazendo a ideia de unidades, como: 1 - O barroco no Brasil; 2 - Neoclassicismo no Brasil; 3 - Final do Séc. XX - Influências do Impressionismo no Brasil e por fim, 4 - Modernismo no Brasil. Determinadas estas unidades, se passa ao planejamento de aula.

Em vista disso, o professor entende “a aula como o momento mais significativo em tudo que diz respeito à escola, pois, ao mesmo tempo em que é um local de ensinar, é também um local de aprender” (Cola, 2019). No planejamento de aula, o professor delimita objetivos imediatos, organiza conteúdos, define procedimentos de ensino e aprendizagem, seleciona recursos didáticos e estabelece critérios de avaliação para garantir a concretização dos planos de curso⁵ e de unidade. (Cola, 2019). Como percebemos, essa forma metodológica de se pensar o planejamento, sem atravessamentos epistemológicos ou críticos sobre o seu uso no espaço escolar, acaba por ser limitada e não busca uma crítica ou reflexão para a realidade vivida.

Somados a esse pensamento, Pianowski e Goldberg (2019), nos trazem similar definição, nos conduzindo por entre estas salas expositivas teóricas, que o planejamento é o

momento em que você irá organizar um roteiro preciso e detalhado contendo elementos fundamentais como objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Isso comporá o que chamamos de plano de ensino ou plano de ação docente e é extremamente importante de ser realizado com antecedência para que todos os elementos necessários à prática sejam organizados previamente. (Pianowski; Goldberg, 2019 p. 70)

⁵ Para o presente estudo, o interesse é focado em cursos ministrados em escola. Um plano de curso abrange geralmente um ano letivo, mas pode também ser de um semestre. Ele prevê os temas que serão desenvolvidos, subdivididos em planejamento de unidades e planejamento de aulas.” (Cola, 2019)

Percebemos como as autoras trazem as mesmas concepções tecnicistas e metodológicas de se pensar o planejamento de ensino de Artes Visuais, assim como nos apresenta Cola (2019), mas as professoras ainda complementam que, O Plano de Ensino deve ser um guia de orientação, apresentar uma ordem sequencial, ter objetividade, ter coerência e apresentar flexibilidade. Os modelos são diversos e variam de instituição para instituição, mas os elementos principais devem ser sempre os citados acima. (Pianowski; Goldberg, 2019, p. 70)

O que nos parece é que existe uma forma de engessamento para com a estrutura do planejamento por este viés. As autoras citam o fato de que ‘os elementos principais devem ser sempre os citados acima’, o que nos mostra uma perspectiva metodológica do uso deste recurso didático de forma prefixada. As autoras, mesmo assim, não se aprofundam em mais considerações, problematizando o plano de ensino, atravessado por algum viés epistemológico, pensando-o apenas de forma pragmática.

Na sequência dos textos costurados nesta categoria, temos Ferraz e Veber (2017) que, em sua pesquisa, aproximam o planejamento da interdisciplinaridade através dos seus relatos práticos, apontando essa conjunção como um dos processos com maior dificuldade para se executar na prática, em um estágio no ensino de Artes Visuais. Planejar de maneira interdisciplinar convoca a equipe a tecer uma integração ampla, a afinar o olhar para as especificidades das outras áreas e a ampliar o tempo dedicado ao diálogo entre os participantes. Esse movimento possibilita a assimilação não apenas dos conteúdos de cada campo do saber, mas também das estratégias para entrelaçá-los, evitando que, na experiência escolar do aluno, o conhecimento se apresente de forma fragmentada. Dessa maneira, destaca-se a necessidade de impulsionar ações formativas que problematizem a interdisciplinaridade no contexto do planejamento docente. (Ferraz; Veber, 2017)

Para as autoras, professoras da disciplina de Estágio Curricular,

o planejamento interdisciplinar requer: a) a compreensão mais sólida dos conceitos relacionados às distintas propostas de integração/interdisciplinaridade; b) requer a construção de conhecimentos mais sólidos em relação à área com a qual se deseja atuar; c) requer abertura e disponibilidade por parte dos sujeitos envolvidos nessas práticas. Esses fatores apontam para a problemática do tempo de planejar de forma integrada, para que se consolide uma prática interdisciplinar. (Ferraz; Veber, 2017, p.4)

As autoras também não problematizam epistemologicamente o planejamento, nem se debruçam sobre quais concepções de planejamento estão abordando em sua prática. Porém, percebe-se que procuram explicar as necessidades a serem contempladas para que, de fato, o planejamento seja considerado uma interconexão entre áreas de conhecimento.

Pudemos perceber que para estes autores o planejamento segue uma linha de pensamento metodológico, assim como interdisciplinar em alguns pontos, envolvendo atores que contracenam no espaço escolar. Há uma preocupação aqui quanto à instrumentalização, estruturação e operacionalização do planejamento junto ao ensino de Artes Visuais, em que estes atores buscam como planejar e quais metodologias e/ou técnicas devem ser utilizadas para alcançar os objetivos propostos. Assim percebemos que se constrói uma instalação de saberes que permeiam a prática docente de forma planejada e que pode ser transversalizada pela interdisciplinaridade. Porém, é notório perceber que a criança, nestas discussões, mesmo que pautadas num planejamento que busca uma conexão de saberes, acaba por deixar de lado um dos atores essenciais para esta peça teatral, a criança. Mesmo se tratando de um espaço que é composto e voltado para elas, o pensamento ainda segue adultocêntrico.

Do exposto dentro desta categorização, pudemos delimitar um viés de pensamento para com as produções acadêmicas no que tinge o tecido construído deste EC. São nuances de cor, que se mesclam, e assim vão nos embasar para reflexões junto à pesquisa. A seguir apresentamos uma produção de sínteses, resultados parciais e conclusões que ajudem a caracterizar a produção científica investigada, ainda segundo Teixeira (2023).

1.1.2 Espaço expositivo final no museu: A produção de síntese das produções investigadas. Essa arte agora vai para as ruas.

Pudemos através deste caminhar, atravessar por entre obras textuais as quais passaram a nos ser familiares. De um texto a outro, pudemos passar num segundo. A cada passo, pudemos nos aproximar de conceitos, teorias e pensamentos que são únicos dentro dos mundos próprios de cada investigador. Fomos de um autor a outro e nos círculos que fizemos, criamos categorias e novos mundos categorizados. Novas aproximações.

Poder pesquisar o campo do planejamento no ensino de Artes Visuais nos mostrou que a paisagem ainda não foi desbravada. Falta muito a ser contemplado pelos mais variados pincéis dos pesquisadores que possam vir a atravessar este campo com seus objetos de estudo. Caminhamos um pouco mais, mas muito ainda há que ser feito. Novas problematizações serão necessárias e estudos constantes são essenciais para o desenvolvimento do campo.

Para esta pesquisa, pudemos visitar a antecâmara expositiva das produções encontradas, mostrando o design metodológico de Teixeira (2023) como método para o caminhar da nossa investigação acadêmica e que devemos seguir um caminho próprio dentro de nossas pesquisas para o nosso EC. Através das pesquisas encontradas, pudemos sistematizar, ler e reler as fontes encontradas e aproximar nosso objeto de pesquisa, de forma a compreendê-lo e apropriá-lo de forma mais profunda. Assim,

desejamos exaltar o papel desses estudos como fonte de informações e reflexões sobre a própria área. Eles oferecem subsídios para que, à luz dos referenciais teóricos e do confronto dos dados obtidos com o conhecimento acumulado por outros estudos que versam sobre o desenvolvimento investigativo em determinado campo, possamos aprofundar as descrições e análises em busca de uma compreensão mais acurada da produção, iluminando nossa trajetória, avaliando nossos rumos e traçando novas perspectivas para o desenvolvimento da área enquanto campo de conhecimentos e práticas. (Teixeira, 2023, p.12)

Quando chegamos às exposições propriamente ditas, as categorias que encontramos nestas pesquisas, mesmo que em pouco número, se comparado a demais outras pesquisas, nos mostram que já existe um caminho sendo trilhado para pensar no planejamento crítico, reflexivo, que busca a emancipação Humana. Um esforço para combater as hegemonias e pensar em como este planejamento está sendo instrumentalizado em prol da razão, que há muito tempo foi eclipsada.

O que nos toca profundamente é que, mesmo muitos trabalhos citando a participação da comunidade escolar junto ao planejamento, na realidade, as crianças acabam sendo silenciadas. Elas passam despercebidas nos processos escolares e se fazem ausentes também destes trabalhos investigativos. O planejamento de ensino é para o estudante, é para a criança. Ela está implicada diretamente neste processo, podemos assim perceber como essa não-visibilização ainda se perdura, tanto na esfera escolar, quanto nas pesquisas, o que reforça nossa busca por trazer ao seio desta investigação entender o que nos dizem estas crianças sobre o planejar. A criança pode ser tudo, menos colaborar. A criança, assim como a razão humana, também é negada em nossos tempos.

Em sequência, tecendo considerações sobre a pesquisa Mossi e Oliveira (2021), estas foram centrais em pensar o planejamento crítico, político e de resistência, nos problematizando

a BNCC de 2018 e seus atravessamentos junto ao currículo. O planejamento deve ter intencionalidade, ser um ato político, procurando produzir diferentes significações, conhecimentos e identidades (Mossi; Oliveira, 2021). Como autor que nos ajudará a pensar o nosso objeto de estudo, as autoras nos apresentam Corazza *apud* Mossi e Oliveira (2021), que nos auxiliará na compreensão do planejamento numa perspectiva crítica.

Já Moraes (2023) trouxe o trabalho que mais se aproximou ao tato da pesquisa, que nos fez fruir por entre as páginas de uma discussão direta e profunda sobre o planejamento no ensino de Artes Visuais na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Compreender como os saberes clássicos, atualizados e firmados pela história do homem devem estar consoantes com o ensino, que se percebe como meio de modificação da realidade social vivida, conversando com Demerval Saviani sobre a catarse, nos faz caminhar à frente e enfim emancipar-se.

Por fim, o professor Cola (2019), foi aquele que de forma prática e técnica, nos aproximou da exposição dos conceitos mais puros do planejamento, trazendo conceitos sobre plano, o planejamento em seus mais variados níveis, e o desmembramento do planejamento didático ou de ensino, até chegar ao plano de aula. O problema em abordagens assim é que, se pautamos nossa compreensão de planejamento meramente como um ato formal, passamos a usá-lo a favor das esferas dominantes que regem o aparelho de estado, o que ainda é muito recorrente em nossa realidade escolar. O uso do documento de planejamento acaba sendo realizado apenas como uma formalidade, “sem a importância devida e como um documento burocrático cobrado por coordenadores” (Moraes, 2023). Precisamos ser críticos, entender a importância do planejamento e suas mais variadas formas de se aplicar em sala de aula.

Nesta bricolagem que fizemos em forma de texto, procuramos trazer questões que se ampliam em novas questões. O fato do ensino de Artes Visuais ser um campo recente de estudo, principalmente na esfera *stricto sensu*, por se tratar de uma graduação recente em nossa unidade federativa, nos traz compreensão da necessidade de que novos estudos se abram e se aprofundem para firmar nossa área de conhecimento de forma científica. Apenas como título de curiosidade, o primeiro curso de Artes Visuais do estado de Roraima, abriu somente no ano de 2009 (Souza da Silva; Luge de Oliveira, 2022). Estamos falando de um estado brasileiro. A abertura deste campo, é muito recente. Muito ainda temos que caminhar e desbravar nas técnicas e expressões teóricas no campo das Artes Visuais.

Do exposto, pudemos perceber como as Artes Visuais, a criança partícipe e o planejamento de ensino para Artes Visuais, no campo acadêmico veem sendo negligenciados. A Arte sendo secundarizada como uma área de conhecimento no ensino público, através das

suas lutas constantes e pela sua recente afirmação como campo de conhecimento, tendo em vista as demais ciências, tanto os naturais, exatas, quanto as também recentes na história do homem, as humanas. A criança que, apesar das pesquisas e textos publicados, é convidada a participar do processo de planejamento, não aparece nas pesquisas como sujeito ativo, é mero receptor daquilo que o mundo adulto considera coerente para sua educação. Por vezes, atravessadas por uma razão instrumentalizada em prol do *status quo* social, pelo engessamento de planejamentos do ensino estadual.

Que este EC não se finde numa página online de repositório após a aprovação final do texto e que nossos esforços continuem a gerar frutos e discussões, para pensar um planejamento e ensino de Artes Visuais que se percebe crítico e reflexivo para a emancipação do Homem. Que esta exposição agora ganhe as ruas, os espaços públicos, os cantos da cidade e que a Arte aqui encontrada floresça e não se petrifique entre quatro paredes de uma biblioteca-museu.

1.2 RABISCOS INICIAIS: A CONCEPÇÃO DO TERMO PLANEJAMENTO

A ponta do lápis no papel, seja em qualquer posição definida, escolhida ou aleatória, define o traçar do grafite daquele ponto à diante em suas singularidades. É uma escolha do artista que determina a dinâmica das ações subsequentes. A partir do momento em que você escolhe ponto e traço, é singular e vamos obter um resultado específico neste desenho, que é de propriedade somente sua.

A pesquisa, para tentar compreender o planejamento de ensino em sua totalidade e contradição, vai ter como ponto de partida duas vertentes, uma antropológica de projeto entendida como planejamento, como nos fundamenta Boutnet (2002) e outra dialógica a partir de Padilha (2017) quanto ao planejamento, escolhas do nosso caminhar.

De início, vamos entender a fotografia feita por Boutnet (2002) em seu livro, “Antropologia do projeto”. O autor discorre sobre acepções do termo, porém utilizando como referência a palavra “projeto”. No entanto, cabe ressaltar, que já em suas primeiras linhas, o autor coloca em similitude, entre outros termos, a palavra planejamento. Desta forma, podemos clarificar como o termo passou a ser utilizado e entendido, tendo, a partir da renascença até o presente momento, o conceito como o compreendemos hoje. Segundo o autor,

Em nossa cultura, o termo "projeto" é de invenção relativamente recente. Aliás, nem sempre apresenta homólogo em outras línguas. Devemos então, de saída, precaver-nos de um ponto de vista metodológico; faremos isso, primeiramente, considerando em nossa própria língua todos os sinônimos de projeto, tais como desígnio, intenção, finalidade, objetivo, alvo. planejamento e programa. Em seguida, deveremos

estabelecer uma comparação entre o que nossa língua diz do projeto e o que dizem as línguas vizinhas. Nesse sentido, é o italiano *progetto* que parece mais próximo do francês *projet*, porque recobre diferentes acepções, principalmente o propósito (intenção), o *disegno* (esquema), o *piano* (plano); a única nuance que parece trazer o italiano é a oposição entre o *progetto* (atividade intelectual de elaboração do projeto) e o *progettazione* (atividade de realização do projeto). No que concerne ao inglês e ao alemão, ambos opõem, de modo um tanto dualista, o projeto-desígnio ao projeto-programa através, respectivamente, dos termos *purpose* e *project* em inglês, e *entwurfe projekt* em alemão. (Boutnet, 2002, p 33).

Abraçamos esta perspectiva do autor em defender o significado de planejamento/projeto como sinônimos, assim como da aproximação com os termos desígnio e/ou intenção. O que podemos levar em consideração, ainda segundo o mesmo autor, é que o termo projeto, não era compreendido pelos gregos ou latinos, como em nossa atual concepção que termo o possui. Junto aos latinos, não havia uma definição através de uma palavra única, mas sim através de perífrases⁶, dos quais o autor destaca o uso de “*quid cogitant* (o que eles pensam), *quid mente agitavi* (o que me preocupa), ou ainda *mihi est propositum* (meu desígnio é)” (Ibidem). Quanto aos gregos, apenas marcavam uma diferença enquanto a *proairesis* (escolha moral) e a *boulèsis* (escolha encaminhada a um objetivo determinado). Para ambas culturas, se ignorava a acepção do termo conforme à utilizamos hoje. (Boutnet, 2002)

O termo projeto somente entrará em uso frequente na arquitetura, quando do uso dos termos franceses *pourjet* e *project*, que ganham espaço por volta do séc. XV, possuindo uma conjuntura espacial de sentido e com vínculo à etimologia do verbo latino *projicio*, que significa lançar para a frente, expulsar. Balcões em fachadas ou pilares se revestiam deste significado, lançar-se para frente (Boutnet, 2002), uma projeção do edifício arquitetônico.

Em nosso entendimento, o planejamento, assim como o termo projeto, começam a ser orientados para uma concepção que arremete à frente de algo, que vai desvelar como o conceito se configura nos tempos seguintes. Ainda segundo o mesmo autor, o projeto então ganha uma nova roupagem através de F. Brunelleschi, quando este separa a ação do arquiteto, que se afasta do canteiro de obras e passa a ser responsável apenas pela documentação do projeto de execução, pois “desde o *Quattrocento*, aparece uma primeira tentativa de formalização do projeto através da criação arquitetônica” (Boutnet, 2002, p.34). Neste sentido, o projeto/planejamento passa a ser entendido como uma estrutura que vai pensar ações a serem realizadas a seguir, os projetos arquitetônicos, buscam, através dos desenhos, resolver problemas técnicos de execução, que anteriormente eram resolvidos apenas no momento das construções.

⁶ Perífrase, segundo o dicionário Saraiva Jovem (2010) é “expressão ou oração que tem o mesmo sentido que uma palavra” (Jovem, 2010, p. 871)

Através deste horizonte, caminhamos e chegamos ao Iluminismo em que o homem e a razão se tornam ponto central das discussões teóricas e que elevam o projeto à uma concepção também social, em que o pensamento de projeto de sociedade moderno, começa a ganhar corpo,

é nesse contexto do Iluminismo organizado em torno do progresso, inspirado pela razão, que se deveria seguir a genealogia do conceito de projeto, a qual parte de uma primeira ancoragem arquitetônica na época da Renascença. Prossegue através de uma nova ancoragem, agora social, na aurora do século XVIII. É nessa época que o projeto chega a ser utilizado para caracterizar a nova temporalidade científica e técnica ávida de progresso. (Boutnet, 2002, p. 38)

Deste modo, se abre espaço para pensar o projeto com uma certa intencionalidade de ser, com o propósito de desvelar o homem perante a sociedade, pois, se em Jean-Jacques Rousseau o homem nascia bom e a sociedade o corrompia, numa perspectiva liberal de entendimento, para Johann Gottlieb Fichte, através de um projeto de sociedade, o homem poderia chegar à liberdade e ao progresso social (Boutnet, 2002). O contexto no qual surge a noção de projeto, desvincula-se um processo crítico, em que projeto e ação devem estar correlacionados e coexistentes.

Assim, o projeto passa a ser entendido como uma forma de antever àquilo que o homem pode se tornar dentro da sociedade e desta forma é conduzido por um pensamento que antevê possibilidades futuras, esperando resultados que sejam condizentes com a liberdade do homem,

o projeto está presente para indicar que as coisas em seu desenrolar não são guiadas por um automatismo cego. Essas coisas, tanto para o melhor quanto para o pior, podem deixar-se ir a seu próprio declínio, como podem ser reorientadas por um projeto - por mais precário que seja que possa dar-lhes um sentido. (Boutnet, 2002, p.59)

Nesta seara, o pensamento do autor, pautado na antropologia, nos permite pensar em como o projeto/planejamento é ato crítico carregado de intencionalidade social, que pode servir às razões hoje instrumentalizadas, entendendo que esta é uma perspectiva mais ampla para compreendermos o termo, mas o que nos permite levantar reflexões futuras.

Por fim, o que podemos refletir por essa perspectiva, é que o projeto de sociedade pode ser corrompido por visões dispares das quais defendemos, que isolam o homem e são voltadas para o mundo do mercado, regidos pelo capital, em que aquele que pensa sobre as ações do cotidiano se afastam daqueles que as executam, perdendo-se assim em suas verdadeiras intencionalidades. Do exposto, entendemos que planejamento é desígnio e intenção, que traz consigo a perspectiva de ações futuras, pautadas em escolhas para determinados fins de formas isoladas.

Na sequência, como nossa segunda perspectiva de entendimento do termo planejamento, abraçamos a fotografia feita por Padilha (2017) em seu livro “Planejamento Dialógico”. A partir desta leitura, que já nos orienta o agir e a pensar o planejamento no campo da educação, o autor, através de uma perspectiva dialógica⁷, vem nos apresentando várias definições as quais considera pertinentes, para compreendermos o termo em seu significado, assim como na educação e formação humana.

Somando cores ao estudo de Padilha (2017), o autor Vasconcellos (2010), nos diz que, apesar do planejamento sempre fazer parte da vida do homem, a sua sistematização está diretamente ligada ao mundo da produção, tangenciando a I e II Revolução Industrial. É nesse contexto que emerge a ciência da Administração, ao final do séc. XIX. É na área de conhecimento da Administração que se passam a utilizar termos, como objetivos e estratégias, para configurar o planejamento. Estes termos, segundo o autor, advêm de um outro campo ainda mais ancestral: A guerra! É neste contexto que a tarefa do planejamento se separa da execução, ou seja, segundo os teóricos da administração, organizar o trabalho implicava na distinção entre concepção e realização. Elementos esses que são um complicador em termo de alienação do trabalho, pois segrega-se, aqueles que concebem, daqueles que executam.

Para Padilha (2017, p.33), “os termos “Planejamento”, “Plano” e “Projeto” têm sido compreendidos de muitas maneiras. Durante o regime autoritário (1964-1985), eles foram utilizados com sentido autocrático”. Percebemos assim, que o autor, também parte de uma abordagem histórica, porém recente, para podermos tentar definir como compreendemos o planejamento. O autor, utiliza o contexto brasileiro da ditadura militar, para apresentar uma determinada aversão causada à atividade do planejamento que surge neste período, pois “toda ação política era centralizada e justificada tecnicamente por tecno-burocratas à sombra do poder”. A elaboração de planos, nesse sentido, era entendida como uma prática de autoritarismo.

Aqui já nos cabe uma reflexão pois, a orientação atual da SEED/PR, se assemelha à uma perspectiva não-crítica para a realidade vivida, quando um grupo planeja e o professor executa na escola, o professor perde sua autonomia didática e sua criatividade docente. Neste sentido, planejamento configura-se como um ato tecnocrático, em que a decisão e controle está não nas mãos de outrem, que não daquele próprio agente que executa a ação. (Vasconcellos, 2010)

⁷ Padilha (2017) traz aproximações com a educação dialógica de Paulo Freire para discutir o termo do Planejamento.

É importante ressaltar, que todo o trabalho do professor Padilha, está atrelado ao pensamento freiriano, o que já o posiciona em uma perspectiva crítica em suas constatações.

Para o autor,

As propostas de Paulo Freire coincidem com a busca da autonomia escolar e da garantia dos direitos a todos os cidadãos, contrapondo-se à prática da administração pública e da gestão da administração do país que, historicamente, tem se baseado numa tradição colonialista, positivista, tecnocrática, liberal e, como contemporaneamente se considera, fundamentada no ideário neoliberal. (Padilha, 2017, p.17)

Assim, podemos compreender que para o autor, a busca do sentido de se planejar está diretamente ligada a ação social em defesa da autonomia do ser, podendo assim compreender seu posicionamento para a compreensão do termo planejamento de uma forma que seja mais socialmente compartilhada.

A partir desta gravura, Padilha (2017) então compõem um quadro de definições que nos ajuda a compreender, a partir de várias abordagens, algumas definições do termo planejamento, além deste, apresentado como ponto de partida para sua tipologia. É através do Quadro 04 que procuramos sintetizar as múltiplas concepções e abordagens que Padilha (2017) enfoca a partir dos seus estudos. Trabalhando autores e conceitos, buscaremos nos aprofundar e rabiscar possíveis cenários para entendermos o planejamento.

Quadro 04 – Múltiplas concepções e abordagens sobre planejamento segundo Padilha (2017)

Autor	Conceito de planejamento
Azanha (1993)	Coloca o significado de planejamento como muito ambíguo, mas que em seu uso trivial, deve ser utilizado com um mínimo de conhecimento de condições existentes, sem um esforço de previsão de alterações possíveis destas condições, nenhuma ação de mudança será eficaz ou eficiente.
Sobrinho (1994)	Planejamento é um processo de busca equilibrada entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca de melhorias funcionais de um sistema. O autor ainda complementa “Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim decide-se a cada dia, a cada hora” (Sobrinho <i>apud</i> Padilha, 2017, p.34)
MST (1995)	Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o planejamento é um “processo de tomada de decisões sobre a ação”. Aqui abraçam o planejamento de forma coletiva, envolvendo a busca de informações, criação de propostas, encontros para discussões, reuniões para tomada de decisões e permanente avaliação.
Vasconcellos (1995)	O autor entende o planejamento como processo de reflexão e tomada de decisões, mas enquanto processo, é permanente.
Martinez & Lahore (1977)	Entende o planejamento como um processo de previsão de necessidades, racionalizando a utilização dos meios materiais e recursos humanos para atingir objetivos concretos, com prazos estipulados e etapas também definidas, partindo de conhecimento prévio e avaliação científica do contexto analisado.

Coroacy (1972)	O planejamento é entendido de forma metodológica, com a preocupação com: para onde ir e quais as maneiras de se chegar lá, também conectada a realidade concreta, em vista de possibilidades futuras.
Fusari (s.d)	Planejamento como processo de análise crítica, de ações e intenções, procurando ampliar consciência em relação a problemas do cotidiano, suas origens, como aparecem e como superar futuramente os mesmos.
SME (1992)	Planejamento como processo contínuo, e também sistematizado. Busca projetar e decidir ações futuras, levando em considerações os objetivos políticos, sociais e também administrativos. É processo de tomada de decisões e avaliação, numa perspectiva de que se ações apropriadas forem tomadas, o resultado favorável é mais provável. Para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os princípios que caracterizam o planejamento são: inerência, globalidade, viabilidade, pertinência e participação. É também um instrumento de mobilização popular.
Fonseca, Nascimento & Silva (1995)	O planejamento é colocado como atividade exclusiva e essencialmente humana, racional e complexa, é o pensar antes de agir, organizando a ação. É considerado como técnica, uma ferramenta utilizada para a ação. O autor destaca o aspecto utilitário do termo, sendo “global, integrado, contínuo, realista, flexível, interdisciplinar e multiprofissional, participativo”, apresenta estes aspectos como algumas das condições para um bom planejamento.

Fonte: Síntese de Padilha (2017, p. 34).

Rasgamos a massa escultórica com esta apresentação de definições de planejamento, buscando trazer acepções as quais contribuem para nosso entendimento do conceito. Assim, tendemos a totalidade dos estudos de Padilha (2017) que também relaciona às concepções de planejamento advindas do campo da Administração e seus atravessamentos, mesmo que com o uso de perspectivas liberais, buscam uma concepção de uma definição maior que parta de uma perspectiva crítica e dialógica.

Neste sentido, procuramos nos aproximar do conceito de constelação, trazida por Adorno (Pucci, 2012), para uma melhor compreensão do termo planejamento, pois

Os elementos singulares e dispersos do fenômeno são colocados em diferentes ordenações, até que se juntem em uma figura, da qual se salta para fora a solução; do mesmo modo a filosofia, na análise de um particular concreto, tem de dispor seus elementos em constelações mutáveis, em diferentes tentativas de ordenação, até que eles se encaixem em uma figura legível como resposta. (Pucci, 2012, p. 9)

Abraçando esta perspectiva, podemos levantar algumas considerações para entendermos o planejamento, num movimento de diálogo com o que nos apresenta Padilha (2017). Nesta tessitura de conceitos, podemos dizer que o planejamento é uma atividade humana que exige um conhecimento prévio, racional, crítico e complexo, assim como conhecer o contexto o qual ele revela uma cultura e da necessidade de desvelá-lo na mediação da prática. Em um processo de tomada de decisões equilibradas entre recursos e objetivos, que deve ser revisitado constantemente através de avaliações e revisitações sistematizadas contínuas, que

possuem características como: inerência, globalidade, viabilidade, realista, multiplicidade e interdisciplinaridade, metodologia, pertinência e participação.

Somando conceitos, retornando à Boutnet (2002), podemos afirmar que se esse planejamento acontecer para um projeto de sociedade, ele possui uma intenção, uma não-neutralidade, que pode ser pensada para a liberdade e autonomia do homem, pela razão. Nessa perspectiva procuramos incluir as crianças e infâncias, com suas culturas próprias, através de processos de escutas mais ativas, que de fato abracem a participação das mesmas, em seus mais variados contextos, entendendo que a categoria geracional infância tem suas especificidades as quais, os próprios peritos nestas questões, as crianças, devem ser consultadas, como nos fala Fernandes (2005). Neste sentido é lícito indagar: Que projeto de sociedade temos? Qual projeto de sociedade queremos? E por decorrência que planejamento de ensino de Artes Visuais, crítico e compartilhado, pretendemos numa sociedade democrática de direito?

1.3 ESCOPOS ESTRUTURADOS: O PLANEJAMENTO DE ENSINO

“[...] Se um pinguinho de tinta/ Cai num pedacinho azul do papel/ Num instante imagino/ Uma linda gaivota a voar no céu/ [...]” Toquinho (1983). Um professor que sonha, que luta, que busca através da sua práxis pedagógica mover e transformar o mundo. Ao encarar os inúmeros contextos sociais em cada novo ciclo, se percebe a potência de instigar a transformação na vida de pessoas. Numa noite, quer planejar, quer organizar o pensamento para por em prática uma aula que seja espaço de partilha, conhecimento e novas conexões. Como uma metáfora à Toquinho (1983), suas ideias são gotas azuis que caem no papel e explodem em um prisma de novas possibilidades d'o quê, quando, para quem e como ensinar. Jovens? Adultos? Meninos? Meninas? Crianças! Essas pequenas gaivotas merecem o céu.

Nossas ações estão, de forma direta ou indireta, constantemente sendo planejadas, e no ensino não poderia ser de forma diferente. Ação-reflexão-ação é um processo contínuo para se pensar e planejar uma educação que está em constante movimento reflexivo e que busca transformações sociais. Para Libâneo,

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (Libâneo, 1991, p. 221)

Percebemos como planejar, agir, refletir e reorganizar nossas ações é inerente do processo escolar, para a transformação necessária dentro do contexto vivido pela criança,

entendemos que o processo de aprendizagem ocorre da relação entre o vivido, percebido e concebido, em que a criança se apropria do mundo a sua volta. Esta dinâmica dentro do espaço escolar, potencializa a ação docente que enxerga, através de sua realidade, as necessidades e problemáticas que surgem daquele determinado contexto, através de constante avaliação e autoavaliação, perceber como a criança, maior interessada nesse processo educacional, vem sendo esquecida em sua participação, afasta-se de uma educação que se quer e percebe crítica para com a realidade vivida.

Planejar o ensino exige, a priori, algumas questões fundamentais, sendo elas: O que ensinar? Para quem ensinar? e como ensinar? (Vasconcellos, 2010). Nesta perspectiva, entendemos que na educação o ensino se dá “em ato”, ou seja, não se pode separar planejamento e ensino como momentos distintos e isolados neste processo educativo. O professor planeja com, e executa em, ato pedagógico, como nos afirma Nunes⁸. E o que estamos percebendo na realidade vivida dentro do estado paranaense, é um afastamento do ato de planejar do ato pedagógico, pois os materiais, disponibilizados para a ação docente, vêm prontos e ao professor cabe apenas a execução de algo distante e desconexo de sua realidade vivida.

Nesta paisagem de campos, vales e montanhas de saberes, a educação carrega consigo um papel fundante na transformação da vida humana. É através dela que o homem se destitui de sua animalidade e passa a humanizar-se. Por entre este caminho, Menegolla e Sant’Anna (2002), nos fazem pensar a educação,

Como processo de transformação e de aperfeiçoamento da cultura e do viver humano, por exigência da sua própria essência, é uma visão que se projeta além do momento presente. Sendo que a educação não se limita e não tem por objetivo apenas conhecer e analisar o presente, ou querer conservar o “status quo” da cultura e do saber, ela tende a pensar o futuro, a buscar novos horizontes e novas perspectivas para o homem (Menegolla; Sant’Anna, 2002, p. 29)

Podemos aqui perceber como a educação é ponto chave para a discussão da emancipação do ser humano e da transformação das realidades vividas. É pelo ensino que o homem, em seu pensamento crítico e reflexivo, compreende o meio ao qual está inserido. Para tanto, é necessário que as ações dentro da escola sejam coordenadas e pensadas para tal. A educação deve ter um propósito maior do que manter a dominação hegemônica, que prepara o homem apenas para o mercado de trabalho, através de sua alienação, e cala memórias, afetos, movimentos e expressões das crianças, num processo de aculturação.

Entende-se por alienação uma condição em que os sujeitos se tornam estranhos a si mesmos e ao mundo que os cerca, perdendo a capacidade de intervir conscientemente na

⁸ Texto em elaboração, ainda a ser publicado.

organização da realidade e de atribuir sentido pleno às próprias ações, pensamentos e emoções. Trata-se de um estado, em maior ou menor grau, de esvaziamento existencial, marcado pela desorientação, pela perda de autonomia interpretativa e pelo enfraquecimento da compreensão crítica das múltiplas dimensões da vida social, cultural e subjetiva. (Vasconcellos, 2010)

Assim, pensar o planejamento de ensino, em uma perspectiva crítica, é entender a intencionalidade existente e à que propósito está sendo usado dentro das escolas, ou seja, “evidencia-se que não há neutralidade, pois não existe nenhum conhecimento desinteressado, o conhecimento sempre está servindo a algum interesse” (Medeiros, 2022, p. 193). Desta maneira, podemos dizer que no planejamento de ensino carrega em si uma antecâmara epistemológica que orienta o seu uso em sociedade. Neste sentido

a atividade tipicamente humana, consciente, está constantemente marcada por um ato de planejamento. Planejar, de alguma forma, com maior ou menor rigor, o professor sempre planeja (por escrito, mental ou oralmente). O que estamos buscando agora é uma forma mais adequada à realidade educacional. A questão que se coloca é superar tanto o planejamento espontâneo, ingênuo, não sistematizado, quanto o formal mas alienado, em direção ao consciente, crítico, intencional. (Vasconcellos, 2010, p. 102)

Por esse entrelaçar de fitas, entendemos que vários são os atores que se fazem presente nesta dinâmica que conduz o ato do planejamento, seja ele a estrutura hierárquica escolar, o professor e sua práxis, que pode ser crítica ou não, assim como os estudantes, àqueles ao qual o planejamento tem seus olhos voltados para. Entendemos que o planejamento “quanto mais estiver articulado à realidade dos educandos, à essência significativa da área de saber, aos outros educadores (trabalho interdisciplinar) e à realidade mais geral” (Vasconcellos, 2010, p.103), ele será melhor e mais bem situado,

Corroborando neste trabalho artístico, Menegolla e Sant’Anna (2002) quando nos dizem que,

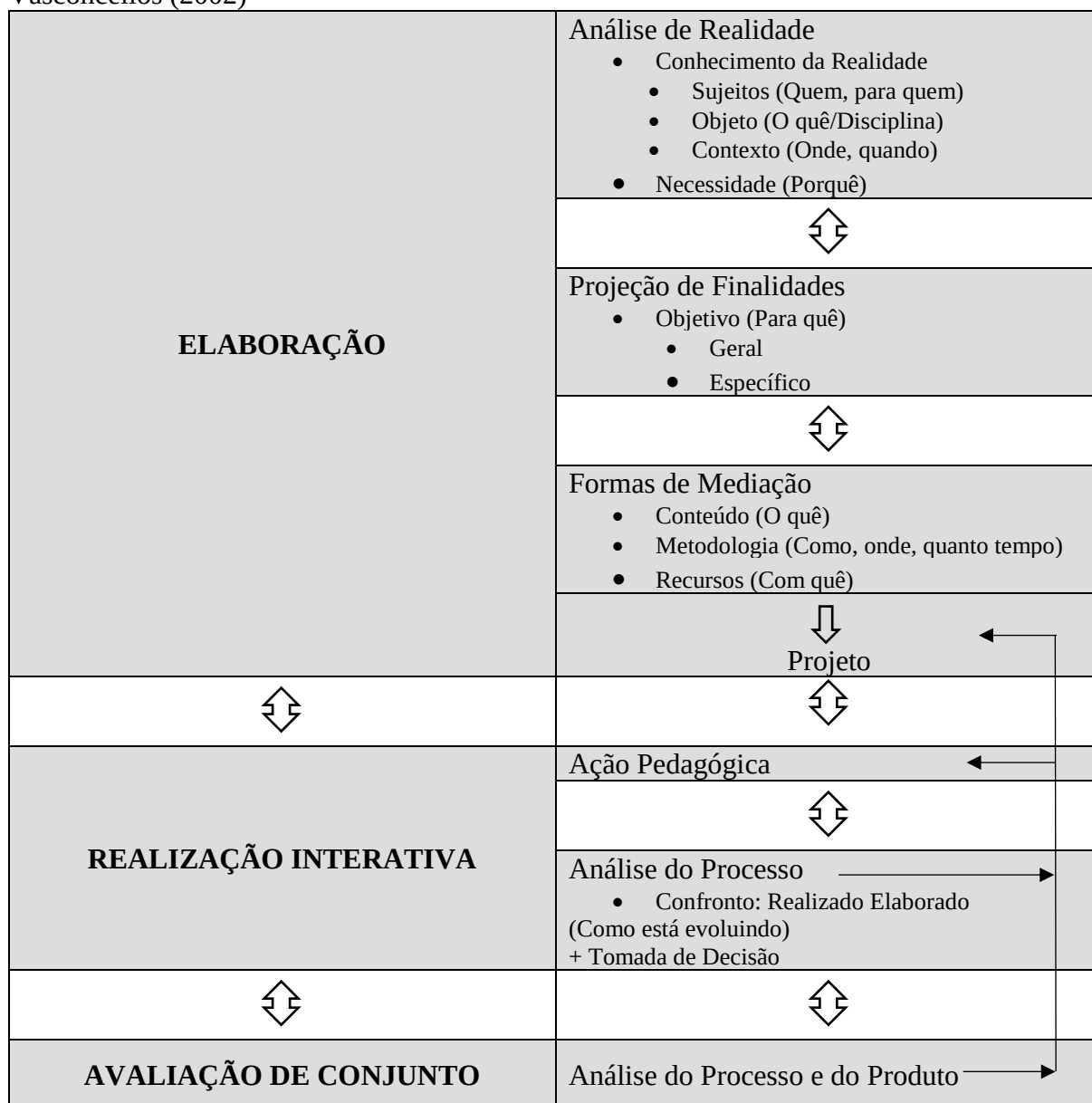
Planejar uma educação que configure a pessoa dentro das estruturas sociais, que oprima a pessoa pelas direções definitivas e acabadas, é barrar a libertação da pessoa. É fazer da educação um instrumento de conformismo de massas. É impedir o comprometimento e o desenvolvimento integral da pessoa humana. É dar espaço à indiferença e à inércia, distanciando-se da problemática do homem, tornando-o um verdadeiro alienado, incapaz, de assumir uma atitude crítica diante da problemática social, econômica, política e religiosa. (Menegolla; Sant’Anna, 2002, p. 26)

Reforçamos então neste conjunto de autores a importância da intencionalidade e da não-neutralidade perante o planejamento de ensino. Poder pensar em práticas escolares que sejam inclusivas nos coloca em uma posição de luta por direitos e pertencimento e, acima de tudo, em busca de uma sociedade mais democrática.

Vasconcellos (2010), também nos ajuda a pensar como se configura um planejamento de ensino, nos apresentando uma visão geral do projeto de ensino-aprendizagem. Para o autor,

o planejamento será melhor quanto mais estiver articulado com a realidade dos educandos, assim como a realidade social mais geral. Alguns pontos podem ser considerados como apresentados pelo autor no Quadro 05, sendo eles:

Quadro 05 – Esquema: Estrutura e Processo do Projeto de Ensino-aprendizagem segundo Vasconcellos (2002)



Fonte: Vasconcellos (2002, p. 103)

Através deste quadro, que nos auxilia a visualizar o processo do planejamento que está voltado para sua realidade vivida, num processo constante de ação-reflexão-ação, podemos refletir, junto ao autor sobre algumas das etapas da elaboração do planejamento.

Na análise de realidade, Vasconcellos (2010) nos tece que é um esforço investigativo e também hermenêutico, para captar e entender a realidade, como ela se encontra, suas articulações históricas, tendo em vista a sua transformação. O autor nos diz que devemos ir

além das percepções imediatas, buscando sempre o como é (descrição) e o porquê é (explicação). Almeja assim tomada de consciência, apreensão radical (ir a raiz) da realidade vivida. Para o autor "enquanto abordagem multirreferencial, envolve análise pedagógica, psicológica, além de política, econômica, social, antropológica, psicanalítica, histórico-cultural, etc." (Vasconcellos, 2010, p.104). Ou seja, esta análise vai nos ajudar a apontar limites e possibilidades, ajudando-nos a equacionar problemas, identificando as contradições da realidade vivida e localizando suas necessidades. (Vasconcellos, 2010).

Somados a isto, o professor/pesquisador nos diz que devemos partir da realidade concreta dos sujeitos, do objeto de conhecimento e também do contexto em que a ação pedagógica acontece. Ao professor cabe o autoconhecimento, pois a criança se educa, através dos modelos de comportamento que vê, assim o professor deve conhecer seus vários pontos de vista, sendo o humano, ético, intelectual e profissional o que mais vão interferir no contexto escolar. É neste processo que nos aproximamos das discussões da nova sociologia da infância, que luta por uma sociedade mais democrática, numa relação ética com a criança, respeitando seus saberes e suas culturas (Fernandes, 2005).

Já quanto aos estudantes, presentes no cotidiano escolar, e em contato direto com o professor, ao qual deve estar atento a realidade dos mesmos, Vasconcellos (2010) nos afirma que,

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio afetivo cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. (Vasconcellos, 2010, p.107)

É importante ressaltar é que no dia-a-dia da sala de aula que essa relação e essa compreensão se dá, é no ato concreto que se percebe o ponto de vista do outro e se descentrar (Vasconcellos, 2010), o que vai de encontro com tudo aquilo que prezamos para esta dissertação. Entender a criança como potência partícipe dos processos, conectada com sua realidade e culturas próprias. E não um estudante universal, padronizado que atende as demandas da educação de leste a oeste do estado do Paraná através de uma educação que se transforma em um serviço com índices a serem batidos de forma hegemônica por todo o estado.

Já no que compete ao objeto de conhecimento, Vasconcellos (2010) nos diz que é necessário conhecer o objeto que está em questão, na busca de sua apropriação. Em suas palavras, este objeto se desdobra em dois níveis, que seria o domínio do conteúdo pelo professor, e o segundo em relação ao processo pedagógico na dicotomia sujeito-objeto. Assim,

consideramos que todo conhecimento novo se constrói a partir do prévio, propiciando "a elaboração de um conhecimento mais sistematizado e crítico" (Vasconcellos, 2010, p. 108). Percebemos como essencial essa abordagem, por se tratar da relação dos saberes clássicos da educação com a emancipação do ser. É através destes saberes que podemos propiciar um pensamento crítico para com a realidade vivida, do que conteúdos que são desconexos para a problematização dos contextos pertencentes à criança. O objeto de conhecimento é fundamental para que se problematize os processos históricos, em busca do entendimento da sua realidade vivida com fins da sua superação.

Neste sentido, compreendemos como o ensino e planejamento de ensino de Artes Visuais pode ser campo de potência para a reflexão e crítica para com a realidade vivida tendo uso de seus saberes clássicos, pois entendemos que a Arte, quando compreendida simultaneamente como expressão subjetiva e como produção cultural, configura-se como um dispositivo formativo decisivo para a constituição identitária e para a expansão das potencialidades individuais. As práticas artísticas instigam a percepção, ativam a imaginação e mobilizam processos interpretativos que permitem ao sujeito decifrar criticamente o ambiente em que vive. Nesse movimento, a experiência estética nutre a capacidade analítica, favorecendo leituras complexas da realidade, ao mesmo tempo em que estimula a invenção e a criatividade, possibilitando ao indivíduo reconfigurar e ressignificar o mundo que observa (Barbosa, 2012)

Retornando agora à análise do planejamento feita por Vasconcellos (2010), quanto ao conhecimento do contexto, ao qual o professor deve procurar sempre se relacionar e se aproximar, o professor/pesquisador nos avisa:

Devemos atentar para o fato de que a aprendizagem não ocorre no vazio, no abstrato, num mundo à parte, mas, pelo contrário, num determinado contexto, numa determinada realidade, quer se contemple a própria sala de aula, a escola, bem como a comunidade próxima, ou ainda a sociedade como um todo. (Vasconcellos, 2010, p.108)

E ainda,

Em termos de contexto, o professor precisa ter clareza das pressões a que está sujeito, pois não ter clareza não é, como pensam alguns ingenuamente, ficar livres delas; muito pelo contrário, quanto menos consciência se tem, maior é a probabilidade de por elas ser dominado, ainda que 'sem intenção'! (Vasconcellos, 2010, p. 109)

Nesta perspectiva, o professor que não está atento ao contexto inserido, que não busca um pensamento crítico e reflexivo à concretude da vida de seus pares, se desprende das lutas para superação da sociedade neoliberal e dos apagamentos epistêmicos culturais, em busca de uma sociedade democrática de direito que de fato se faça presente. Formar professores com essa consciência, é fundamental para um ensino que não se deixa levar pelas estruturas de dominação e oportuniza relações horizontalizadas, sem disputas de poder.

Já com relação a projeção de finalidades, o autor subdivide o objetivo (para quê?), em objetivo geral e específico. Nesta paisagem, encontramos a "dimensão relativa aos fins da educação, aos objetivos de ensino, aos valores, à visão de homem e de mundo. Expressa a intencionalidade, o desejo do grupo" (Vasconcellos, 2010, p. 109). A educação crítica neste sentido, tem como objetivo quebrar com sistemas que mantêm o caráter reprodutor da realidade. Assim,

Busca-se a superação da situação atual, naquilo que ela tem de negativo, de contraditório. Por outro lado, expressa a "consciência possível" do grupo naquele momento histórico. Influencia todo processo educacional, dando a direção, como "ponto futuro". (Vasconcellos, 2010, p.109)

Pensar nos objetivos atrelados ao planejamento de ensino, é entender que estes ajudam na elaboração da estratégia de ação (através da avaliação), permitindo uma postura do sujeito que é ativa, pois,

Não é possível educar a não ser partindo de certos valores, de uma visão de homem como sujeito histórico, sociedade democrática e conhecimento na perspectiva crítica. Assim, os objetivos das disciplinas e das aulas devem ter estreita ligação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola (Vasconcellos, 2010, p.111).

Ou seja, as relações e interdependência entre as etapas da elaboração do planejamento e sua finalidade é que vão caracterizar o ensino dentro de determinado contexto. Assim, procuramos dialogar sobre um Projeto Político Pedagógico que esteja interligado com a epistemologia da nova sociologia da infância, assim como do ensino crítico de Artes Visuais.

Com relação aos objetivos declarados e as práticas realizadas, Vasconcellos (2010) nos diz que, muitos não se dão conta de que a prática antecede, e por vezes ultrapassa, a consciência e a vontade. Estamos inseridos em uma engrenagem social cujo movimento, em um primeiro momento, opera de forma relativamente autônoma em relação aos nossos desejos individuais, assumindo um caráter determinante. Isso implica reconhecer que a possibilidade de contrariar essa determinação só se inaugura quando alcançamos um certo nível de consciência crítica, a partir do qual podemos nos mobilizar em oposição a essa lógica dominante. O cerne da questão, portanto, não reside apenas no que pensamos ou almejamos, mas sobretudo no que efetivamente praticamos.

Desta forma, sobre os objetivos do planejamento, Vasconcellos (2010) compartilha que "são resultado de um profundo perscrutar da realidade, de perceber, localizar, identificar seus limites e suas possibilidades, tendo em vista desenvolver, explorar, fazer avançar estas últimas" (Vasconcellos, 2010, p. 112). Percebemos assim, como diz o autor, que isto é um desafio para a prática de ensino-aprendizagem, mas que não deve ser transpassada, com vistas a educar para o amanhã, sabendo-se onde quer chegar. E é neste sentido que acreditamos que

a criança é um sujeito competente para estabelecer objetivos, traçar metas, organizar suas atitudes, modificar pensamentos, criar condições e se reinventar ao ler o contexto em que está inserida. Ela utiliza aspectos próprios de sua cultura para desenvolver estratégias de participação e superação dos conflitos e constrangimentos encontrados nas situações em que há predominância da cultura adultocêntrica. (Camargo, 2020, p. 32)

Ou seja, toda a formulação de objetivos, ainda que pautadas nos saberes do professor, numa relação dialógica, deve estar também atrelada aos saberes da criança, pois a construção conjunta da realidade se faz no ato de atender, junto aos sujeitos partícipes àquela realidade em específico, somando-se saberes para que a construção do ensino em sala de aula seja de fato mais democrático.

Agora quanto a elaboração das formas de mediação, entende-se que é o encaminhamento das intervenções feitas na realidade, ou seja, como viabilizar as finalidades as quais foram postas, a partir das realidades e condições existentes. É importante notar que essa dimensão, leva a reflexão para a prática, "sendo um instrumental que ajuda a superar a postura meramente intuitiva ou o risco da fragmentação da ação em função dos elementos da ideologia dominante presentes no senso comum" (Vasconcellos, 2010, p. 112).

Para finalizar essa abordagem ao plano de ensino-aprendizagem trazida por Vasconcellos (2010). Temos que ele "deverá dar conta do trabalho pedagógico em toda sua abrangência, qual seja, tanto do trabalho com o conhecimento, como dá organização da coletividade e do relacionamento interpessoal" (Vasconcellos, 2010, p. 113. Assim para o relacionamento interpessoal, temos que é algo que pouco se consegue planejar em ações concretas, salvo através de algumas atividades. O desafio maior é o professor respeitar e acolher o estudante, na sua forma de ser e de se expressar, mediando o conhecimento através da práxis artística e seu ensino, por exemplo, interagindo com viés para ajudá-lo a ampliar a sua consciência, em seu caráter e sua cidadania.

Já a organização da coletividade, o autor entende que,

A educação verdadeira se dá pelo grupo; formação do caráter estará em jogo na amizade, nas relações que se estabelecem na coletividade. No processo de constituição das pessoas (valores, percepção, memória, afetos, etc.), a convivência, o grupo de trabalho desempenha função muito importante. (Vasconcellos, 2010, p. 114)

Sendo assim, o autor nos traz que o ser humano se distingue dos demais animais por sua condição de ser cultural, pois trabalha com o conhecimento. Em razão de suas singularidades, é capaz de arquitetar formas próprias de solucionar problemas, elaborar visões de mundo e gestar expressões artísticas, as quais se constituem como produções históricas que vão sendo incorporadas pelas novas gerações. Tais criações culturais podem atender tanto às demandas da sobrevivência quanto à necessidade de atribuir sentidos ao mundo e à existência,

incluindo manifestações mais sutis, como as que se traduzem no campo da arte. (Vasconcellos, 2010)

Nesse contexto, a apropriação da herança cultural torna-se fundamental. O acesso a essa herança pode se configurar de múltiplas maneiras, sendo a escola um espaço singular, justamente por promover o engajamento com o saber sistematizado. A mediação escolar com o conhecimento baseia-se na dinâmica de apropriação e (re)construção ativa por parte dos sujeitos. Essa processualidade configura uma das dimensões fundamentais da contribuição da escola para a formação da cidadania. (Vasconcellos, 2010)

Então o professor/pesquisador Vasconcellos (2010) resume que os elementos fundamentais para organizar as formas de mediação seriam:

- - O que ensinar (conteúdos);
- - Como ensinar (forma, quando, com que, onde);
- - Como acompanhar (como vai o processo, como saber se estamos chegando onde desejamos);
- - Como integrar o seu trabalho com o dos demais e da escola;
- - Como organizar a coletividade de sala de aula (regras e normas);
- - Como registrar (memória). (Vasconcellos, 2010, p.115)

É nesse contexto que percebemos a potência da criança, sob a ótica da participação efetiva, pode ser consultada em seu dia a dia escolar, pois ela nos ajudará, através dos seus saberes como conduzir os processos de ensino-aprendizagem que de fato não negligenciem sua devida participação. Buscamos nos esquivar de sistemas tradicionais de ensino, que formatam salas de aula, que calam vozes e que consideram as crianças como meros receptores culturais.

Por fim, podemos compreender como o plano de ensino se constitui numa perspectiva dialógica, crítica, com viés de emancipação do ser e superação das condições da concretude vivida. É a partir do momento em que o professor entende a potência presente no planejamento de ensino, que, de forma autônoma, venha a interferir em seu meio e seja um instrumento pedagógico para a construção de uma educação e sociedade mais justa. O que cabe ressaltar aqui é que os conteúdos que são postos para o ensino da rede básica estadual paranaense estão presentes no Referencial Curricular do Paraná de forma sistematizada para todo o estado, retirando a autonomia do professor e dos interessados naquele determinado contexto escolar. Assim entendemos que

Neste documento, ou seja, Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, a proposta, para cada ano, é uma organização de conhecimentos de forma que o estudante tenha um percurso contínuo de aprendizagem. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora os conteúdos de Arte sejam os mesmos do 1º ao 9º ano, o que altera em cada ano, é o grau de complexidade e a diversidade em Arte: obras de arte, música, dança, teatro e seus produtores, ampliando, assim, o repertório imagético, sonoro, corporal, dentre outros” (Paraná, 2025a)

Poder então pensar o ensino de Artes Visuais, nesta perspectiva, soma valores e saberes e que, se somados à participação da criança, vão elevar as possibilidades e a prática docente a novos patamares de participação e de democracia crítica emancipadora. A participação e o protagonismo da criança, serão discutidas pela perspectiva da nova sociologia da infância, no próximo capítulo, principalmente aos níveis de participação, segundo Fernandes (2005).

1.4 TEXTURIZANDO O ENSINO DE ARTES VISUAIS

“[...] Vai voando/ Contornando a imensa curva, norte, sul/ Vou com ela viajando/ Havaí, Pequim ou Istambul/ Pinto um barco à vela branco, navegando/ É tanto céu e mar num beijo azul/ [...]” Toquinho (1983). Artes Visuais. Na História do homem veio se construindo, se ressignificando e se firmando, junto às outras linguagens, como a dança, música e o teatro, as fundantes da área de conhecimento Arte. Nesta linguagem, exploramos aquilo que há de visual no mundo. Ao olharmos aquela gaivota que vai voando e contornando curvas, como nos diz Toquinho (1983), poetizamos o mundo, aprendemos, conhecemos, compartilhamos. Somos convidados, sob essa ótica, e para além dela, a conhecer o mundo, viajar por entre praias, prédios ou ruínas. Há beleza na vida, ao poder contemplar, num fim de tarde, céu e mar.

Assim, a Arte acompanha o homem há muito tempo e desagua em tempos contemporâneos, se revisitando e se ressignificando conforme o homem, ser histórico, se constrói. Medeiros (2024) assim nos ajuda, dizendo que,

ARTE: Substantivo feminino. Contemporaneamente, a palavra "arte" mantém um senso lato e um senso stricto, ambos rastreáveis historicamente, derivada do latim *ars*, por sua vez originada do grego *techne*. Da raiz grega, permanece a ideia de arte como técnica e habilidade mecânica, de um saber artesanal ou aplicado. Da raiz latina, resultou a ideia de criação e perfeição, de um saber intelectual relativo à reflexão das coisas do espírito. Dessas fontes resulta sua mais ampla acepção no contexto histórico euro-ocidental desde o século XV: criação, técnica, habilidade, apuro, perfeição, produção fincada tanto em saberes práticos (as artes mecânicas) quanto em saberes intelectuais (as artes liberais). Foi com essa acepção greco-latina ampla, maturada por aculturações recíprocas entre os povos que margeiam o Mediterrâneo e já relacionada ao estatuto social do artista então amparado pelo mecenato e pelo colecionismo (ou seja, por um sistema específico), que tal noção de arte foi exportada no bojo do colonialismo europeu, gerando não só um mercado global de bens e serviços, como também fricções conceituais interculturais que perduram ainda hoje. (Medeiros, 2024, p. 17)

Saberes práticos e saberes intelectuais, Medeiros (2024) nos apresenta um meio de perceber a Arte como movimento da vida humana. Assim entendemos que é, também, pelo olhar que vamos nos humanizando, vivendo, percebendo e concebendo conhecimentos. Mas

este olhar, precisa ser ensinado, precisa aprender a olhar o mundo com clareza, criticidade e reflexão interna. Assim, nos indagamos, junto de Egas (2024)

Você já se deu conta de que nossa visão não basta para perceber o mundo ao nosso redor? E ainda, que o nosso olhar não é neutro nem imparcial na árdua e complexa tarefa de nos revelar o mundo? É certo que através do olhar abrimos uma janela pessoal para observar, apreciar, assimilar informações e descobrir modos de ver. Através da visão, isto é, da funcionalidade biológica do órgão olho, aprendemos a nos relacionar com dados visuais que nos fazem sentir e pensar. Ao realizar nosso inventário do mundo a partir do visual, cabe ao cérebro decodificar e articular as informações, influenciando sobremaneira o que nossos olhos conseguem codificar ou não. (Egas, 2024, p. 97)

Alfabetizar-se visualmente é essencial para o homem se construir enquanto ser racional. Educar numa perspectiva crítica, é perceber e refletir sobre as contradições que a razão instrumental conduz o homem a manutenção de desigualdades. Refletir sobre o meio visual, hoje, é essencial para que as crianças cresçam sendo sujeitos ativas do seu próprio contexto.

Assim, o ensino de Artes Visuais nos contempla com possibilidades de ensino e aprendizagem, para que a criança se eduque de forma crítica e sensível no criar e fazer artístico. Neste sentido, o ensino de Artes Visuais, busca

o entendimento de como as formas artísticas são construídas, suas representações e significados, sendo necessário compreendê-las por meio de um percurso sensível e cognitivo de análise que considere tanto as percepções como os conceitos e suas relações compositivas, contextualizadas no cotidiano das culturas e no processo e produção das obras/imagens. (Ledur, 2024, p. 41)

E neste sentido, pensar em um ensino que se percebe crítico, carrega em si uma compreensão de mundo necessária, para o processo de humanização e emancipação. Assim, Nunes (2022), nos diz que

O ensino da arte na educação escolar, para ser crítico e emancipatório não pode se restringir aos meios desvinculados dos fins sociais da educação escolar, pois estes propiciam o movimento histórico da arte mediado por uma compreensão de mundo, inserida em um contexto social mais amplo e com diferentes realidades culturais, interculturais e multiculturais, no Brasil. (Nunes, 2022, p. 134)

Nesta aquarela brasileira, em que o ensino de Arte veio se configurando, podemos levantar brevemente alguns pontos de sua trajetória, para a compreensão de como hoje se caracteriza o ensino em Artes Visuais nas escolas brasileiras e mais especificamente no contexto do estado do Paraná em como vem se apresentando.

Ledur (2024) em seus estudos nos contempla dizendo que no Brasil este ensino remonta do barroco que aqui se desenvolve, trazido pelos jesuítas de Portugal, com o conceito de artes e ofícios, com posição subalterna aos outros saberes, inclusive os artísticos. Posteriormente a 1808, com a coroa estabelecida no Brasil, entram as belas artes, que reforçam a visão eurocêntrica da arte visual. Em 1816 cria-se a Escola Real de Artes e Ofícios através da

vinda da missão francesa. Já em 1826, se estabelece a chamada Imperial Academia e Escola de Belas Artes, com atividades voltadas para a arte mimética do desenho, em suas variações. (Ledur, 2024)

Assim, ainda com Ledur (2024), a autora nos diz que o ensino de desenho ocupa seu espaço no século XIX com relação ao progresso industrial. Com a percepção da necessidade do ensino de desenho para classes menos favorecidas. Conhecimentos artísticos são incluídos no currículo da educação básica para o desenvolvimento de habilidades técnicas para o trabalho. É visto como algo útil para a sociedade. Ou seja, em nosso entendimento, percebemos como o ensino de Arte aqui já vem para contemplar também as necessidades de mercado, colocando o indivíduo como um ser que precisa atender as necessidades industriais do país.

Já no início do Séc. XX, influenciado pelo movimento escolanovista, a livre expressão ganha força até a criação das escolinhas de arte. Porém essa tendência não teve muita aplicação, pois prevaleciam os trabalhos manuais, canto orfeônico e desenho geométrico no ensino da Educação Básica. Porém este movimento contribuiu para a inclusão das atividades artísticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de Nº 4.024/61, que começa a normatizar a educação no Brasil a partir de 1961 (Ledur, 2024). Mesmo assim, entendemos que esse ensino era desprovido de crítica para com a realidade vivida, o que acaba pela manutenção da sociedade vigente.

Desaguamos, então, nos estudos de Nunes (2022), que nos auxilia a compreender o ensino de Arte no período da década de 70 e 90 no Brasil, a professora/pesquisadora nos diz que

Na década de 1970, o ensino da Educação Artística se limitava, com algumas exceções, a fazer inovações apenas na execução de técnicas de arte, no estudo de elementos formais da linguagem plástica e visual, refletindo uma preocupação teórica do estruturalismo pragmático e instrumental. Privilegiava-se a dimensão técnica em detrimento da teórica e resultava, e ainda resulta, em muitos casos, em um ensino compartimentalizado, unilateral e de caráter reprodutivista (Nunes, 2022, p 123)

Com a reforma de ensino da de 1º e 2º graus da educação básica, da Lei nº 5.692, de 1971, que tornou a Arte uma atividade obrigatória nos currículos do ensino de 1º e 2º graus, institucionalizou-se a nomenclatura "Educação Artística". Essa designação foi amplamente questionada por reduzir a Arte à condição de mero apêndice da Educação, reforçando uma lógica utilitarista que relegava as práticas artísticas à função de enfeite escolar, como se a presença da arte se restringisse a ornar murais ou embelezar festas (Barbosa; Lima, 2024). Sendo assim, esvaziando seu potencial formativo e crítico.

Neste sentido, Weber e Nunes (2022), somam suas pinceladas, nos contando que

A primeira contradição corresponde à sua obrigatoriedade como disciplina, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Reforma de 1º e 2º Grau 5.692/71, em plena Ditadura Militar. Podemos pensar que isso teria sido um avanço, mas de fato o teor crítico e reflexivo foi esvaziado, devido ao contexto daquele momento histórico e aos objetivos que a lei cumpria, que eram os de adaptar o sujeito às exigências do mercado. Assim, a referida Lei serviu para acentuar um estigma para o ensino de Arte como secundária, acessória, com vistas à formação de habilidade para o mercado de trabalho. (Weber; Nunes, 2022, p. 168)

É então no contexto dos anos 80, que se inicia um pensamento mais crítico para com o ensino de Arte no Brasil, principalmente vindo dos estudos de Ana Mae Barbosa (Ledur, 2024). É neste contexto, que o termo Arte-Educação começa a ser utilizado.

O termo arte-educação emerge no Brasil na década de 1970, enraizado no contexto das Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), em especial, do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que se disseminou por diversas regiões do país. A expressão foi inicialmente cunhada pelos fundadores da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro: o artista plástico Augusto Rodrigues e a entusiasta norte-americana da cultura brasileira Margaret Spencer. Posteriormente, o termo passou a ser grafado com hífen pelas professoras/pesquisadoras Ana Mae Barbosa e Noêmia Varela, como forma de enfatizar a indissociável conexão entre os processos criativos e a formação integral dos sujeitos. Essa concepção foi particularmente evidenciada no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), promovido pela EAB, cujo propósito era forjar docentes em artes a partir de uma abordagem integradora e sensível às potencialidades expressivas do educando (Barbosa; Lima, 2024).

A Grande atuação e luta da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) é outro ponto chave no contexto do final dos anos 80 e início dos anos 90, que nos ajuda a entender a luta pela manutenção da Arte nas escolas, assim como de colocar a Arte como uma área de conhecimento (Nunes, 2022).

É neste contexto marcado pelo processo de redemocratização do Brasil e pela revalorização dos direitos sociais, que começam a emergir de forma mais articulada as primeiras organizações de arte-educadores. Esses coletivos passam a se mobilizar ativamente em defesa da presença da Arte no currículo escolar, diante da iminente exclusão da área nas discussões iniciais da nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), cujos primeiros esboços não contemplavam a Arte como componente obrigatório da Educação Básica. Foi por meio de intensas manifestações, debates públicos e articulações políticas que se conseguiu inscrever a Arte de maneira efetiva na versão final da LDBEN de 1996, assegurando sua legitimidade no campo educacional (Weber; Nunes, 2022).

Barbosa e Faria (2024) nos ajudam a refletir então sobre a perspectiva desse ensino,

que une saberes e vivências em contextos múltiplos, nos dizendo que

Arte/Educação, como utilizamos no Brasil, é epistemologia da arte. Arte/Educação, em nosso entendimento, é arte, é educação, refere-se ao que da arte e ao que da educação são convocados para o ensino e aprendizagem. Mas, de modo ampliado, também se refere aos processos de criação, às teorias, às experiências plurais nas aulas, nas pesquisas, nas mediações culturais, que revestem esta designação, Arte/Educação, de significações do nosso próprio e de outros tempos. (Barbosa e Faria, 2024, p. 22)

Nesta perspectiva criada, agora começamos a perceber os rumos mais contemporâneos que o ensino de Arte toma, e que seguem até hoje. Segundo Nunes (2022, p. 124), é nesse contexto da LDBEN de 1996 que “concebe a área de arte como conhecimento e não mais como atividade e destaca as linguagens e expressões das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e estabelece a disciplina das Artes como obrigatória na educação básica escolar”. Este ganho, deriva de toda uma soma de forças e lutas constantes às quais, Weber e Nunes (2022) e Nunes (2022) problematizam.

É interessante validar, que, mesmo não sendo especificado, o ensino de Artes Visuais, outrora chamado de Artes Plásticas, ou até mesmo designado pelo nome de Desenho, sempre esteve presente na educação em Artes no Brasil, também se tratando em sua composição curricular, mesmo que não de uma forma crítica e em boa parte desta história, alinhado ao pensamento liberal para a formação do homem para o mercado de trabalho. Andrade (2024), nos diz que

A partir da LDB 9.394/1996, os documentos que balizam a construção curricular passam a apresentar um conjunto de diretrizes e princípios que orientam a elaboração dos currículos de Arte nas escolas brasileiras e estes se relacionam diretamente com os interesses das políticas dominantes. (Andrade, 2024, p. 37)

Somados a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram formulados pelo governo federal, a fim de serem referenciais para o currículo escolar, que coloca a Arte em função tão importante quanto as demais áreas do conhecimento (Panhó, 2019).

Chegando agora em nosso século, o ensino de Artes Visuais começa a perceber e considerar a necessidade de incluir os saberes assim como os fazeres da riquíssima cultura popular brasileira, sendo a arte do cotidiano, a arte indígena e africana, assim como perpassando pelo universo da cultura visual e entrando no mundo simbólico contemporâneo dos estudantes. (Ledur, 2024). É importante notar que, mesmo aproximando a realidade e contextos sociais específicos do Brasil, o ensino ainda se vê esvaziado de uma luta crítica pela superação da sociedade vigente.

Entre os anos 2006 e 2013, pincelam-se texturas mais unificadas para a educação nacional, com a discussão em torno da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN), que orienta, para a educação básica, os currículos por etapa e modalidade em prol de atender a diversidade brasileira (Panho, 2019). Ainda segundo o autor, é importante reforçar que

Com as DCN das etapas e modalidades da Educação Básica aprovadas, garantiu-se a norma para sistemas de ensino e professores organizarem seus currículos alinhados à um projeto de nação que tenha como referência a Constituição Federal de 1988, uma nação voltada para o bem comum, na qual interesses privados não se sobreponham ao público. (Panho, 2019, p. 50)

Porém, como veremos a diante essas políticas nacionais acabam sendo atravessadas pelo hegemônico da sociedade, reforçando às estruturas neoliberais.

Continuando nossa tessitura da educação básica, entendemos como marco para a educação brasileira atual a BNCC, que forja-se ao longo dos anos de 2016-2018 e vem para centralizar esforços e indicar objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento estudantil nacional da educação básica, sendo para a educação infantil, fundamental I e II e Ensino Médio em todo o território nacional (Panho, 2019). Neste mesmo período, a política brasileira estava enfrentando sérios ataques, com o golpe dado à então presidenta Dilma Rouseff, o ensino de Artes também sofre reviravoltas consideráveis e que, devido aos esforços e pressão popular, conseguem a manutenção da mesma. Assim nos explica Weber e Nunes (2022) que

recentemente, pós-golpe, a disciplina de Arte já sofreu seu primeiro e arrasador golpe, antes mesmo da finalização do documento da BNCC. O ensino de Arte e seus profissionais mais uma vez foram afrontados, pois a Arte como disciplina foi retirada do currículo, por meio da Medida Provisória 746/2016. Essa mesma medida que propôs a reformulação do Ensino Médio retirou e depois voltou atrás e incorporou novamente a Arte nesse nível de escolaridade. Embora tenham recolocado a Arte no Ensino Médio, isso demonstra o retrocesso oscilante e os desafios que esse campo do conhecimento enfrenta. (Weber; Nunes, 2022, p.169)

Percebemos como é frágil o ensino de Artes no Brasil, o que nos dá suporte à permanecer na luta para sua validação como uma área de conhecimento que é central para a educação humana, principalmente em meio a tecnologia disponível e ao bombardeamento de imagens as quais sofremos diariamente. Faz-se necessário então educar-se na alfabetização visual para que possamos ser críticos e reflexivos em nossos contextos vividos.

O cenário tecnológico contemporâneo, ao adentrar a escola, revela de forma contundente o descompasso entre as exigências da cultura digital e a precariedade dos instrumentos disponíveis para o ensino da Arte. Persistimos, muitas vezes, com instituições carentes de estrutura técnico-tecnológica, incapazes de dialogar de forma potente com as expressões artísticas de seu tempo. Tal lacuna compromete não apenas a democratização do acesso às práticas culturais contemporâneas, mas também o direito à apropriação dos chamados “conteúdos clássicos”, entendidos em sua complexidade histórica, social e simbólica, como

parte constitutiva das múltiplas dimensões da formação humana. (Nunes, 2022)

Mesmo com todo um aporte e luta para garantir que a Arte esteja presente na educação básica brasileira, muita luta ainda precisa ser feita. Principalmente para que se entenda o potencial crítico e reflexivo de trabalhar a sensibilidade, experiência e estética. Mas o caminho ainda está sendo trilhado.

Segundo a BNCC,

a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (Brasil, 2017)

Em uma leitura mais atenta da BNCC, é possível entrever um movimento de rebaixamento da centralidade da Arte no currículo. Ainda que apresentada como componente obrigatório, a área é atravessada por propostas que retomam concepções reducionistas, como a ênfase em atividades desvinculadas de intencionalidade. Além disso, propõem-se projetos integrados com outras disciplinas que, embora aparentemente se configurem em um casamento perfeito, acabam por deslocar os conteúdos e procedimentos específicos da Arte para um plano secundário. Tal apagamento evidencia uma fragilidade de pensamento crítico para o ensino assim como de uma base epistemológica mais aprofundada, uma vez que nem mesmo a concepção de experiência estética, que é fundamental para a constituição da linguagem artística, é devidamente abordada no documento. (Weber; Nunes, 2022).

Hoje, na educação paranaense, somamos as políticas específicas estaduais que procuram estar em convergência com a BNCC. Os referenciais curriculares, que cabe à cada estado determinar, trazem a sistematização e unificação do ensino.

Os documentos curriculares oficiais da educação brasileira, e em específico a regional estadual paranaense, trazem consigo o discurso de uma ação pedagógica liberta, que prioriza a agência da criança e o protagonismo do estudante (Paraná, 2025a). Na prática, os professores acabam sendo conduzidos a uma ação engessada, que é atravessada por decisões verbalizadas e não documentais. Essa ação, conduz à uma metodologia em sala de aula que na teoria se diz promover a participação estudantil, mas que insere materiais pré-formulados em sala de aula, como livros, slides, entre outros, que amarram a ação docente.

Dentre as plataformas educacionais disponíveis para a educação básica do Paraná, pelo site Escola Digital-Professor, destacamos, segundo Paraná (2025b): Desafio Paraná, EJA EaD Paraná, Enem Paraná, Inglês Paraná High, Inglês Paraná Teens, Inglês Professor, Leia Paraná,

Matemática Paraná (Khan Academy), Matemática Paraná (matific), Programação Paraná, Redação Paraná, Robótica Paraná e Sala Virtual Paraná.

Somados a estes, também encontramos ferramentas educacionais através de aplicativos, ferramentas web e os canais educacionais, sendo os aplicativos: Acervo Digital, Escola Paraná Professor, mBlock IDE, Sere, Arduino Editor, Expresso, Registro de Classe Online (RCO), Sistema Presença, Classroom, GitHub, RH Seed, VS Code, Corrige, Google,

Scratch e Web Editor-p5.js. Já entre as ferramentas Web, destacamos: Canva, ChatGPT, Gemini, Geniallly, Mentimeter, Padlet, Prezi, Youtube. Já os canais educacionais, todos presentes no site Youtube, são: Canal do Professor – Formação Continuada SEED PR, Aula Paraná e YouTube Edu. (Paraná, 2025c) Nestas pinceladas expressivas de atravessamentos tecnológicos dentro da educação paranaense, Costa (2024) nos ajuda a compreender os rumos que esta educação se engendra, pois,

As políticas educacionais do estado do Paraná se encontram em estado de constantes retrocessos, isso quando consideramos sob a perspectiva da defesa de uma educação emancipadora. São muitas as políticas de desmonte que perpassam a educação. Para este modelo de gestão empresarial, neoliberal, a formação do professor deve estar limitada ao treinamento burocrático, conhecer as ferramentas tecnológicas e operar os inúmeros aplicativos e plataformas as quais os alunos são submetidos. (Costa, 2024, p.131)

Como estreitamento desta pesquisa, volta-se o olhar para o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2025a), para os desdobramentos do que compete o ensino de Arte, assim como as premissas para a condução de uma sala de aula participativa e de ensino crítico. Neste sentido, é importante ressaltar que para o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2025a), a Arte desempenha um papel fundante na formação humana, e busca promover o pensamento crítico e a abertura aos pares, assim,

O contato com a arte promove conhecimento, reflexão e fruição de manifestações artísticas culturais diversas, levando os estudantes a entenderem a realidade e a realizarem novas interpretações desta, por meio de suas expressões. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos atuantes diante da sociedade (Paraná, 2025a).

Percebe-se que a documentação oficial vigente no estado do Paraná, reconhece a importância da Arte para o desenvolvimento de uma educação formativa e crítica para com seus estudantes, assim como a contribuição da escola para o desenvolvimento do pensamento coletivo e social do homem. Da mesma forma, quando se aborda as competências específicas para o campo da Arte no Ensino Fundamental, (e que estão definidas pela BNCC), o referencial cita, entre outros direitos do estudante,

7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e

culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes (Paraná, 2025a).

Neste sentido, podemos levantar inúmeras reflexões no que tange a verdadeira ação conduzida na sala de aula de Arte. Em primeiro lugar, o espaço que de direito para a problematização de questões políticas e sociais, entre outros assuntos. Estes, nos abrem portas para falar da não-neutralidade da ação docente que esteja voltada para humanização do ser. Oliveira-Formosinho e Formosinho, corroboram com uma ação pedagógica que seja voltada para ampliação da visão do mundo por parte dos estudantes, nos afirmando que

Não há dimensões neutras na pedagogia. A maneira como se pensa e concretiza as dimensões centrais da pedagogia está imbuída de uma visão do mundo, da vida, do homem e da sociedade, do conhecimento e, sobretudo, da relação entre ser humano e conhecimento (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 31).

Da mesma forma, Bagio e Tigre (2020), nos conduzem o pensamento à ação do professor que está a serviço da mediação no processo educativo, fazendo o caminhar do saber de mundo à um saber estruturado e crítico. Desta forma, no processo de mediação, aplicado através da atividade de ensinar, o professor pode criar as mais variadas possibilidades para que o estudante chegue às fontes de conhecimento que estão disponíveis na sociedade. Assim, o professor sistematiza, resume, interpreta de forma colaborativa e valoriza as informações à mediar. Sua ação é a da aproximação ao conteúdo científico, fazendo perguntas sugestivas, dialogando, problematizando o conteúdo e orientando o estudante a como iniciar e desenvolver suas atividades.

Em segundo plano, de importância fundamental para esta pesquisa, é a afirmação do direito do estudante em desenvolver sua autonomia e crítica, assim como preconiza a sociologia da infância e que procuramos construir durante esta pesquisa. Desta maneira,

Ao revermos algumas questões pertinentes no que diz respeito às exigências educativas a serem seguidas podemos enunciar a finalidades de promover na criança o desenvolvimento da linguagem, da potencialidade, da totalidade, da especificidade, do brincar de faz de conta, do conhecimento, das suas identidades, dos processos de convívio social, da criticidade, da afetividade, da aprendizagem e desenvolvimento, da autonomia, da liberdade de expressão para que possa exercer sua cidadania (Beltrame, 2021, p 89).

Neste sentido, pensa-se que o professor deve, através da sua ação pedagógica, oportunizar as dinâmicas que podem enfatizar a autonomia do ser. Assim, possibilitar ações que, aplicadas no campo das Artes Visuais, visem a participação mais efetiva da criança, vem de encontro com esta premissa, pois a criança-estudante se encontra em posição ativa que desenvolve a sua consciência de si frente a sociedade de forma crítica. É na relação entre

professor-criança, criança-criança e criança-objeto, que as noções de mundo vão sendo mediadas e construídas de forma reflexiva.

O componente curricular Arte, faz parte de todo o caminhar discente brasileiro, desde o ensino infantil, perpassando o ensino fundamental I e II e desaguando no Ensino Médio. Vale ressaltar, que essa obrigatoriedade, é, em relação aos outros componentes curriculares, uma conquista recente, como mostrado anteriormente no decorrer histórico do ensino de Artes no Brasil. No que compete aos saberes envolvidos à Arte, principalmente o de Artes Visuais, o uso das imagens, como meio de conhecer, ler, interpretar e reinterpretar o mundo, é essencial para estimular a criança a refletir sobre si, seus pares e sobre o seu lugar na sociedade. Desta forma,

Ao oportunizar ao estudante o contato com as manifestações artísticas diversas, de diferentes tempos e locais, possibilitamos uma experiência estética, que é um olhar subjetivo, carregado de significado diante de uma imagem, de um objeto, de uma cena, de uma música, de uma dança, de um filme ou da vida, dele mesmo e do outro (Paraná, 2025a).

Assim, pode-se fazer um paralelo sobre as questões contemporâneas que hoje são latentes nas discussões que envolvem o sistema das Artes. Busca-se neste campo também, a multiplicidade e a viabilidade de vozes que a muito foram caladas e que hoje, através de uma nova postura da crítica e curadoria de Arte independente contemporânea, vem se instaurando e dando espaço para debate e mediação de conhecimentos relativos à própria história do homem. Se, também nas Artes, procura-se viabilizar vozes das minorias, antes caladas. Abre-se espaço para abordar a voz da criança, como campo válido para inserção nas discussões da emancipação do ser.

Se as questões contemporâneas da Arte, e também da educação, prezam pela voz ativa, colaboração entre pares e ação democrática dos participantes envolvidos, é através de propostas metodológicas diárias, que vão oportunizar voz e vez, na relação entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito. Assim, possibilitamos mais um meio da criança-estudante se entender como cidadão partícipe da sociedade e ator crítico e protagonista das suas relações de pares. Zagonel, nos afirma que

O ensino de Arte não se encerra na escola, nem com relação aos conhecimentos, nem quanto às habilidades adquiridas. Ele deve ser forte e profundo o suficiente para que o indivíduo o leve para sua vida toda, para que possa usar sua sensibilidade e sua criatividade em suas atividades profissionais e nas relações sociais e familiares. Eis aí mais uma importante função do ensino da Arte: contribuir para o preparar o cidadão para viver em sociedade (Zagonel, 2012, p.36).

No que compete ao ensino da Arte, é indispensável aproximar-se do pensamento de Barbosa (2020), que em sua proposta triangular, vem para nos mostrar uma abordagem que auxiliará o estudante a um pensamento de leitura e fruição de mundo, eficaz e crítico. Que este

se complete em sua sensibilização de mundo, que conheça sua história, que possa fruir esteticamente a Arte e que não tenham as imagens em sala de aula, apenas como uma instrumentalização de apoio. Neste sentido, Martins (2006), nos fala que

O processo de ensino/aprendizagem ainda é visto numa perspectiva tradicional: o professor transmite conhecimentos através da linguagem escrita e/ou verbal e utiliza as imagens apenas como ilustração, como recurso facilitador, de uma forma premeditada e não partilhada com os alunos (Martins, 2006, p.6).

Para quebrar essas amarras, a professora/pesquisadora Barbosa (2020) propõe uma abordagem para a educação e letramento visual. É pela integração do contexto, da leitura da obra de Arte (ou das imagens no geral) e do fazer artístico, que se configura a abordagem triangular tão veiculada para o ensino de Artes Visuais no Brasil. Esta abordagem, por muitos ainda incompreendida, passa agora a ser entendida em seu teor crítico-reflexivo para um ensino de Artes Visuais, que se potencializa em sala de aula para pensar a imagem na contemporaneidade.

A contextualização histórica implica a compreensão da Arte com estudo de sua historiografia, o que proporciona ao indivíduo uma apreensão de conhecimento dentro de um contexto temporal e espacial específico. Nesse processo, há também a análise da sociedade na qual a Arte está inserida. A leitura da obra, por sua vez, refere-se à capacidade de analisar e apreciar a Arte, desenvolvendo a habilidade de observar com atenção e identificar as qualidades da obra de arte e do mundo visual. Este aspecto também contribui para a formação do senso estético do indivíduo, capacitando-o a julgar objetivamente a qualidade das imagens com critérios específicos. A prática, terceiro componente, corresponde ao ato de criar Arte (produção artística), o que estimula o desenvolvimento do potencial criativo, a capacidade de concepção de imagens e a experimentação de recursos, técnicas e novas formas de expressão artística. (Barbosa, 2020)

Nesta gravura realizada por Barbosa (2020) em meio as teorias de ensino e aprendizagem para as Artes Visuais, percebemos a conexão que podemos fazer com a perspectiva histórico-crítica de Vygotsky (1989), por entender a aprendizagem como um processo social que é mediado e também de cultura situada em tempo e espaço. Meio esse que a criança se desenvolve interagindo, interpretando e produzindo sentido em suas relações no e do conhecimento mediado.

Assim, como um recorte, para entender a relação dialógica de aprendizagem da criança, abraça-se também nesta pesquisa, o pensamento desenvolvido por Vygotsky (1989), em que se defende o desenvolvimento infantil a partir de uma abordagem Histórico-cultural.

Ou seja, ela vem para analisar os aspectos da cultura, do social e da economia em que o indivíduo se insere e que impactam diretamente na formação do ser e em sua cultura. São essas condições culturais, de concretude de vida, seu contexto, seus costumes e valores que vão ditar a formação deste homem.

Entendemos como a cultura, neste cenário que vamos conquistando, como um meio de manutenção de massas, como nos explana Adorno (2001). É através da definição de indústria cultura, que nos aproximamos do conceito de que a cultura das massas é capaz de sustentar o *status quo* da sociedade e não desenvolver o pensamento crítico para com a realidade vivida. Adorno (2001, p. 17) nos diz que “cada manifestação particular da indústria cultural reproduz homens como aquilo que já foi produzido por toda a indústria cultural”. Entendemos assim, que as condições culturais ajudam a determinar a formação humana e a manutenção da mesma, se esta não é pautada na crítica e reflexão para a sua emancipação.

Nesse contexto, Nunes (2022), também problematiza o ensino de Artes numa perspectiva crítica, nos dizendo:

Como fica, então, o ensino da arte com a "indústria cultural" e a divisão social do trabalho e o acesso à tecnologia? Para os arte-educadores (críticos) é evidente que a indústria cultural vai diminuindo, cada vez mais, as condições necessárias para o trabalho de criação, diversidade de formas de expressão, dentro da mesma época. Nesse contexto, a arte, como outras áreas de conhecimento, e, principalmente as Artes Plásticas e Visuais são fortemente atingidas em sua estrutura e função. Daí as transformações do ensino da arte quanto aos mecanismos estruturais. Mas é preciso um enfrentamento para exercer o ensino da arte enquanto realidade educacional indissociável da realidade social (que neste momento vê-se tecnológica), isto é, a prática social e a prática pedagógica artística como uma totalidade para a superação de uma escola para o monopólio da classe dominante, quanto aos instrumentais de acesso técnico-tecnológicos ao saber clássico, escolar. (Nunes, 2022, p. 143)

É neste bordado de vivências e concretude que se constrói a realidade social e, neste sentido, Vygotsky defende que os processos históricos também impactam na situação atual do indivíduo, ou seja, ele se insere dentro de uma perspectiva material-dialética marxista. Neste sentido, podemos dizer que

a criança é um ser social, enraizado num tempo e num espaço que tem, portanto, uma história, uma geografia. Nasce numa determinada classe social pela qual nem sequer optou, mas que lhe foi preestabelecido e que por viver também num determinado meio físico e social será capaz de influenciá-lo e ser influenciado por ele (Beltrame, 2021, p. 67).

Entendemos assim que é nesse contexto mediado que a criança começa a pertencer à cultura vigente, mas que também produz cultura própria e que por muitas vezes é silenciada em seu cotidiano. Diante da complexidade das linguagens que atravessam a contemporaneidade, torna-se evidente a urgência de uma concepção de arte e de educação em Artes Visuais que

possibilite ao educando desvelar criticamente os mecanismos ideológicos presentes nas culturas artístico-visuais e audiovisuais veiculadas pelos meios de comunicação. Para isso, é imprescindível fomentar uma relação dialética entre escola e sociedade, que reconheça as tensões, contradições e potencialidades do tempo presente. (Nunes, 2022)

Dentro da perspectiva vygotskyana, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental para entendermos a relação da aprendizagem com a mediação do conhecimento. Esta teoria nos diz que a aprendizagem ocorre quando a criança se envolve em atividades com o auxílio de outro indivíduo, geralmente um adulto ou uma criança mais experiente. A ZDP representa a zona existente entre o que a criança tem potência de realizar de forma independente (nível de desenvolvimento real) e o que ela pode alcançar com a assistência de um orientador ou parceiro (nível de desenvolvimento potencial). Nesse contexto, cabe ao adulto ou ao seu parceiro mediador fornecer apoio e desafios apropriados para que a criança avance dentro da sua ZDP. Nas palavras de Vygotsky a ZDP

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 97).

Além disso, Vygotsky (1989) atribui grande importância à linguagem e ao diálogo no processo de formação do pensamento e no desenvolvimento cognitivo infantil. Ele argumenta que a linguagem é uma ferramenta essencial para a reflexão e a autorregulação do pensamento. Através da interação social, a criança internaliza conceitos, adquire habilidades linguísticas e desenvolve processos mentais mais complexos.

De acordo com a proposta, o aprendizado desempenha um papel fundamental ao estabelecer a ZDP, em que os processos internos de desenvolvimento são ativados por meio da interação da criança com os indivíduos de seu ambiente e da cooperação com seus pares. Após a internalização, tais processos passam a integrar as aquisições do desenvolvimento de forma independente para a criança (Vygotsky, 1989).

Em suma, Vygotsky (1989) é um dos autores renomados para entendermos a aprendizagem numa perspectiva Histórico-cultural, em que se concebe o ser humano, e então, a criança como um ser social, cujo desenvolvimento é fortemente influenciado pelas interações sociais, contexto cultural e pela linguagem. Ele ressalta a relevância da ZDP e da mediação social no processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo a infância como um período crítico para a construção do conhecimento e das habilidades cognitivas.

Desta forma, podemos entender, através das cores propostas por Vygotsky, que, embasada na obra de Marx, nos mostra que o modo de produção impacta na vida social, política e espiritual do homem. Deste modo, Furlanetto (2008, p. 2705) nos afirma que “o conceito de infância também é determinado socialmente, ou seja, está intimamente relacionado à maneira como o homem produz seu modo de existência e se organiza em sociedade”, assim, entende-se que o homem nasce biológico e se transforma em um ser sócio-histórico, através de uma relação mediada de troca de conhecimento, ou seja, uma síntese dialética.

Neste sentido, entendemos que as perspectivas Socio-cultural e a Histórico-cultural se complementam, a partir do momento em que a criança é entendida como um ser que possui seus fatores biológicos, mas que o que vai determinar o seu modo de pensar é seu grupo social, assim como os objetos pertencentes à sua cultura. O comportamento infantil se constrói a partir da interação entre processos elementares, de base biológica, e as funções psicológicas superiores — como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimentos e emoções — que têm origem sociocultural (Beltrame, 2021).

Outro ponto que podemos levantar, é que o ensino de Artes Visuais, e aqui especificamente para a turma do 6º ano, compreendendo crianças de até 12 anos, abraça um ser que, em desenvolvimento começa a se perceber pertencente uno e coletivamente ao grupo, e que busca, representar em suas linguagens das Artes Visuais, o realismo visual, Lowenfeld e Brittain (1977), nos dizem que

Um jovem, desta idade, começa a captar, cada vez mais, a consciência de seu mundo real, um mundo repleto de emoções, mas emoções que estão ocultas dos adultos; um mundo real com amigos, planos e recordações; um mundo real que só a ele pertence. Faz-se, às vezes, certa confusão no emprego do termo *realismo*, pois, frequentemente, é confundido com *naturalismo*. Entretanto, ambos os termos se explicam por si mesmos, quando lembramos que o naturalismo se refere, diretamente, à natureza, e o realismo diz respeito ao que é real. (Lowenfeld e Brittain, 1977, p. 231)

Esta etapa se apresenta significativamente no desenho da criança, pois ela passa a observar e investigar o mundo com maior atenção perceptiva e na vontade de reproduzir a verossimilhança. Nesta faixa etária a criança deixa de lado os simbolismos das representações visuais e passa a detalhar as formas visíveis, buscando aproximações com o que vê e aquilo que representa.

Segundo os mesmos autores, nesta fase, temos que ter em mente que,

A questão não está em julgar se a criança deve desenhar em forma fotográfica ou se deve ser forçada a confiar em padrões imaginativos. O essencial é saber se a experiência artística lhe proporciona oportunidade de identificar-se com sua própria experiência e a encoraja em sua criação artística, pessoal e sensível (Lowenfeld e Brittain, 1977, p. 232)

Para a educação em Artes Visuais, este momento não deve ser compreendido como um momento necessário de aperfeiçoar a técnica, mas como campo fértil de investigação estética. Ao copiar o mundo, a criança interpreta, seleciona e coloca em hierarquia aquilo que visualmente considera significativo. Assim, cabe à educação em Artes Visuais, estimular o olhar investigativo para a reinterpretação do mundo à sua cultura.

No ensino de Artes Visuais, pode-se desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e interpretativo. No campo da linguagem visual, pode-se construir uma leitura de mundo e para isto, alfabetizar-se visualmente é também processo pedagógico. Para esta mediação com as imagens e obras de Arte em sala de aula, sua seleção e os planejamentos de ensino das aulas de Arte vêm prontamente formatados pela SEED/PR para as escolas da educação básica estadual.

Percebe-se ainda que, mesmo que o professor tenha uma autonomia com relação ao seu trabalho, o planejamento de ensino é visto sob uma perspectiva única e exclusiva do professor, no máximo contemplando uma dialogicidade com seus pares docentes. Assim, afastando a participação das crianças, que estejam envolvidas num processo educacional metodológico dialógico educacional crítico. Pensar neste viés, única e exclusivamente vinda de instâncias superiores ou do professor, pode ser, por fim, um ensino de Artes Visuais excludente.

2 ESCULPINDO PESQUISA COM CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II – A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

[...]

Entre as nuvens vem surgindo

Um lindo avião rosa e grená

Tudo em volta colorindo

Com suas luzes a piscar

[...]

Toquinho (1983)

É tempo de infanciar! (Kohan e Fernandes, 2020). Na construção da história do homem, a criança, mesmo que sempre presente, foi renegada em seu papel potente e ativo junto à sociedade. Nesta nova paisagem explorada, podemos perceber como hoje os estudos da nova sociologia da infância nos ajudam a compreender esse papel ativo, carregado de direitos e que busca, através de momentos como este, na pesquisa, que vozes e culturas infantis sejam respeitadas. Este lindo avião vem se aproximando, ganhando discussões acadêmicas, grupos de estudos e pesquisas que revelam um novo mundo colorido, com luzes e teorias a piscar e que essas luzes alcance longe e a todos. Essas luzes, acreditamos nós, e assim queremos, não serão apagadas jamais. O que está sendo visto, será reforçado, entendido, respeitado e difundido. Assim entendemos,

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. Infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito. (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8)

Nesta perspectiva, a nova sociologia da infância, principalmente pautada nos estudos através de autores internacionais e nacionais, nos permitem fundamentar a perspectiva de se pesquisas com e somente com as crianças, para que, de forma genuína, se possa compreender seus saberes e suas formas de se relacionar nas esferas em que vivem. Afinal de contas, não podemos falar da atual infância, sem aproximarmos-nos dos maiores peritos neste assunto. As próprias crianças. (Fernandes, 2005).

Com Corsaro (2011), podemos nos aproximar da criança entendendo suas culturas de pares, sobre como esta criança não só reproduz a cultura do mundo adulto, mas a reinterpreta e contribuem para sua transformação e por isso elas também são agentes ativos na construção da

sociedade. A infância então deve ser tomada como categoria social permanente, semelhante a classe social ou de gênero, e não sendo considerada como uma fase transitória. Os olhares então se voltam para esta criança, que em seus inúmeros contextos mundo a fora, nos trazem perspectivas, vivências e novos olhares para os problemas que as circundam. São vozes que ecoam aos cantos buscando frestas em que possam escapar e se espalhar para o mundo.

Procuramos então deslizar nossos pincéis em tela para fundamentar e conceituar essa criança sujeito de direito, que vem se transformando com o passar dos tempos na história do homem e que hoje se configura também como um agente partícipe de pesquisas acadêmicas em que sua voz e sua presença, pede por legitimação. Vamos, assim, não somente coletar dados, mas produzir dados junto às crianças.

2.1 O ADULTO (PER)FORMA A CRIANÇA: A PERSPECTIVA ADULTOCÊNTRICA

Um adulto que age na educação da criança pensando que detém a razão e saber, em todas as esferas em que a criança é participadora, acaba por se privar de um relacionamento dinâmico, potente e dialógico em que ambas gerações aprendem um com o outro.

As crianças são indivíduos inseridos em contextos sociais e históricos e estão sujeitas às situações presentes nas sociedades em que vivem. Elas não devem ser simplesmente consideradas como seres em processo de desenvolvimento biológico, subordinados aos adultos e destinados a se tornarem adultos um dia. É importante adotar uma concepção de infância que reconheça as características específicas desse período, como o poder de imaginação, fantasia, criação e acima de tudo seus direitos e deveres enquanto pertencentes de uma sociedade contemporânea. (Kramer, 2000)

Ainda segundo Kramer (2000), devemos enxergar as crianças como cidadãs e agentes culturais, capazes de produzir e serem influenciadas pela cultura ao seu redor. Elas possuem uma perspectiva crítica que desafia a ordem estabelecida, subvertendo-a. Essa forma de compreender as crianças não apenas nos ajuda a entendê-las, mas também nos permite enxergar o mundo a partir do ponto de vista da infância, oferecendo-nos a oportunidade de aprender com elas. Em sala de aula, não poderia ser diferente, quando o diálogo se abre para estas perspectivas de olhar a criança, as relações se intensificam, se tornam plurais, criativas e assertivas no ensino e aprendizagem.

Fugir da perspectiva adultocêntrica é uma tarefa árdua, mas não impossível. A sociedade como um todo pode buscar meios para entender que a criança é capaz de falar de si

e que essas manifestações sobre sua vida devem ser validadas nos mais diversos espaços que ela ocupa, seja ele familiar, escolar ou demais espaços que ela esteja inserida. Desta forma, devemos

considerar a multiplicidade de experiências sociais da infância para entender como elas se desenvolvem em cada esfera, mas também como se cruzam em diferentes domínios de socialização – família, escola, grupos de pares, media, trabalho, consumo – inclusive em amplos e diversos contextos sócio históricos e socioculturais (Sirota, 2021, p. 38).

Quando os adultos, ou os demais atores que se inter-relacionam com as crianças, se abrem para essa possibilidade, entendem que estamos falando de crianças e infâncias em seu plural, em que cada contexto vivido vai trazer realidades específicas que devem ser abraçadas. Com esse entendimento da criança, como o que sonda a sociologia da infância, aproximamo-nos dessa concepção de criança plural, que dialoga com seus pares e que se afirma no mundo através de suas culturas (Corsaro, 2011). Então,

Acreditar que é possível aprender com a experiência – também a contemporânea – pode nos ajudar a abrir espaços concretos de ação (políticos, culturais, sociais, educativos, urbanos) onde, tal como fazem as crianças com paus, gravetos, figurinhas, caixas vazias, pedrinhas, tampas, papéis, destroços, restos, pedaços de coisas, saibamos refazer do lixo, ou melhor, saibamos transformar o lixo que o século XX nos legou em história, em outra história (Kramer, 2000, p. 13).

Podemos entender, como a autora nos afirma, que todo esse processo que invalidou a infância e as crianças, são hoje o grande mal para o entendimento como é vista a criança na atualidade. É o adulto, que majoritariamente, fala e (per)forma a criança nos espaços em que ela ocupa. É através da pesquisa, da conscientização geral da população e principalmente da ação pedagógica, que poderemos superar esse histórico, trazendo a criança para o seu local de fala através da sua participação. A percepção contemporânea da infância é resultado das contínuas transformações sociais pelas quais temos passado, e é de suma importância reconhecermos essas transformações, a fim de compreendermos a amplitude que a infância adquiriu nos dias atuais (Caldeira, 2010, p.4).

Em períodos históricos anteriores, cometemos o equívoco do etnocentrismo, ao avaliar grupos com base nas referências e valores do colonizador. Assim também, incorremos no erro do adultocentrismo, ao adotar uma postura superior em relação às crianças, deixando de nos colocar em sua perspectiva e evitando um verdadeiro contato visual, impedindo-nos de enxergar o mundo tal como se apresenta para elas. Segundo Camargo (2020)

Um exemplo disso se revela quando suas falas não são ouvidas, seus movimentos corporais não são validados e/ou interpretados no seio da família e na escola, quando as crianças não participam das decisões do seu universo social, quando são forçadas à obediência das regras implícitas e explícitas sem o poder de negociações, argumentações ou discussões, quando suas produções culturais são desvalorizadas,

quando são impedidas de interagir com as culturas produzidas por sujeitos de outras gerações. (Camargo, 2020, p. 24)

Assim, por exemplo, aprender com as crianças pode auxiliar a compreender o valor da imaginação, da Arte, do aspecto lúdico e da poesia, bem como a importância de pensar no futuro. Reconhecer que as crianças possuem uma perspectiva crítica capaz de questionar e desafiar a ordem estabelecida, que são capazes de subverter o sentido de uma história e mudar a direção de certas situações. Isso requer que nos aproximemos de nossas crianças, entendendo suas atividades, suas brincadeiras, suas invenções e suas falas. Além disso, devemos proporcionar-lhes mais espaço para se expressarem. (Kramer, 2000, p. 12).

Neste sentido, pode-se dar espaço cada vez maior para que as crianças expressem suas percepções de mundo e,

Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais (Kramer, 2000, p.12).

É nessa abordagem da criança que fala e que é ouvida que se sustenta a definição de infância contemporânea a qual compartilhamos e reafirmamos na pesquisa: A nova sociologia da infância busca compreender a infância como uma fase socialmente construída e dotada de significados próprios. Ao invés de considerar a infância como um estágio preparatório para a vida adulta, essa abordagem reconhece as crianças como agentes sociais ativos e participantes plenos da sociedade. Ela destaca a importância das relações sociais e culturais na formação da identidade infantil, bem como a influência dos contextos familiares, educacionais e comunitários na experiência das crianças. A sociologia da infância também enfatiza a necessidade de não silenciar as infâncias, conferindo-lhes espaço e considerar suas perspectivas e experiências como legítimas e valiosas. (Fernandes; Souza, 2020).

Neste prisma que se expande em cores e luzes, podemos entender que,

Pensar a infância numa perspectiva sociológica crítica implica a desconstrução da concessão normativa da infância e a focalização dos fatores sociais que, em simultâneo, contribuem para a justificação da universalidade dos direitos da criança e para a desigualdade da sua aplicação (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 17).

É válido ressaltar, que neste sentido, os mundos geracionais começam a se separar de forma mais evidente, o adulto passa a entender, mesmo que de forma vagarosa, que o mundo da criança deve ser respeitado e as discussões se ampliam no sentido de respaldar essa perspectiva, a agência infantil começa a ser enfatizada em nossa contemporaneidade desconstruindo a perspectiva adultocêntrica. Segundo Pereira e Souza,

Crianças e adultos já não se misturam. Constituem suas histórias separadamente. Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos (Pereira; Souza, 1988, p. 37).

A grande questão é a tensão criada a partir deste ponto de separação, em que se entende as independências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem pleno da criança e até que ponto o adulto deve prover os encaminhamentos para um aprendizado saudável, seguro e de participação e protagonismo, pois a criança está condicionada socialmente e dependente do adulto, e portanto não é natural. Desta maneira,

Em outra direção, o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos (Kramer, 2000, p.2).

Desta forma, hoje, “deveríamos nos ocupar e responsabilizar pelas populações infantis para além de contextos locais e específicos: afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância” (Kramer, 2000, p.2). Devemos repensar como essa infância é construída e legitimada frente a sociedade contemporânea. A autora ainda brada neste sentido, e nos faz refletir sobre essa condição da criança em nossos dias, a perspectiva se intensifica e aprofunda-se, mas apenas para balizar, que as infâncias, mundialmente falando, detém de suas especificidades de tempo e local, mas que em via de regra estão sujeitas ao poder e ação do adulto.

Isso contribui para o entendimento de que essa abordagem da criança precisa ainda ser fortalecida. Ainda temos caminhos a seguir para garantir um ambiente geral em todos os contextos e locais, para um crescimento saudável. Não podemos de forma alguma generalizar os entendimentos de criança, sem delimitar seus tempos e espaços, principalmente no que se compete às estruturas sociais que circundam o desenvolvimento infantil. A criança deve ser compreendida como um sujeito detentor de direitos fundamentais, que incluem o direito ao brincar, à educação, à saúde e à assistência. Esses direitos visam atender às necessidades de uma parcela da população historicamente marginalizada. É crucial reconhecer o direito da criança de viver plenamente sua temporalidade como uma fase de desenvolvimento presente, em vez de focar exclusivamente em uma educação orientada para o futuro adulto (Beltrame, 2021, p. 25).

Desta forma, podemos destacar que ser criança, e ter infância, são concepções que devem ser constantemente atualizadas e repensadas, e acima de tudo, procurar levar essas

garantias previstas por leis, aos mais diversos cantos, passar a entender a infância como uma temporalidade múltipla e que se caracteriza dentro de um espaço sociocultural próprio. Neste sentido,

a infância como construção social; a infância é uma variável de análise social que deve ser compreendida relacionada a outras variáveis (gênero, classe social, etnia etc.); as culturas da infância e as relações das crianças devem ser estudadas no presente, e não no futuro; as crianças são seres ativos; a etnografia é uma das principais metodologias para pesquisar a infância; a sociologia da infância é marcada pelo novo paradigma da necessidade de reconstituição da infância na sociedade (Beltrame, 2021, p. 70).

Do exposto acima, pode-se construir um pensamento crítico e de entendimento da negligência que a criança passou na história do homem, pois as variáveis, como nos aborda a autora acima, nos conscientiza a compreender que há muitas culturas infantis e não apenas uma, e essa compreensão nos dá uma visão de como a criança e as infâncias foram se delineando na história ocidental em cada contexto.

Apresentou-se principalmente, no contexto da Idade Média, sobre o papel que esta criança representava e era vista, um adulto em miniatura, assim como posteriormente, com o advento do iluminismo e do antropocentrismo, a perspectiva da criança como um ser que necessitava de paparicação. *A posteriori* com a idade moderna a visão de uma criança que necessitava de cuidados especiais e mediação. Por fim, na contemporaneidade já se têm a perspectiva da criança como um sujeito de direitos.

Do exposto acima então, pode-se dizer que temos que levar em consideração que todos nós, seja qual geração a qual pertencemos, estamos sempre em processo de aprendizagem, como afirmado acima. Em nenhuma das etapas geracionais paramos de nos desenvolver, de aprender, e isso faz com que o discurso de que a criança é de menor importância, ou de menor conhecimento frente aos seus pares, seja então uma falácia, pois a criança neste sentido não é inferior.

Visto isso, devemos entender que a criança é sujeito equivalente e igualitário para gerar o seu conhecimento. Este é o convite para que os adultos passem a compreender os níveis de participação infantil. Nos estudos de Fernandes (2005) nos é apresentado um quadro informativo, sobre os níveis de participação infantil, em que Soares (2003), traduz e adapta, o modelo de participação infantil de Shier (2001), nele podemos compreender as possibilidades da participação da criança.

Para nosso estudo apenas vamos elencar os níveis que são apresentados nos estudos de Fernandes (2005), na forma crescente:

- a) as crianças são ouvidas;

- b) as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas perspectivas;
- c) as perspectivas das crianças são tidas em conta;
- d) as crianças são envolvidas nos processos de tomada de decisão;
- e) as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão.

Nesta pintura que procuramos realizar, o adulto-professor que está em contato direto com a criança tem um arcabouço de ações possíveis para que a criança se torne de fato partícipe nos processos decisórios. Devemos compreender como este sujeito social pode, e deve, ser consultado sobre os assuntos que estão diretamente relacionados a eles.

Desta forma, perceber que a criança produz uma cultura própria socialmente, assim como os demais atores das sociedades, em suas variadas faixas etárias, faz com que olhemos com mais atenção às dinâmicas de imersão histórico-social nas quais estes atores estão inseridos, ajudam a construir nossa noção de criança.

Compreende-se a dinâmica do ensino e aprendizagem como uma espiral, dentro da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989), em que determinado conhecimento é vivenciado e absorvido, outro se inicia e assim por diante, num processo contínuo. Nesta relação mediada de mundo, “os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”.” (Prout, 2010, p. 744), ou seja, a construção é social e coletiva.

Assim, busca-se um amparo teórico-prático para basear nossas ações junto ao sujeito criança, procura-se desconstruir uma pedagogia tradicional, em que a criança é vista como uma tábula rasa, e em que o adulto é pilar central estruturante deste modelo, com uma visão estritamente adultocêntrica. Em uma perspectiva crítica também, o modelo escolanovista, em que “O ensino de arte, [...], direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 49), não aprofunda-se na mediação de saberes com a finalidade da emancipação social, pois a ênfase está única e exclusivamente no educando e não apenas no conhecimento (Ferraz; Fusari, 2009).

Para tanto, no próximo capítulo, vamos abordar o que discute especificamente a nova sociologia da infância, enquanto essa criança sujeita de direito, voz, participação, providência, que busca sua legitimação de fala e lugar. Assim nos instiga ao estudo e à pesquisa sobre a sociologia da Infância e nos desafia: de que infância estamos tratando? E o que a sociedade pensa e diz da infância contemporânea, que é diversificada culturalmente, pois não há uma cultura da infância e sim culturas, e mais, injusta socialmente.

2.2 (FRU)IR COM A CRIANÇA NO TEMPO: DOS PRIMÓRDIOS DA INFÂNCIA À CONTEMPORANEIDADE

Na História da Arte, podemos construir de forma diacrônica como obras de Arte sobrevivem no tempo, se apresentam, se reinventam, nos contam histórias de tempos passados e nos fazem refletir sobre o tempo presente e o futuro. Da mesma forma, podemos refletir sobre como a infância foi se caracterizando e sendo percebida pelo homem, através do tempo e veio se construindo historicamente e socialmente em suas concepções, para, então, chegar à contemporaneidade e como podemos refletir sobre o papel da criança em nossos dias em seu movimento histórico, vivido de desenvolvimento e aprendizagens.

Nossos primeiros passos se dão na antiguidade clássica, em que podemos encontrar os primeiros discursos, mesmo que vagos, sobre a compreensão da criança naquele determinado tempo. Para aquele período histórico, era através do seio da família que se davam os primeiros passos quanto ao cuidado da criança. Furlanetto nos diz que

Na cultura grega, as crianças vivem sua primeira infância em família e são submetidas à autoridade do pai, seu tutor legal, que pode reconhecê-las ou abandoná-las. A educação da criança, durante os primeiros sete anos de vida, estava inteiramente a cargo da família, considerada o primeiro lugar de socialização do indivíduo, portanto, o regulador de sua identidade física, psicológica e cultural (Furlanetto, 2008, p. 2706).

Podemos compreender que a esfera familiar, desde o tempo da antiguidade clássica, já é peça fundamental neste quebra-cabeça, para compreendermos como a criança se apresentava socialmente. É um ambiente próprio da criança. Da mesma maneira, na família romana, compreende-se a educação como centro da formação infantil, ao qual a criança se integrava ao mundo. Pois,

A família também é o centro da educação romana (735-250 a.C), que dava especial importância à formação do caráter moral dos indivíduos. O pai é o principal responsável pela educação dos filhos, mas a mulher exercia grande autoridade dentro da família, embora não chegasse a participar da vida pública (Furlanetto, 2008, p. 2706).

Assim percebe-se que a agência do mundo adulto sobre a criança, advém já desde muito tempo, frente a uma criança que se manteve renegada, aos cuidados do outro e depositando no mundo adulto a responsabilidade total sobre si. Mesmo com o passar dos anos e com o advento da idade média, nada mudou: “a infância é concebida como inoperante, incapaz, por ser a criança um ser que nada pode realizar, daí a necessidade de ser guiada pelo

adulto” (Furlanetto, 2008, p. 2706). Podemos perceber como nesta construção social, a criança não era percebida como agente do seu próprio mundo, ou partícipe de assuntos sociais.

É somente em tempos subsequentes, em que o homem começa a racionalizar sobre sua presença no mundo, que vamos entender de forma melhor como esta criança se apresentava e representava para a sociedade. É neste contexto que começam os registros mais evidentes da construção social pela qual se encontravam as crianças e as infâncias. Ainda segundo a mesma autora “para Santo Agostinho a imagem da infância é dramática: a criança é o símbolo da força do mal, um ser imperfeito que carrega em seu seio todo o peso do pecado original, e o batismo era uma tentativa de redimi-la” (Furlanetto, 2008, p. 2706). Esta pesquisa vai carregar toda uma força teológica para os tempos que se seguiram à antiguidade clássica para a compreensão deste ser. A criança era vista como um ser carregado de imperfeições, pautadas na defesa bíblica em prol da salvação humana através do batismo.

Anteriormente a era iluminista, esta criança, que de certa forma era negada enquanto ser social, passa a ser objetificada na estrutura do medievo, tamanha era a mortalidade e também a natalidade da época. Essa criança era renegada até o momento em que atingisse uma maturação que a sustentasse no mundo em que vivia. Naquela época, era comum a crença de que se poderiam conceber várias crianças, mas apenas algumas seriam preservadas, o que ilustra a falta de reconhecimento do sentimento de infância naquela sociedade. A criança não era considerada como possuidora de uma personalidade distinta e muitas delas morriam sem que isso causasse grande comoção. Essa atitude pode ter sido influenciada pela situação demográfica da época, caracterizada por uma alta taxa de natalidade. (Beltrame, 2021, p.59). Neste sentido, pode-se perceber como a criança estava desvinculada de sua subjetividade e presença e era objetificada na sua participação no mundo. Neste sentido, Caldeira (2010) nos diz que

as crianças que conseguiam atingir uma certa idade não possuíam identidade própria, só vindo a tê-la quando conseguissem fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação (Caldeira, 2010, p. 1).

Essa criança objetificada apenas ganhava atenção depois que atingia uma determinada idade, quando ganhava aos olhos da sociedade o caráter de adulto em miniatura, podendo ele participar de todas as esferas em igual proporção que os demais.

Na Idade Média, as crianças desempenhavam um papel social marginalizado, caracterizado por uma participação mínima. Nas representações pictóricas e nas práticas culturais da época, elas eram comumente retratadas como "pequenos homens", tanto na

vestimenta quanto na sua interação com a vida social. Contrariamente à sua natureza infantil, eram-lhes atribuídos brinquedos semelhantes aos dos adultos, e elas assumiram papéis de espectadores e protagonistas em festividades de cunho religioso, sazonal e civil. (Furlanetto. 2008 p. 2707).

Assim, Beltrame (2021), nos diz que o mundo infantil nem sempre foi entendido como é olhado nos dias atuais, em que a criança é detentora de cultura e conhecimentos próprios, pois foi aos poucos que ela passou a ser vista com suas especificidades e inclusive suas temporalidades particulares. É deste momento em diante que ela deixa de ser concebida apenas como um adulto em miniatura como era vista nos tempos medievais e começa a viver a sua infância de forma mais independente.

O pesquisador e escritor Philippe Ariès é fulcral para pensarmos as concepções de criança, do qual vários autores têm como base teórica em sua construção e pensamento, de como compreendemos a criança através da história. Ariès é um dos autores que nos fala sobre o sentimento de infância que ainda não existia no medievo. Ele explica:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança de adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981, p. 156).

A sociedade medieval acabava então vendo nesta criança um pequeno adulto, que era considerado incompleto, mas que estava apto a frequentar todos os espaços que as demais gerações, incluindo nos meios de trabalho necessários para a época. Ainda em Caldeira (2010), podemos dizer que

No século XIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta (Caldeira, 2010, p.6).

Percebemos aqui, que a criança era renegada em sua cultura e em seu mundo, difundida socialmente como um adulto ignorante, que não detinha conhecimento algum sobre a cultura ou detinha algum tipo de fala própria, que respaldassem as suas ações, ela era uma tábula rasa. Ainda segundo o mesmo autor, podemos identificar inclusive essa concepção através das representações pictóricas das crianças, pois “até o fim do século XVIII, não existem crianças caracterizadas por sua expressão particular, sendo retratadas então como homens de tamanho reduzido” (Caldeira, 2010, p. 3). A Arte, neste sentido, contribui para contar uma história que

se apresenta para nós de forma visual. Nos mostrando que podemos compreender, através da Arte, como a sociedade foi se moldando através do tempo e como a cultura se formatava nos mais variados períodos históricos do homem.

Neste contexto surge então, uma nova imagem da criança a partir da igreja. Ela passa a ser entendida como um ser inocente. Com a criança pertencendo completamente ao mundo adulto e desenvolvendo atividades do cotidiano, com a forte ação da igreja na sociedade, o clero, que de forma hierárquica conduzia o pensamento sobre o povo, começa a pensar a criança sob uma nova concepção, inicia-se assim uma transformação na relação das crianças com o mundo adulto. Estas, agora, começam a ser separadas das mais diversas atividades que eram consideradas não pertencentes ao seu mundo. Se anteriormente as crianças obtinham conhecimento e se desenvolviam com as mais variadas atividades coletivas, é com o surgimento desse pensar da infância inocente que as esquivam das mais diversas situações reais do mundo adulto e elas passam a imitar a vida ao seu redor, através da invenção e também do mundo de faz de conta. (Beltrame, 2021, p. 61). A ludicidade começa a ser evidenciada na vida da criança em virtude da inocência revelada pelo clero. Neste sentido, Furlanetto nos diz que

A influência de Santo Agostinho prolongou-se durante séculos na cultura ocidental, sendo permanentemente retomado até fins do século XVII. Porém, se por um lado a criança é vista como um ser malvado e inferior, por outro, ela é ingênua e inocente – papel simbólico exaltado com a infância de Cristo nos Evangelhos – revelando uma tensão presente, neste período, no ideário do cristianismo (Furlanetto, 2008, p.2706).

A criança neste contexto passa então a ser entendida como ser inocente, puro, que está mais próximo a Deus e então, temos um novo olhar para o que significava ser criança com o fim do medievo. Somente com a chegada do pensamento iluminista e de uma ciência antropocêntrica é que os olhares começam a se voltar para a infância, não pelo viés da igreja. Assim, pode-se dizer que “embora a criança tenha ocupado o pensamento filosófico como Platão e Santo Agostinho, entre outros, é com o projeto iluminista que se amplia o leque das preocupações com a infância de modo sistematizado” (Pereira; Souza, 1998, p. 28). A centralidade no homem e em sua razão passa a compor os estudos para o entendimento da sociedade.

É então com o advento do iluminismo e da racionalização do homem, que as percepções quanto ao mundo da criança começam a ganhar campo de estudo e também de distinções dentro da sociedade. Nos afirmam Pereira e Souza (1998, p. 29) que “é a partir do ideário iluminista que a criança será reconhecida como objeto de estudo da ciência”. O pensamento do homem iluminista, que busca, através da razão, compreender o mundo, passa a olhar a criança como uma oportunidade de pesquisa para o desenvolvimento da sua

compreensão do homem enquanto ser social. Porém, neste contexto, a criança era vista de forma também objetificada, não dando olhar a seus interesses e sua cultura. Assim,

O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o “não-saber” e torná-los senhores do mundo por meio da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação. Essa preocupação, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades dessa “etapa” de vida. Ao contrário, olhava-a negando-a, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã (Pereira; Souza, 1998, p. 29).

Nesta nova fotografia que se apresenta a nossos olhos, a razão e o científico eram os meios pelos quais as crianças eram vistas neste período. Começam sim a olhar esta criança, mas numa perspectiva racionalizada, em que a educação deve fazer parte desta etapa de vida para que a mesma se desenvolva para a fase adulta, se firmava então o pensamento do devir. É nesse contexto que Rousseau (1973) em sua obra *Emílio* ou “Da educação”, nos contextualiza sobre essa criança que necessita de liberdade e que seja respeitada em seu desenvolvimento natural, ou seja, não podemos condicionar a criança a um processo de desenvolvimento que não esteja apto para o seu momento, ela precisa de uma educação processual, que respeite a sua natureza.

Assim, sua obra *Emílio* ou *Da Educação* propõe-se à descoberta da condição essencial da criança, como ser em si, como conceito e como categoria analítica. Nesta obra, Rousseau elabora o princípio fundamental da “educação natural”, ou seja, a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e valorizando as necessidades espontâneas das crianças (Furlanetto, 2008, p. 2709).

Com esse pensamento científico voltado para a criança, a infância começa a se caracterizar e se evidenciar na sociedade. A taxa de mortalidade, que era de grandes taxas na idade medieval, começa a cair e esta criança começa a ser mais cuidada. Caldeira (2010, p. 4) nos diz que “A mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância está diretamente ligada com o fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos. Sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse.”. Com os olhos voltados agora para a criança de uma nova forma, a infância passa a ganhar uma nova tratativa social.

Assim, até Rousseau, a criança era considerada um pequeno adulto, um adulto em miniatura, a ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos. Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar a criança enquanto tal, com ideias próprias, diferentes do adulto, e a partir dele intensificou-se a tendência a ver a educação a partir da criança, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, em oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade (Furlanetto, 2008, p.2710).

Kramer (2000, p.3) nos esclarece que “a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais.” Destaca-se que não é de forma generalizada na sociedade que essa preocupação se estende, cabendo somente a elite essa preocupação com a

infância e seus respectivos cuidados. Desta forma “a ideia contemporânea de infância, como categoria social, emerge com a Modernidade e tem como principal berço a escola e a família” (Beltrame, 2021, p. 64). Kramer ainda nos complementa, dizendo:

Sabemos que a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam, no interior da burguesia. Era a ideia de uma criança que precisava ser “moralizada” e “paparicada”, esse duplo modo de ver a infância, de que falava Ariès (Kramer, 2000, p.3).

Kramer (2000) reflete o pensamento de Ariès (1981) e começamos a perceber a atenção dada à criança, a partir do fim do século XVI, através das reações causadas e que então foram denominadas de paparicação:

Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido através das reações críticas que provocou no fim do século XVI e sobretudo no século XVII. Algumas pessoas rabugentas consideram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças: sentimento novo também, como que o negativo do sentimento da infância a que chamamos "paparicação" (Ariès, 1981, p. 159).

É então a partir do século XVIII, que consideráveis mudanças começam a surgir na concepção da infância para a sociedade, sendo assim, as crianças passam a ter uma posição e uma imagem mais aceita e positiva, frente ao que foi outrora. Esse espaço foi conquistado e construído junto do papel constituinte da família, que são resultado das suas relações sociais que eram estabelecidas pela sociedade que também se firmava de forma capitalista (Beltrame, 2021, p. 61). Os meios de trabalho já irão impactar diretamente nesta construção social do entendimento do que é ser criança e do que é ter infância e a escola começa a fazer parte deste cenário na formação do homem. Segundo Furlanetto (2008),

A Modernidade pôs em relevo o papel social da educação: as crianças passaram a ter valorização no meio em que viviam e a infância deixou de ser interpretada a partir do discurso religioso e passou a ser vista à luz do naturalismo filosófico, do desenvolvimento biológico e da responsabilidade moral e jurídica (Furlanetto, 2008, p. 2715).

Mesmo assim, cabe ressaltar, dessas estruturas em transformação, é que também não só questões sociais, culturais ou econômicas eram difundidas e reforçadas, mas também questões de gênero já impactariam na vida das crianças já no contexto do seu nascimento. É neste período também que temos uma importância maior que se dava a criança do sexo masculino do que a do sexo feminino.

Podemos observar isso no que nos diz Caldeira (2010, p.2) sobre a comemoração de quando uma criança nascia, que se diferenciava pelo seu sexo biológico. Na Bretanha do século XIX, por exemplo, quando nascia uma criança do sexo masculino, os grandes sinos da igreja local badalavam três vezes, enquanto que do sexo feminino os sinos pequenos badalavam apenas por duas vezes. Percebemos assim, historicamente, que as questões não somente sociais

vão se firmando, mas também as questões de gênero. A criança, mesmo que muito negligenciada, vai deixando o lugar de invisibilidade e começa a conquistar espaços nas esferas junto às construções sociais de cada época. Neste contexto, rabiscamos em folhas soltas que a cultura ocidental que se legitima é apenas do homem branco, heterossexual, alto e rico.

Por conseguinte, com o fortalecimento da estrutura capitalista, que começa a reger a sociedade, é no século XIX, juntamente com a revolução industrial, que a criança passa a ser estudada mais profundamente, principalmente pelo viés médico-científico e também psicológico. Com o trabalho latente que atinge todas as famílias, os espaços de cuidado para com as crianças precisaram se ampliar e com isso, se fortalece a necessidade da educação escolar. Segundo Beltrame (2021, p.63) “foi no final do século XVIII e início do XIX que os educadores compreenderam a particularidade da infância e a necessidade de instituições especiais de educação para a formação moral e social das crianças.” Assim, começam a se formatar as estruturas educacionais como as conhecemos hoje.

Somados a isso, o intenso desenvolvimento científico vem para contribuir com a compreensão da criança, dos seus aspectos naturais, sociais e históricos, mas acima de tudo, psicológicos com o advento desta ciência. Desta maneira,

Como um desdobramento da máxima de que a ciência é o critério da verdade, ao especialista é conferida a autoridade da produção de “verdade” sobre a educação da criança na época moderna. Portanto, o psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicomotricista, o pediatra e até mesmo os profissionais da mídia assumem a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento (Pereira; Souza, 1998, p.31).

Mais uma vez, dentro da História, a visão da criança parte do mundo adulto, mesmo que pelo viés científico. Então, a estrutura basilar dos fundamentos da educação de hoje, que percebe essa criança com etapas de formação, remete a este período, em que pesquisadores e estudiosos se debruçam sobre a criança pela ciência. Segundo Kramer (2000, p. 3), essa abordagem a partir do desenvolvimento psicossocial “[...] deste século assistiu à busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia: as ideias de Vygotsky e Wallon e o debate com Piaget mostram este avanço e revolucionam os estudos da infância”. Estes autores nos ajudam e muito na compreensão do desenvolvimento da criança, mas não em sua totalidade e sobre os fatores externos que atravessam este crescimento.

A partir deste ponto histórico, em que a criança passa a ser objeto de estudos, ela ainda está sujeita a uma visão completamente adultocêntrica, envolta em pesquisas que não dão espaço de manifestação genuína. Mesmo que se compreendam as questões psico-sociais do seu

desenvolvimento, a criança em si é apenas um ser objetificado. Esse desenvolvimento observado, é explicado por Pereira e Souza (1998, p. 31), quando nos afirma que

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito, mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico (Pereira; Souza, 1998, p. 31).

Isso nos coloca numa situação de análise, de como têm sido tratadas as noções de infância e a compreensão do que é ser criança através dos tempos. Pois historicamente, a forma como a infância tem sido abordada mantém uma perspectiva naturalista e biológica, retratando a criança como um ser incompleto, cujo desenvolvimento é principalmente determinado pelo seu crescimento biológico. Consequentemente, todas as ações da criança são interpretadas apenas em relação à sua idade (Kramer, 2000, p. 3).

Do exposto nesta galeria, com o desenvolver das pesquisas e das atenções dadas às crianças, passamos cada vez mais a compreender como a conceituação de infância e o entendimento do que é ser criança se caracterizam através da história e que esse entendimento tem local e tempo específicos. Segundo Caldeira

a maneira como a infância é vista atualmente é consequência das constantes transformações pelas quais passamos, e que é de extrema importância nos darmos conta destas transformações para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente (Caldeira, 2010, p. 4).

Essas transformações são históricas e estão em constante mudança. As perspectivas se alteram conforme as ciências, a psicologia, a antropologia e principalmente a sociologia vêm alocar e definir essa criança nos tempos de hoje.

Para passar a entender a criança e a infância como nos debruçamos nesta pesquisa, precisamos entender o que perpassou nos últimos anos, para então discuti-las como detentoras de direitos e de voz própria na contemporaneidade.

2.3 UMA COLAGEM DE DOCUMENTOS: O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA?

“[...] Basta imaginar e ele está partindo/ Sereno indo/ E se a gente quiser/ Ele vai pousar/ [...]” Toquinho (1983). Pensar nas crianças, sobre as crianças e com as crianças é uma tarefa que vem sendo discutida pela sociologia da infância, que, através de seus autores renomados e principalmente através da obra de Sarmiento (2003, 2013, 2015), vem nos trazer luz a essa concepção de criança na contemporaneidade. Temos aqui um esforço para que toda

uma concepção da criança, a partir dos olhos da nova sociologia da infância, pouse, cada vez mais, nos mais variados cantos do globo. Que esse avião, aqui trazemos a alusão a Toquinho (1983), que respeita a criança de fato, em suas culturas, expressões e vozes, continue sereno e constante e cada dia mais, com um bagageiro repleto de boas histórias.

Podemos explorar aqui a mágica e a ludicidade do mundo infantil como potência para fazer pesquisas em Arte, assim como explorar caminhos múltiplos em saberes, linguagens e culturas que possam se aproximar do mundo das crianças de forma mais horizontalizada. Desta forma, respeitar o mundo infantil precisa ganhar os campos em que ela está inserida.

Assim, temos um amplo mosaico de pedras preciosas com legislações que podem nos ajudar a compreender como essa criança é vista legalmente. Dentro desta pesquisa, utiliza-se do viés da sociologia da infância, que tem como centro de discussão a criança que é protagonista do seu próprio mundo. De acordo com o Sarmiento,

“[...] a sociologia da infância elabora seu programa de trabalho científico a partir da desconstrução de uma imagem social da infância que, tradicionalmente, (...), remeteu para o limbo as crianças e a infância enquanto objetos sociológicos: as crianças tradicionalmente são tematizadas não como seres sociais plenos, mas como entes em transição e desenvolvimento, sofrendo, ora de modo passivo ora, em casos minoritários, de modo desviante, o processo de socialização que os conduzia a meros preceptores da reprodução social (Sarmiento, 2013, p. 35).

O que procuramos nesse estudo é validar este conceito de criança sujeito do seu próprio mundo, deixar para trás essa estrutura de sociedade que, em teoria, defende maior participação onde elas estão inseridas e por consequência, da criança, nas decisões que pautam a atividade pedagógica em sala de aula e pô-las efetivamente em prática, o que ainda nos parece distante.

Para tanto, assuntos basilares no que tange a sociologia da infância e que possam sustentar esse pensamento da criança como protagonista do seu saber, são fulcrais para nosso entendimento de criança e infâncias, pois é neste campo vasto de conceitos a ser pintado, que entende-se a criança como sujeito competente e *experts* do seus mundos e modos de vida. Neste sentido, Kramer (2002) nos diz que

muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto (Kramer, 2002, p.45).

Procura-se então promover um pensamento que não infantilize a voz da criança, no sentido de menosprezar o que é dito e afirmado por ela, pois não podemos privar a criança de ser ela mesma livremente. Sabemos por essa perspectiva que a criança sempre vai mostrar ao adulto aquilo o que ela busca saber, os seus interesses e as suas pautas, e então o adulto, em

consonância com a criança, influenciada pelos seus dizeres variados, vai propiciar os meios para permitir que essa infância aconteça em toda sua plenitude.

A sociologia da infância busca também aprofundar-se no papel dos profissionais, e demais atores, que estão em contato direto com estas crianças a fim de estarem comprometidos em seu olhar para com a criança, como sujeito do seu mundo. Para tanto, os 3 P's, a Proteção, a Provisão e a Participação (Fernandes; Marchi, 2020), são pilares desta ação consentida junto à criança, que vão garantir a dinâmica correta da relação entre pares, no que condiz as formas de pensar a dualidade criança-adulto, tendo a criança como o centro deste processo. É neste momento que se observa a possibilidade de ação influenciada por parte do adulto, na relação de mediação, para promover uma educação pautada na relação dialógica, que busca a participação de todos. Não se procura aqui, uma ação deliberada, liberta e desprendida, mas sim, uma visualidade da maior autonomia da criança neste processo dialógico assistido. Assim,

Com argumentos que se consolidaram no campo acadêmico, esse percurso parece ter caminhado de uma quase invisibilidade das crianças como objetos ou sujeitos de pesquisa para a sua centralidade, sendo seus direitos de provisão, de proteção e de participação mobilizados de forma interconectada nesse processo (Fernandes; Marchi, 2020, p.3).

Por este ponto de vista, a participação é entendida não apenas como um modelo de permissão de fala da criança, mas sim a partir do momento que sua fala influencia a ação do adulto, que a compreende, aceita e redefine as situações cotidianas em prol do protagonismo em seu próprio mundo. Segundo Larkins (2021, p. 388),

A participação é então, mais do que um direito, um conceito, que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração. O posicionamento crítico em relação à da participação implica afastar-se das ideias do mundo liberal minoritário que sugere que a participação é uma performance que acontece em determinados lugares. As crianças comunicam e exercem influência nos espaços familiares, nas ruas, nas comunidades, nas instituições e nos relacionamentos entre profissionais-criança. Isto é alcançado através das suas ações dentro e com os seus ambientes, quando podem estar sozinhos ou com os outros, assim como através do seu envolvimento emocional e das formas de comunicação escolhidas. Modos relacionais de explorar aquelas experiências vividas foram desenvolvidas, tendo como foco o tentar entender as dinâmicas criança-criança, criança-adulto, e criança-relações (não) materiais. Estas abordagens relacionais ajudam a expandir a ideia de voz, para que as ideias da comunicação não se foquem somente no que a criança diz, mas naquilo que ela comunica através das suas ações e nos silêncios daquilo que não diz. Estão também focadas naquilo que as crianças fazem. (Larkins, 2021, p. 388).

Assim, “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Fernandes; Tomás, 2011, p.259), desta maneira, busca-se transformar o mundo que a cerca, em que ela constrói sua própria aprendizagem de uma forma mais engajada e com sua agência sobre as ações do cotidiano que às competem. Frequentemente, as crianças são consideradas

participantes mesmo quando estão engajadas em atividades que não escolheram, ou quando apenas cumprem a exigência legal de presença em contextos educativos. Nesse uso, o termo 'participação' necessita ser problematizado, exigindo atenção cuidadosa quanto ao seu significado real. É fundamental questionar em que medida tal participação se refere, de fato, ao envolvimento autêntico, ou se mascara outras dinâmicas como trabalho, obediência, influência ou ativismo. (Larkins, 2021)

Não podemos deixar de reforçar que hoje existem infâncias, das mais diversas e que elas divergem das preconizadas genericamente pela visão ocidental adultocêntrica,

é sobretudo nos países do Sul Global que se encontram crianças que não cabem nas definições estandardizadas em que a normatividade de matriz europeia estipula o que é a infância. Na verdade, elas estão fora da norma ocidental e eurocêntrica que positiva uma concessão de criança protegida (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 21).

Pensar que através das convenções e estatutos se confere de forma global o reconhecimento do protagonismo e da participação da criança, quando são assuntos referentes a sua presença no mundo, passa a se tornar foco de discussão crítica, quando pensamos que as realidades não são as mesmas, que as crianças devem ser vistas em suas especificidades, principalmente no que se compete à estrutura infantil brasileira. Esta visão de mundo é como um avião que parte, sereno, calmo, por entre as nuvens, cruzando nosso azul do céu, em busca de lugares que o acolham e o deixem pousar.

Furlanetto nos diz que

há crianças inseridas em realidades sociais diversas, cujo desenvolvimento, tanto físico como psicológico e intelectual, é influenciado pelas condições do meio ambiente em que vivem, pela classe social e pela cultura familiar. Assim, podemos afirmar que coexistem, na atual sociedade brasileira, múltiplas compreensões de infância (Furlanetto, 2008. p. 2714).

Deste modo, a sociologia da infância é uma abordagem inovadora, se comparada às demais ciências, que busca compreender a infância como uma categoria socialmente construída e dinâmica.

Percebe-se por esse viés a infância não apenas como um estágio de vida, mas também para as experiências, relações sociais e significados que as crianças constroem em suas interações com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva destaca a importância de reconhecer as crianças como atores sociais ativos, dotados de agência e capazes de influenciar e moldar o ambiente social em que estão inseridas. Assim,

A este propósito, no esforço de alargar o exercício da cidadania a grupos sociais que tradicionalmente se encontravam à margem, reivindica-se, à semelhança de outros grupos, a construção de uma cidadania que considere o grupo geracional das crianças, reafirmando a sua condição de atores sociais. Defende-se a emancipação, neste caso

geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças e do exercício de uma democracia participativa (Fernandes; Tomás, 2011, p. 252).

Então, neste contexto participativo em sociedade, saber falar de si, relacionar-se com seus pares e explorar o seu mundo com a garantia de que vai ser ouvida, validada e respeitada pelo adulto, é o se discute e propõe nesta pesquisa, dar o devido protagonismo e participação coerentes, com as novas concepções de criança e infâncias que se fazem presentes nos nossos dias.

É neste momento que passamos a nos debruçar sobre o viés das convenções e estatutos que vêm para colaborar com a ascensão da noção de criança sujeita de direitos dentro de uma sociedade que é estruturada democraticamente e enraizada no campo legislativo. Neste sentido, sobre as convenções e estatutos, Sarmento e Tomás (2020) ampliam a performance no palco dos estudos da infância e dizem que “No século XX, assistimos à emergência e desenvolvimento dos Estudos da Criança, dos Estudos Críticos da Infância, da Sociologia da Infância, dos Estudos dos Direitos da Criança ou dos Estudos Legais das Crianças” (Sarmento; Tomás, 2020, p. 22). Desta forma a criança começa a ser olhada através do mundo legislativo mundial e começa a ganhar espaço no cenário de direito, que sustentam as prerrogativas da sociologia da infância, no sentido de pertencimento, voz e tentativa de legitimação por parte do mundo que se firmou adultocêntrico.

Analisando por essa perspectiva, de cuidado e atenção com a criança, é que podemos compreender como esse conceito de criança e de infância passa a ser vista em nossa realidade, com seu espaço e local determinados. É assim que podemos relacionar como essa concepção de criança é vista no ocidente e para nós, como ela é vista no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, em que essa infância passa a ser assumida com seu tempo de direito e suas peculiaridades afirmadas e defendidas (Beltrame, 2021).

Para tanto podemos observar no preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), postulado pela UNICEF (em inglês, *United Nations International Children's Emergency Fund*) que

Tendo em mente que a necessidade de proporcionar proteção especial à criança foi afirmada na Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 e na Declaração sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (particularmente nos artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (particularmente no artigo 10) e nos estatutos e instrumentos relevantes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem estar da criança (UNICEF. 2025).

Podemos perceber que é no começo do século XX, que o mundo do direito começa a defender o status da criança em frente a sociedade contemporânea, reforçando seus direitos, em

prol de um cuidado internacional e generalizado pelos agentes governamentais. É a partir desses pressupostos que os alicerces que defendem uma criança que é entendida como um sujeito participante em sociedade que necessita de espaço para discussão, com respaldo em suas expressões e sua legitimação.

No Brasil, ainda segundo Beltrame

Na luta pelos direitos, tem-se produzido muitos avanços, nas diferentes legislações e declarações dos direitos da criança, conhecidas como Declaração de Genebra (1923); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); e, LDB, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) (Beltrame, 2021, p. 69).

Mas mesmo através desses esforços, que já denotam longa data, existe muita discrepância em como a criança é tratada na sociedade. Nos falta o entendimento, a aplicação, e acima de tudo, na reorganização dos mais variados ambientes que fazem pares com a vida social infantil. Podemos analisar esse fato, pelo que discute Sarmiento e Tomás (2020), quando nos ajuda a entender que, mesmo com todo um sistema já orientado para a defesa criança por direitos e legitimidade da criança, se ouvimos falar em “criança que não teve infância”, nos parece algo que nos soa comum aos ouvidos, pois, nos dias de hoje, ser criança está ainda distante do que entendemos do que é ter infância. Percebe-se que as infâncias são múltiplas e possuem culturas e saberes com seu tempo e lugares próprios, mostrando quão plural pode ser a geração infância nos mais variados cantos do globo.

No Brasil, é no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que encontramos respaldo para levantar essa discussão em âmbito nacional. Assim,

Considerado o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, o ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência (Brasil, 1990, p.9).

Para nós proteção e participação é condição primária para pesquisar e agir com as crianças, explorar então contextos e realidades em que as infâncias são partícipes, é uma premissa para uma sociedade que de fato ela seja protagonista no futuro. É um passo necessário a ser dado, rumo a efetiva sociedade democrática.

Para tanto, temos que levar em consideração o que entendemos como uma sociedade democrática de direito, pois é através dela que “todos” acabam por abranger tudo e a todos sem distinção, abraçando uma sociedade que é diversa e composta por várias fases geracionais. No

segundo capítulo, do ECA, no que se trata “Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, temos o seguinte:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Brasil, 1990, p. 9).

Neste sentido, a criança está amparada em lei, para que seja vista como um sujeito de direito em suas mais variadas instâncias e em sua diversidade de pessoa humana. Devemos então, preservar a diversidade, o diálogo intercultural entre os grupos, respeitando os direitos humanos e acima de tudo o direito de aprender, em busca de uma infância comum a todos, com sucesso educativo para estes, pois, segundo Prout (2010, p. 737) “tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas”. Assim, procura-se democratizar a participação das crianças, visto que tanto elas, quanto os adultos estão em constante processo de aprendizagem e isso confere a ambos a participação plena em sociedade. Sendo então a criança um ator social competente que tem pontos de vista que precisam ser considerados no que se referem ao seu mundo.

Neste sentido, devemos então, respeitar a condição de sujeito ativo da criança, garantindo sua expressão e que este possa ser sujeito crítico da história que produz, que é consciente de si, compreende o mundo e o seu redor, tendo meios de se expressar ativamente, desenvolvendo e explorando o conhecimento do ambiente que vivencia. Ressalta-se então, o décimo sexto artigo do ECA, quanto ao direito de liberdade da criança corresponder aos seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (Brasil, 1990, p.21).

Através destas deliberações respaldadas na lei, podemos entender que a criança está sustentada para compreender-se sujeito ativo na sociedade e que pode expressar-se para constituir a sua própria perspectiva de vida e sua própria história. Nas concepções de Kramer (2002, p.46) “Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz.” Sendo assim, um sujeito social que possui competências e ações que constroem a sua própria cultura e acima de tudo é cidadão, que é detentor de direitos garantidos pelo ECA e também pelo CDC. Prout (2010) nos diz que

não é necessário separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies de ser diferentes. Em vez disso, a tarefa consiste em saber quantas versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos (Prout, 2010. p. 740).

Isso nos mostra quão plural e diversa é a comunidade humana não podemos segregar grupos por condições etárias, de gênero, raça ou classe. Mas sim, potencializar vozes e remover amarras que impossibilitam uma relação mais harmônica e horizontalizada, em que estes, que cooperam entre si, sejam levados a exercer à máxima da cidadania democrática.

Já no palco da educação no Brasil, em que atua a BNCC, encontramos uma visão de desenvolvimento completo da criança, com uma perspectiva democrática de ensino que se descortina,

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017)

Neste delinear, podemos perceber que a criança aparece como um ser integral e integrado socialmente, compreendido de forma plural, que é sujeito de sua aprendizagem, o que nos ancora a pensar ações e contextos em que a criança possa desenvolver no máximo a sua potência enquanto força cidadã.

Somados a isso, a BNCC traz a participação democrática como uma premissa para a educação que, quando vamos perceber na prática, suas contradições mostram um apagamento e esquecimento destas culturas, em detrimento de uma educação ainda enraizada nas estruturas vigentes e em sistemas nacionais e estaduais de ensino mais tradicionais. Assim, pela perspectiva crítica, entendemos que o sistema de ensino trazido pela BNCC, acaba por não priorizar a transformação social e sua emancipação, tendo em vista que nem a palavra emancipação é citada no texto original.

A BNCC também nos traz um entendimento da criança como um sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2017), o que vem a corroborar o nosso pensamento junto aos autores da nova sociologia da infância. Apesar de não explorar este conceito para a educação como um todo, citando apenas na etapa da educação infantil, compreendemos a importância de encarar o sujeito

ativo e de direitos, como consideramos às crianças, dentro da sala de aula para todos os períodos da educação básica.

Nesta mesma fotografia revelada, a BNCC, desaguando sobre o ensino fundamental, nos diz que “Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (Brasil, 2017). Ou seja,

Elas são capazes de ler o universo social em que estão inseridas e organizar suas relações, acatando, subvertendo ou até modificando as regras implícitas no contexto. Ou seja, a criança é capaz de participar, por meio de sua expressão corporal, da cena social nos mais diversos níveis e instituições. Aliás, esse é também um direito da criança – a participação. (Camargo, 2020, p. 30)

Nesta frotagem de teorias que trago para a pesquisa, da nova sociologia da infância, entendemos que é na relação de pares que a criança produz cultura (Corsaro, 2011), sendo assim mister que se explorem contextos em que a criança se habitue com a participação e a democracia, com intento de se revestir de segurança para viver em uma cidade diversa e multicultural, com respeito ao próximo e consigo mesma.

Assim, a BNCC aquarela uma concepção de educação que abraça a força inventiva e a expressividade originária da infância, convocando educadores a exercer escutas atentas e sensíveis, a cultivar vivências estéticas e significativas e a semear espaços onde o protagonismo infantil possa florescer em sua pluralidade de formas, gestos e narrativas.

Outra questão trazida pela BNCC é a defesa por um ensino que é pautado nos interesses infantis, mas não somente, é neste contexto que a criança pode trazer para a sala de aula um espaço de participação contínua, em que o professor, acessando as demandas das crianças, trabalha em conjunto, numa relação mais horizontalizada e mediada. A BNCC nos apresenta que

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (Brasil, 2017)

Entender então que a BNCC compreende a criança que possui interesses que devem ser levados em consideração nos faz pensar até que ponto sua participação reflete nos processos de planejamento de ensino e demais atravessamentos escolares dos quais ela faz parte. Se a criança precisa de mobilizações em que ela compreenda o mundo e se insira nele, é nestes contextos que podemos explorar essas potencialidades. O que nos cabe criticar é que, no que compete à

área das linguagens, espaço em que o componente curricular Arte está integrado, apenas uma citação é feita à palavra criança e às culturas infantis dentro da BNCC. O documento nos diz,

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das **crianças** e nas **culturas infantis**. (Brasil, 2017, p. 199, grifo nosso).

Percebemos assim, como os documentos oficiais trazem em seu texto a defesa de uma criança plural, que é entendida com seus saberes próprios e que devem ser centradas no processo de ensino e aprendizagem. Uma educação que se desconecta da sua realidade vivida, passa a reforçar o conceito de que a criança e sua cultura é universal e que não há necessidade de aproximações com suas interpretações do mundo para sua transformação e superação.

Por último, mas não menos importante para as questões de documentação que se atravessam na curricularização da educação brasileira para as crianças, é pensar as DCN que trazem espaço para pensar a criança também num contexto de respeito às suas culturas. Num primeiro momento cabe destacar que, assim como a BNCC, as DCN

são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (Brasil, 2013, p.4)

A grande questão que nos salta aos olhos, é a constante afirmação do respeito às condições sociais e também culturais infantis. Se os documentos buscam uma educação que seja para formação humana do povo brasileiro, levando em consideração esse respeito, entendemos que elas devem ser de fato efetivadas nos contextos escolares aos quais as crianças estão inseridas. Neste sentido, as DCN evidenciam o direito da criança de estar nestes contextos que explorem sua formação integral. Assim, na assemblagem das DCN,

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (Brasil, 2013, p. 17)

Sendo as DCN documentos normativos, que vão orientar o planejamento, a organização e os currículos da educação básica (e também do ensino superior) no Brasil (Brasil, 2013), é fulcral o entendimento de que elas vão orientar fundamentos, finalidades e procedimentos que devem ser considerados nos sistemas de ensino. Pensar a possibilidade do planejamento de

ensino que possa ser compartilhado com a criança nas DCN corroboraria com um ensino crítico mais conectado com as realidades vividas, valorizando corpos, afetos e valores locais.

É nesta perspectiva de desenvolvimento, que percebemos como a criança vai sendo apagada gradualmente dentro do sistema de ensino. Por quantas vezes no ensino fundamental não escutamos professores chamarem a atenção dos estudantes, que acabaram de chegar no ensino fundamental II, dizendo que “não são mais crianças”?

É neste sentido que reforçamos o cuidado necessário entre as transições entre etapas do ensino, tanto da pré-escola para o fundamental I, quanto do fundamental I para o fundamental II. São nestes contextos que a criança se afasta de sua infância, deixando de lado aquilo que de fato a faz ser criança e vivenciar, segundo sua cultura, aquilo que lhe pertence.

Assim,

está subentendido que ocorre um distanciamento da criança aos rituais próprios da infância, pois a escola lhe imputa modificações de suas estratégias de ser e estar na escola. Ela joga o jogo implícito nas rotinas escolares, nas relações com seus pares e com os adultos, aprende as regras que regem o coletivo (ainda que seja para transgredi-las), molda seu corpo e seus movimentos a fim de adequá-lo ao que é esperado dela. (Camargo, 2020, p. 21)

Neste sentido, até mesmo as documentações vigentes buscam entender esse processo, através de seus discursos. Vejamos as DCN, elas nos dizem que

Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores. (Brasil, 2013, p. 20).

Percebemos como é nesse meio que as culturas infantis são mais apagadas e deixadas de lado. O brincar, a criança que se expressa pelo corpo, as vozes que são caladas, em contradição com um ensino que é mais sistematizado, que exige concentração constante, silêncio e busca por um ensino universal que negligencia estas expressões e seus contextos particulares. A professora-pesquisadora Camargo (2020), através dos seus estudos com as crianças, ainda pigmenta que “se faz necessário aproximar a escola, seus currículos, suas culturas, seus professores e as crianças, estreitando os laços entre os fundamentos da pedagogia com as teorizações que concebem a criança, seu corpo, sua potência” (Camargo, 2020, p. 102). Buscamos aqui, neste sentido, problematizar que as documentações apresentam pautas de respeito, mas que na prática e em suas contradições, acabam por manter hierarquias de poder e hegemonias dominantes de participação.

Ser criança no ensino fundamental II então é momento de contradição, de transição, entre aqueles que ainda pertencentes à infância se deslocam. O brincar, ainda mais, deixa de

fazer parte das rotinas. A expressão, o corpo que se move, que pede por liberdade, se cala. Aquela potência em vida, a cada dia, se dociliza, se acultura e se fecha. Deixam de ser nomes e passam a ser números, índices.

Que aquele avião (Toquinho, 1983), que outrora abriu este subitem da dissertação, pulverize nos campos da educação um olhar atento, afetuoso e crítico para com as realidades infantis e que a criança possa florescer e se humanizar, transformando a sua realidade e sua vida em um mundo mais aberto, partícipe, plural e democrático.

2.4 UMA PERFORMANCE DE RESPEITO: A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Pensar as pesquisas acadêmicas que estabeleçam relações dialógicas, participativas e éticas carrega em si um pressuposto de respeito mútuo para aqueles que participam deste processo. Quando temos uma oportunidade de se pesquisar com crianças, os cuidados devem ser redobrados para que a autoria e autorização das mesmas sejam de fato respeitadas (Fernandes, 2016).

Tem-se assim, um compromisso ético com a pluralidade existente e em respeitar, sem invisibilizar esta voz, saber sim entender o contexto em que essas falas são produzidas. Segundo Fernandes e Souza (2020), o conceito de voz vem ganhando visibilidade, principalmente pelo viés da sociologia da infância. Pensando na gênese do conceito infância as autoras nos dizem que a palavra deriva de “*infans*” significa alguém que não fala e o conceito fala vem do latim “*fari*”, que significa dizer, falar. O que nos traz algumas contradições pois sabemos que a criança se comunica, e muito, pois são vários os seus modos de produção de fala, sejam eles pela oralidade, pelo desenho, pelo corpo, em suas expressões e em seus momentos de silêncio. Assim,

A conceitualização da voz da criança é uma categoria usada, muitas vezes, para falar de uma voz indiferenciada, independentemente de classe social ou cultura, o que, portanto, esconde também a questão da diversidade. O risco é quando não se acautela o contexto de produção dessa voz, ou seja, quando não se acautelam as condições adequadas para que a criança, em sua diversidade existencial, possa falar, salvaguardando que sua voz não seja apenas eco de algumas, porventura aquelas mais expressivas, que detêm mais poder ou maior protagonismo nas relações de pares e com os adultos. Desse modo, em vez de se atribuir à criança, a todas as crianças, visibilidade ou audiência como ator social, alimenta-se uma retórica vazia de diversidade, vazia de significado, que deturpa o conceito de voz plural e diversa, que não resgata as experiências únicas de cada criança em sua individualidade e enquanto sujeito pertencente ao espaço geracional coletivo que é a infância (Fernandes; Marchi, 2020, p.5).

Para tanto, devemos estar atentos aos contextos institucionais para visibilizar manifestações, das mais variadas formas feitas pelas crianças, com dinâmicas intra e intergeracionais, gerando possibilidades de inclusão. Outrossim, devemos estar atentos à importância que é dada à oralidade da criança, pois através do uso deste conceito, pode correr o risco de exclusão e silenciamento destes sujeitos, pois o termo não abraça todos os modos e significados de comunicação, como já explicitado acima. Não se pode deixar cair no modismo de “dar voz” à criança e não a entender em toda essa multiplicidade de se expressar no mundo.

Além de tudo, hegemonizar as crianças e as infâncias, numa perspectiva de que todas são iguais em todos os cantos do mundo, também é uma falácia. Entendemos nessas nuances de cores e saberes que,

A infância é uma condição social do tipo geracional, não é uma garantia de felicidade e bem-estar. Também não há crianças sem infância. Todas as crianças integram a infância, que é uma categoria social com elementos comuns a todas elas (vivem numa situação de alteridade face aos adultos), mas é profundamente atravessada pelas desigualdades sociais e pelos fatores de diferenciação social (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 28).

Os autores, enfatizam também a necessidade de superar visões tradicionais que tratam a infância como uma fase preparatória para a vida adulta, propondo em vez disso uma visão que considera a infância como um período valioso e único, com suas próprias culturas, práticas e formas de expressão. Não podemos deixar de reforçar que a criança tem, sim, a necessidade de mediação por parte do adulto, mas a ação deve estar equiparada, num ambiente de cocriação de conhecimento, através de uma relação de pares horizontalizada. Para tanto, nos perguntamos o que de fato é necessário para que essa criança participe ativamente e influencie as ações do adulto?

É através da ação pedagógica engajada e da pesquisa com crianças, que começamos a desconstruir todo um sistema que é voltado à homogeneização das escolhas por parte dos adultos frente às situações que envolvam as crianças. Beltrame (2021) nos diz que

Precisamos aprender a interpretar as crianças, pois expressam-se pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo. É preciso encontrar formas de olhar, ouvir, sentir e analisar as crianças. O desafio é o de pensar a infância partindo dela mesma, e não da cultura adulta. (Beltrame, 2021, p. 24)

Neste sentido, entendemos que a fala gestual da criança, que é meio expressivo do corpo da criança, é fala fundamental que nos deve influenciar da mesma forma que as demais. O termo corpo criança é defendido por Camargo e Garanhani (2025), e assim a entendemos:

A criança é, portanto, corpo, e o corpo é criança em suas diferentes expressões e comunicações. É o corpo criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona e vive. Por ser corpo diferente do corpo adulto ou do corpo idoso, por ter características

particulares e estar menos influenciado pelas codificações culturais e sociais, é denominado como *corpo criança*. (Camargo e Garanhani, 2025, p.7)

Nesta escultura que vamos dando forma, a expressão 'corpo criança' evoca um sujeito social que pensa, sente e se manifesta por meio de gestualidades intensas, autênticas e intuitivas, situadas em contextos específicos. Por ainda não estarem completamente atravessadas pelas normativas sociais, as crianças projetam seus corpos com potência e espontaneidade nos espaços que habitam, revelando formas singulares de estar e intervir no mundo (Camargo e Garanhani, 2025).

Nesta relação de pares, a criança se expressa no mundo e constrói, em constante movimento, sua cultura. Ainda com as mesmas autoras, podemos dizer que

O corpo criança é, então, condutor de ação, sujeito, mas também ator social no mundo em que vive. Na relação com o outro, gerencia relações, negocia, cria, troca, (re)produz, aceita, contesta e infringe normas sociais. Tal agência social se materializa de diferentes formas, mas há potência na expressão de sua existência, traduzida em seus movimentos, que poderão não ser apenas interpretações e, não a priori, imitações advindas de processos culturais. (Camargo e Garanhani, 2025, p. 7)

Por isso, dentro das esferas em que a criança atua, assim como dentro das pesquisas acadêmicas, não se pode ignorar o fato de que a criança também comunica através do seu corpo. Nesta expressão, encontramos verdades que são ocultas pela leitura que se pode fazer única e exclusivamente através da oralidade, negando aqui também, suas formas de se relacionar com o mundo pelo seu corpo. Desta forma, utilizamos o termo “corpo criança” como defendem as autoras acima referenciadas dentro desta pesquisa.

A soma do entendimento de que a criança fala por diversas formas, é fulcral para uma pesquisa com crianças, como exploraremos a diante. É neste vasto espaço que podemos escavar formas, cores, texturas e tessituras da linguagem infantil. Fernandes e Souza (2020) corroboram também nesta grafitação quando nos dizem que

da linguagem gráfica, à linguagem simbólica, à linguagem motora ou ainda à linguagem oral, todas elas devem ser consideradas, de acordo com Malaguzzi, como formas dignas de comunicação, de modo a tornar visível e audível o que a criança quer comunicar (Fernandes; Souza, 2020, p. 973).

Agora pensando num viés de pesquisa acadêmica e a criança, Fernandes e Souza (2020) nos dizem que, a sociologia da infância enfatiza também o modo como se fazem estas pesquisas, nos ressaltando que as formas de investigar uma problemática têm diferenças na tratativa das mesmas, pois podemos ter pesquisas sobre crianças em que o adulto fala pelas crianças, a pesquisa com crianças, num processo colaborativo entre pesquisador e criança, em que estes partilham a pesquisa e o pesquisador mais ouve do que fala, sendo assim um método sensível para saber ler e interpretaram várias falas infantis e, por fim, a pesquisas por crianças,

em que o pesquisador principal é a própria criança, numa dinâmica de colaboração com o adulto, em que este é apenas um redator e possui uma sensibilidade vigiada para com a criança.

Nestes dois últimos métodos de se fazer pesquisa, é que se dá a possibilidade de audição da criança, assegurando condições para que isso aconteça, de uma forma subordinada a condições metodológicas, mas de meios variados a fim de se adaptar às inúmeras formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem sobre as suas relações de pares, seu mundo e sua vida. Ou seja, como nos afirmam Fernandes e Marchi (2016),

o mesmo não acontecerá se a intenção do investigador for a de envolver a criança em dinâmicas de pesquisa que pretendem ir além da interpretação e que também já considerem a transformação (investigação participativa). Nesse processo, a criança é um ator principal na definição do andamento da pesquisa. E isso mobiliza o pesquisador a considerar dinâmicas inclusivas que deem espaço e tempo à criança para se apropriar do processo de investigação e para o reinventar à sua medida (Fernandes; Marchi 2020, p. 13).

Neste sentido, a corrente de pesquisa interpretativa e crítica, da qual se referem Fernandes e Marchi (2020), é o espaço mais significativo para se pesquisar, com e por crianças, pois é campo aberto para ouvir as falas infantis, e as possibilidades metodológicas. Temos como exemplos a etnografia, os estudos de caso, os métodos biográficos, a investigação-ação e a investigação participativa, que permitem a fala dos atores que as compõem. Assim, através das mais variadas ferramentas para contribuir com a participação ativa das crianças, é que se encontram desafios para que, dentro de abordagens qualitativas, se dê espaço à criança para além de métodos e técnicas, num compromisso epistemológico. Ainda nas palavras de Fernandes e Marchi (2020), as

Pesquisas responsáveis e comprometidas eticamente com os sujeitos nela envolvidos são devedoras da atitude metodológica escolhida, ou seja, dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e éticos que estão na base das opções que os pesquisadores fazem. Sendo coerentes com estes, seremos coerentes com todo o roteiro metodológico que mobilizamos, com os sujeitos que envolvemos e com o tipo de ação que eles serão chamados a assumir no processo da pesquisa. A adoção de uma ação mais delegada ou mais ativa da parte das crianças terá sempre lugar nos modos de produção de conhecimento (Fernandes; Marchi, 2020, p. 13).

Temos que levar em consideração que, em contrapartida, existe hoje no mundo da pesquisa uma cultura da consulta que faz com que as interpretações de pontos de vista sejam impostas aos grupos investigados, em que questões éticas da ordem da previsibilidade sobre o outro se reforçam no momento em que se fala por dentro das pesquisas existentes e no local do outro.

Busca-se aqui então trazer a perspectiva autêntica destas falas e principalmente das crianças. Fernandes e Marchi (2020, p.3) também nos dizem que isso “significa, ainda, que esse

investigador deverá mobilizar um comprometimento ético apurado para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar subsumidas na voz do adulto que as interpreta.”. Deve-se então encontrar formas mais adequadas de escutar ativamente estas falas com autenticidade, pois dentro da cultura da consulta, a relação entre adulto e criança é desequilibrada, pois há uma relação de sujeito-objeto presente, em que o objeto de estudo é a própria criança. Não há então uma relação entre pares de sujeito-sujeito.

O que nos faz repensar a ação metodológica nas pesquisas acadêmicas, assim como nos processos dentro das salas de aula. Assim,

Interessa, sobretudo, assumir que o modo de produção de conhecimento é feito apoiados em quadros sócio-históricos dialéticos, alterando-se os tradicionais papéis de investigadores e participantes da pesquisa, valorizando-se, sobretudo, uma relação sujeito-sujeito, na qual a criança assume um papel tão ou mais importante que o do adulto-investigador (Fernandes; Marchi, 2020, p.11).

Por esta perspectiva, o professor/pesquisador que está engajado em trabalhar a participação infantil, através da escuta ativa destas vozes, deve trazer um caráter de pesquisa para com sua ação pedagógica, em que se gere reflexão em cima da prática investigada, usando instrumentos que sejam pontes que evidenciem os processos de subjetificação, sabendo que é um processo aberto e imprevisível.

Neste palco performático, nos defrontamos com um cenário que não nos parece convidativo para estabelecer o diálogo com as crianças, mesmo que os documentos oficiais da educação, tanto nacionais quanto estaduais, afirmem o protagonismo e a participação infantil nas esferas escolares. Neste sentido, concordamos com Alboz (2016, p. 46), quando nos diz que “o desafio constitui-se em como construir uma Pedagogia da Educação Infantil nas escolas brasileiras, que tenha como fonte principal as teorias, questões, desejos, fantasias, brincadeiras e necessidades das crianças”. Para construir este cenário, a ação da escuta é fulcral para estabelecer esse diálogo democrático.

Guterres, Souza e Gonçalves (2019), ainda nos afirmam que, se tratando de pesquisas acadêmicas que buscam escutar a voz da criança, as pesquisas sobre a infância, em diferentes campos do conhecimento, evidenciam que a voz da criança ainda é frequentemente desconsiderada, sendo, por vezes, reduzida ao que o adulto deseja escutar.

Na escola, espaço em que as infâncias estão presentes, em que suas culturas plurais se fazem e se refazem na relação de pares, ainda hoje encontramos caminhos ceifados de voz e participação, é na relação de pares que a criança produz cultura (Corsaro, 2011), sendo assim mister que se explorem contextos em que a criança se habitue com a participação e a

democracia, com intento de se revestir de segurança para viver em uma cidade diversa e multicultural, com respeito ao próximo e consigo mesma. Alboz (2016) nos diz que

a escola é o local em que a maior parte das crianças vive a infância, desta forma, deveria ser o espaço para exercício de sua cidadania e de participação nas decisões cotidianas em que está inserida. Para tal, os adultos que se relacionam com elas, os educadores, têm um papel fundamental, pois somente por meio de sua escuta atenta, podem aprender a entender esses indivíduos de pouca idade, com suas características próprias, seu mundo, sua cultura (Alboz, 2016, p. 71)

Devemos entender que a criança não se expressa única e exclusivamente pela sua fala, mas também pelo seu corpo. Este é meio de expressão e gestos, recusas, ou silêncio, também são formas de comunicação. Assim, entendendo a criança com suas cem linguagens como nos afirma Malaguzzi, citado por Fernandes e Souza (2020). Podemos nos aproximar mais e mais da cultura própria da criança, é neste sentido que segundo as mesmas autoras,

da linguagem gráfica, à linguagem simbólica, à linguagem motora ou ainda à linguagem oral, todas elas devem ser consideradas, de acordo com Malaguzzi, como formas dignas de comunicação, de modo a tornar visível e audível o que a criança quer comunicar (Fernandes; Souza, 2020, p. 973).

A escuta se faz presente quando estas vozes são validadas, entendendo que as infâncias possuem tempo, espaço geográfico, gênero e classe e que isso conduz ações educacionais mais assertivas, se estão abertos a esse diálogo. Desta forma, entendemos que “a escuta também deve gerar atitudes de contenção e estabelecimento de regras e combinados, caso desejos individuais possam ferir princípios coletivos.” (Alboz, 2016, p. 84). Assim podemos propiciar momentos em que a criança sinta-se partícipe, sabendo que os demais atores das suas relações de pares terão vez e voz em suas mais variadas instâncias. Gutierrez, Souza e Gonçalves (2019, p. 73) nos dizem que “é preciso pensar na criança como um ser que pensa, age e precisa ser ouvido, uma vez que ao interagir com o outro consegue expressar suas ideias e opiniões, tornando-se um sujeito ativo na construção de seu conhecimento”, o que nos faz refletir sobre uma formação humana que seja de fato democrática e que a criança habitue-se também com seu protagonismo e participação assim como dos demais atores de seu contexto.

Ressaltamos que através de pesquisas acadêmicas, que empoderem suas vozes, assim como em espaços e vivências educacionais, poderemos falar da real escuta que se abre para uma expressão de forma genuína e se possa partilhar dos seus saberes e suas formas de compreender e se relacionar nas esferas em que vivem. Afinal de contas, não podemos falar da atual infância, sem aproximarmo-nos dos maiores peritos neste assunto: as próprias crianças. (Fernandes, 2005).

Nesta perspectiva temos então um papel de professor-investigador, que passa a ser uma posição de inventor/propositor de realidades compartilhadas dentro do processo investigativo. “O investigador deverá mobilizar a sua imaginação objetivando conceber aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens” (Fernandes; Marchi, 2020 p. 3), nesse ambiente a criança é competente e reflexiva sobre os processos aos quais está envolvida.

O que se procura é evitar o desenvolvimento da relação de poder do adulto sobre a criança, pois é através destas situações que se criam tensões. A criança deve ser constantemente questionada sobre as coisas as quais quer e deseja participar, e isto é um desafio para o meio adulto. Assim, a professora-pesquisadora Camargo (2020) nos diz que

Do ponto de vista do corpo criança, considerando-a como sujeito competente e criativo, que participa, interpreta a realidade em que está inserido e a influência, defendo que ela deve ser colocada ao lado dos adultos no processo de organização da escola, num patamar de compartilhamento de tomada de decisões e ações. (Camargo, 2020, p. 103)

Desta forma, entender que esse sujeito criança tem suas mais variadas maneiras de se relacionar com seus pares, e que suas manifestações frente ao mundo exigem respeito, e esta é uma prática que deve ser difundida e estimulada, compreendendo também que o silêncio não é uma ausência de fala, mas ela é significativa e também intencional por parte das crianças. Percebemos que

Estas abordagens relacionais ajudam a expandir a ideia de voz, para que as ideias da comunicação não se foquem somente no que a criança diz, mas naquilo que ela comunica através das suas ações e nos silêncios daquilo que não diz. Estão também focadas naquilo que as crianças fazem (Larkins, 2021, p. 388).

Assim, entendemos que nas interações entre pares, a criança se expressa livremente, através da sua oralidade, silêncio e expressão corporal e é o local em que essas relações são percebidas. A grande questão do caminho da afonia à voz das crianças, trabalhada por Fernandes e Souza (2020), é a perspectiva da ação do adulto que impõem situações em que as crianças se sentem obrigadas a compartilhar seu mundo, e através da oralidade, a criança apenas concorda com o que o adulto anseia, respondendo às perguntas da forma com que o adulto quer ouvir, principalmente através das perguntas que podem induzir respostas prontas, sua fala desta forma não é genuína. Neste contexto, se fortalece o discurso de que nem em todos os espaços esta criança tem sua voz legitimada e em protagonismo de forma efetiva.

Procura-se, através desta pesquisa, reconhecer a criança como um acontecimento social e não apenas como uma idade cronológica, assim como contribuir para a superação da invisibilidade social das infâncias, que não é hegemônica. Ou seja,

ao mesmo tempo que as assunções e normas da infância estipulam o que é uma criança, isto é, ontologizam a condição social geracional da infância, excluem dessa condição crianças que se encontram numa situação de desvio face à norma hegemônica (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 20).

Afinal de contas, crianças são sujeitos sociais como as demais, que se comunicam e têm cultura própria (Corsaro, 2011). A sociologia da infância defende que a criança nasce com a expressão, mas ela aprende a expressão social, para viver no coletivo, para se adaptar e não ser marginalizada, e sim, ser querida no grupo a qual faz parte, ou seja, um sujeito social (Bougrine; Buggenhout, 2021), e ainda

a própria infância passa a ocupar esse outro lugar em uma concepção de história que se vê e se quer crítica. Fica instaurada uma nova ruptura conceitual, no entendimento da infância, que tem nítidas repercussões para a prática de pesquisa (Kramer, 2002, p.46).

Nesta relação dialógica de pesquisa e de ação para com a criança, a sociologia da infância vem a propor um compartilhamento na tomada de decisões, pois entende-se que o conhecimento da criança é diferente da do adulto, porém não inferior. Se temos uma perspectiva de que somos plurais, e que existe uma multiplicidade de pessoas, devemos valorizar as potencialidades e não as dificuldades. “Assim como a idade adulta, a infância pode ser vista, em uma perspectiva de trajetória de vida, como um conjunto constituído de múltiplas fases decorrentes da experiência” (Prout, 2010, p. 747), então garantir a participação da criança é garantir espaço para que ela perceba que sua fala influencia as decisões do adulto, que muda sua atitude. Desta forma, olhamos para a criança, através de suas individualidades, e para um corpo que pede movimento, dinamismo e expressão.

Neste bordado que vamos tecendo, legitimar as vozes e a participação das crianças oportuniza o protagonismo e isso é ir muito além de oportunizar escolhas, mas sim deixar a criança explorar suas possibilidades, deixar que saia das crianças as opções as quais ela deseja vivenciar (Carvalho, 2015). Buscam-se que as propostas de pesquisa encontrem as potências de voz, verbal e não verbal da criança.

Não somente da salvaguarda de contextos inclusivos de proteção e segurança, mas também da criação e do desenvolvimento de estratégias metodológicas que possibilitem que as crianças expressem seus pontos de vista e que os mobilizem nas pesquisas com vista a tomadas de decisão (Fernandes; Marchi, 2020, p12).

Se esta criança está, dentro do seu processo de desenvolvimento, falando sobre seu mundo, suas vivências e sua cultura, é através das manifestações artísticas, especialmente no cinema e na literatura, que uma nova perspectiva sobre a infância emerge, desvelando não somente a visão peculiar desse estágio da vida, mas também os pensamentos, emoções e imaginação que permeiam o universo infantil. Além disso, tais formas de expressão

proporcionam um meio alternativo para abordar a infância e para escutar atentamente as vozes das crianças. (Kramer, 2002). Em suma, a sociologia da infância somada ao ensino de Artes Visuais, é uma abordagem que desafia concepções tradicionais da infância, posicionando as crianças como agentes sociais ativos e enfatizando a importância de entender seus pontos de vista, experiências e contribuições para a compreensão mais ampla da criança, suas culturas e da sociedade.

2.5 CONSTRUINDO UM MOSAICO COLETIVO: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS

‘[...] Numa folha qualquer/ Eu desenho um navio de partida/ Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida/ [...]’ Toquinho (1983). A proposta desta pesquisa é que a criança, através das suas vivências e cultura própria, tenha um local de fala dentro da aula de Arte, mais diretamente no que compete ao planejamento de ensino de Artes Visuais, para trazer, de forma participativa, suas culturas e saberes próprios. Mediados pelo professor, essa abordagem pode ser uma forma de estimular a autonomia e emancipação crítica, em que a aula de Arte se torne mais assertiva, inserida no contexto infantil e que se possa levantar reflexões a partir das vivências e experiências particulares dos estudantes. Desta forma,

Ao professor ou professora, cabe desempenhar o papel de mediador entre o universo cultural do aluno e o universo dos conhecimentos históricos e culturais sistematizados, possibilitando um olhar mais pleno sobre a produção artística, favorecendo a compreensão do sensível e o desenvolvimento estético da criança (Schneider, 2007, p. 19).

Sensibilizar a criança então é uma premissa da educação e da Arte, e se esta é feita de forma crítica e reflexiva, oportuniza que o estudante compreenda as dinâmicas sociais ao seu redor e o seu papel, sua participação e os processos democráticos de que tanto falamos. No campo educacional, os discursos de protagonismo estudantil e de desenvolvimento crítico a partir do contexto do estudante são evidentes dentro da literatura estudada.

Porém, no que tange ao ensino fundamental e médio no estado do Paraná, vários materiais são disponibilizados pelas secretarias de educação, que de certa forma, engessam e que direcionam, ou até mesmo de forma impositiva, conduzem as aulas, através de uma perspectiva conteudista e reducionista dos saberes científicos. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (Freire, 2005).

Para falarmos então em protagonismo da criança, que se faz crítica, não podemos estar amarrados com sistematizações e curricularização que, por falácias de uma educação que é reflexiva, acabam exigindo que conteúdos específicos sejam trabalhados em sala de aula, sem levar em consideração a qual criança e infâncias estamos falando de forma particular para cada sala de aula e a que projeto de sociedade estamos defendendo.

Pensar em uma sala de aula plural, que busque possibilitar a agência discente infantil, pode ser um meio de explorar, entender, respeitar e difundir essa criança que é de direito garantido. É na relação dialógica de pares, que o homem se forma.

Zagonel (2012, p. 110) ainda nos complementa, dizendo que seria um grande desafio o professor tentar agir contra essa força, que abraça a cultura da criança em seu dia a dia, que não está dentro da escola. O bombardeamento de imagem que hoje vivemos, necessita de criticidade e análise profunda para uma leitura reflexiva crítica de mundo, ou seja o alfabetismo visual, a poética, a sensibilidade, criticidade e os processos estéticos são essenciais para o desenvolvimento pleno e integral do homem.

Para alcançar o alfabetismo através da leitura da escrita como era outrora, passávamos por várias etapas: inicialmente letra por letra do alfabeto, depois a combinação das letras e dos sons (palavras) e seus significados e, finalmente, a construção, a aprendizagem da sintaxe comum. De uma maneira imensamente simplificada é que podemos dizer resumidamente do processo de aprender a ler e escrever, sem pensarmos na necessidade de uma expressão de linguagem elevada (Bueno, 2012, p.17). No mundo das Artes Visuais podemos levantar as mesmas reflexões sobre o processo de alfabetização.

Assim como no mundo das letras e dos textos, inúmeras são as interpretações possíveis, que derivam do contexto no qual o leitor está presente. No alfabetismo visual, devemos estar atentos às possibilidades de leitura, através das múltiplas metodologias de se ler uma imagem, assim como são múltiplos os resultados possíveis de interpretações. É neste campo que o ensino de Artes Visuais crítico se faz presente, para que, através destas leituras, se reflita sobre a concretude da vida e sua superação.

Nesse sentido, a autora ainda continua,

Para lermos uma imagem, também precisamos percorrer um caminho com uma certa coerência. Podemos iniciar conhecendo os elementos básicos das artes visuais, tais elementos são fundamentais. Podemos até dizer que elementos como o ponto, a linha, a forma, o volume, a luz e a cor são para as imagens como as vogais e as consoantes, para a alfabetização verbal. Porém, não há regra única, não existe um sistema exato (Bueno, 2012, p. 17).

Pensar assim, em um ensino de Artes Visuais que possibilite um alfabetismo visual e que também ganhe espaço dentro da proposta triangular de Barbosa (2020) é potência para que a criança se descubra crítica e reflexiva em seu contexto vivido e que acima de tudo ela aprenda a participar de forma genuína numa relação horizontalizada.

Corroboramos com Freire (2005, p. 100), quando nos explana sobre a curricularização em sala de aula, que "será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política". É a curricularização utilizada em prol da voz daqueles aos quais a educação está a favor. Dar voz, dar espaço, dar protagonismo, é permitir que a criança-estudante explore o mundo, o seu mundo e se humanize. Uma sala de aula de conteúdo hermético, aprisiona, não reflete os pensamentos de uma educação que se quer fazer dialógica. O professor deve estar disposto a explorar métodos possíveis, em sua poética de sala. Zagonel (2012) nos afirma que,

O que podemos esperar, sim, e almejar, é um professor sensível e disposto a enfrentar desafios. Um professor apaixonado pelo que faz, pelos seus alunos e pela arte. Um professor disposto a buscar sempre novos caminhos, disposto a interagir, disposto a aprender (Zagonel, 2012, p. 105)

A sociologia da infância apresenta-nos uma nova abordagem para a participação e o protagonismo da criança, nos dá espaço para realmente nos tornarmos ouvintes e influenciados pela voz e agência da criança. Pois ela é portadora de cultura própria, e sendo assim,

Não há espectador totalmente ingênuo. Portanto, há marcas culturais tatuadas nas pupilas dos olhos dos alunos que não devem ser desprezadas, mas sim incorporadas e ampliadas durante a leitura para que novas interpretações e construção de sentido possam ser desveladas (Martins; Picosque, 2003, p. 9).

O professor de arte que abraça essa oportunidade, está disposto a enxergar a horizontalidade que existe no processo de ensino e aprendizagem. A Arte pode ser palco para uma transformação social e dar mais visibilidade à criança. Desta forma, pode-se dizer que a necessidade de incluir as crianças nos debates e nas tomadas de decisão em ambientes escolares é essencial para fomentar uma educação participativa e centrada no aluno. Desta forma, a inclusão das crianças nesses processos não apenas observa os princípios maiores dos direitos da criança, conforme evidenciado na Convenção sobre os Direitos da Criança, mas também reconhece sua capacidade de contribuir ativamente para o cenário educacional.

Deriva-se então deste pensamento que a participação, se mediada, aproxima o saber da criança ao saber científico através de uma sala de aula que se quer inventiva e horizontalizada nas relações de pares. Assim, o professor de Arte, num trabalho colaborativo de planejamento de ensino, caminha junto com estudantes. Pode-se perceber que é neste ponto que o professor,

em sua dialogicidade, vai aproximar os conteúdos estipulados pela curricularização, não de forma engessada, mas através de uma perspectiva crítica. Este é o momento oportuno para mediar o saber comum, o saber científico, o clássico e o crítico.

Perceber a potência que a sala de aula de Arte tem, para que, através da escuta da criança, do ensino crítico, se oportunize a participação de todos. A Arte Visual é plural, humana e sensibilizadora. É campo aberto para performar, brincar, correr, voar. Um professor de Arte que está engajado com a participação da criança dinamiza sua aula, possibilita vivências e desdobramentos destas, para que se atinjam objetivos variados, para que toquem crianças, estudantes e corações. Para que se faça da criança um "ser humano" em plenitude.

Possibilitar que as crianças expressem suas opiniões, ideias e preocupações, propicia um senso de pertencimento e responsabilidade, fortalecendo sua autoestima e habilidades sociais. Ademais, a inclusão nas decisões escolares auxilia o desenvolvimento do pensamento crítico e cidadania, preparando as crianças para serem membros ativos, reflexivos, ouvintes e informados da sociedade. Desta forma, ao envolver as crianças nos debates e nas tomadas de decisão, cultiva-se um ambiente educacional mais democrático, reflexivo e inclusivo, onde as vozes de todos os membros da comunidade escolar são devidamente valorizadas.

3 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: LINHAS QUE SE CONJUGAM PARA A ESCRITA

[...]
De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
[...]
(Toquinho, 1983)

Ao desenhar este estudo, nossas linhas se atravessaram, se emaranharam e se reorganizaram constantemente. Apagamos, redesenhamos e apresentaremos ao decorrer deste capítulo a metodologia da pesquisa, visitando problemática, objetivos, abordagem e eixo ético-ontopistemológico, através da dialética negativa de Adorno (2009) e Adorno e Horkheimer (1985), assim como por um viés interpretativo no campo epistemológico da nova sociologia da infância.

Desta forma, podemos ir de um ponto a outro, seguindo determinado método, que se configura dentro desta pesquisa. De uma América a outra, eu consigo passar num segundo. Se Toquinho (1983) assim nos faz imaginar, caminhando de um ponto a outro, com um estalar de dedos, nas pesquisas científicas, também conseguimos ir de canto a outro, desde que respeitemos processos metodológicos.

Nesse compasso que giro em papel, há técnica, objetivo, intenção. E o resultado, o mundo, no caso da música Aquarela (Toquinho, 1983), é o resultado obtido com aquela primeira ação e suas subseqüentes decisões. Desta forma, vamos caminhar, nesse capítulo, na metodologia de pesquisa dentro do campo da Educação, procurando responder à nossa problemática inicial: Quais desafios e possibilidades emergem no planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da criança, no ensino fundamental II, em um colégio da rede estadual paranaense?

Neste ateliê que fomos construindo, buscamos trazer neste capítulo a perspectiva crítica da pesquisa, além de sua temática, assim como a abordagem e delineamento, também o contexto e os sujeitos da pesquisa, e por fim, os instrumentos da produção de dados, como veremos a seguir.

3.1 COM A CÂMERA ESCURA SE REVELAM FOTOGRAFIAS, PENSAMENTOS E PAISAGENS: A TEORIA CRÍTICA

Nesta pesquisa, em que procuramos nos aproximar de um pensamento educacional crítico, junto à nova sociologia da infância, se faz necessário abraçar alguns conceitos que vão orientar a tratativa dos dados produzidos junto às crianças. Como já discorrido acima, acreditamos na potência infantil de partilhar saberes, de reinterpretar a cultura e também de produzi-la. A Teoria Crítica, mais precisamente nos pensamentos de Theodor Adorno (1995, 1996, 2001 e 2009) e Adorno e Horkheimer (1985), nos proporciona um arcabouço de pensamentos para que possamos, por fim, pensar no planejamento de ensino de Artes Visuais crítico, compartilhado com a criança.

Fazemos o uso da Teoria Crítica, por entender que ela vai se defrontar com uma sociedade do capital, que busca, através da indústria cultural e da semiformação, manter o *status quo* social e converter homens em números. Procuramos entender sobre o domínio do saber que coisifica o homem, tornando-o inumado e reprodutor na sociedade. Este homem, domesticado em seus sentimentos que, mesmo a partir da lógica, da técnica e da ciência, vieram, através do tempo, consolidando seu pensamento em uma perspectiva universal de dominação, perdendo a potente realização social (Adorno; Horkheimer, 1985).

Ainda segundo Adorno e Horkheimer (1985), devemos compreender o pensamento crítico e reflexivo como um viés para libertar-se do pensamento tutelado. O sujeito acaba por apoderar-se da autonomia, da conscientização e da capacidade de oposição frente à heteronomia estabelecida na sociedade. Nesta escultura que vamos lapidando, entendemos que

O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, mas de suas próprias decisões. O juízo sobre a necessidade da história passada e presente implica na luta para a transformação da necessidade cega em uma necessidade que tenha sentido (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 153).

Nesta escultura, procuramos um caminho e um instrumental conceitual em que podemos tencionar e refletir sobre os modos contemporâneos de produção de conhecimento, principalmente na educação em Artes Visuais. Aqui, entendemos que esta educação ajuda o homem a emancipar-se e pensar por conta própria, sem ter seu pensamento vinculado a outro, sendo um sujeito ativo, participante e criativo. Adorno (1995, 1996, 2001 e 2009) compreende a cultura como meio para emancipação do homem.

Neste momento, nos questionamos sobre autonomia que buscamos em nossa formação educativa junto às crianças. Pensamos em um modelo social, em que a criança, partícipe da democracia, seja elevada a um status de equidade social e de saberes partilhados, para sua futura emancipação. Ou seja,

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado 'Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?'. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade? (ADORNO, 2001, p. 169).

A partir do momento em que entendemos os atravessamentos da dominação hegemônica que se apresentam em nossa cultura, Adorno (2001) nos ajuda a pensar em como a razão instrumentalizada necessita de críticas para seu entendimento, assim como nos faz pensar o que vamos fazer com a educação, para a transformação social e emancipação através dos seus métodos e finalidades. Pois, Adorno (1995) concebe como sendo educação,

[...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142)

Neste campo que vamos desbravando, o ensino de Artes Visuais surge não como um aparato técnico para a compreensão visual da realidade vivida, mas como possibilidade crítica de apreender o mundo de forma racional, autorreflexiva, sensível, estética, política e ética. Ou seja, “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (Adorno, 1995, p. 121).” Assim, pensamos os processos educativos em Artes Visuais como potência para conhecer a si, o outro e o mundo de forma reflexiva.

O eixo do pensamento de Adorno (1996) é centrado no conceito de semiformação (*Halbbildung*), em que percebemos um processo educativo frágil e fragmentado, em que as experiências culturais e formativas não ocorrem de forma crítica, mas apenas um acúmulo de saberes desprovido de reflexão. Neste sentido,

A semiformação é o solo no qual o capitalismo encontrou terreno úmido para germinar a individualidade, a conformação, a repressão e opressão dos mais fracos, o controle

dos meios de produção, manter as hierarquias, garantindo uma semiformação necessária para a manutenção do capital e uma acomodação a realidade. (Bulaty e Nunes, 2020, p.84)

A semiformação, neste sentido, não se afasta da cultura, mas a utiliza de forma superficial, sem aprofundamentos devidos. A formação, por este viés, acaba sendo apresentada como uma totalidade, mas que no fim acaba por padronizar, amenizar e neutralizar o verdadeiro potencial crítico e reflexivo dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...] ela tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação (Adorno, 1996, p.389)

Abraçar este conceito no campo educacional e também no planejamento de ensino nos permite desvelar as práticas pedagógicas que, embora ditas participativas e compartilhadas, acabam por reproduzir os modelos tradicionais e padronizados de ensino e coisificar o homem, pois estes passam somente a ser números, em frente à lógica do mercado do capital. Desta maneira, “a razão deixou de alimentar o pensamento, e com ele o homem deixou de pensar. A razão se formalizou e converteu-se em técnica. Nesse horizonte, o homem se tornou coisificado, quando a lógica da tecnologia se apodera do homem, o isola deixando submisso” (Bulaty e Nunes, 2020, p. 69).

Somando cores complementares a essa pintura, devemos pensar em como a indústria cultural acaba por anestesiar reflexões na realidade vivida por trazer, até mesmo nos momentos de lazer, uma cultura que serve às artimanhas do mercado. Outrora conhecida como cultura de massa, a indústria cultural se apresenta, como um mecanismo de docilização social, e a cultura deixa de produzir estranhamentos, pois a imaginação e a sensibilidade estão domesticadas. Pessi (2019), nos ajuda a entender a indústria cultural, quando nos diz que

A Indústria Cultural possui a capacidade de destruir as singularidades sensíveis e remanejá-las, condicionando os sentidos daqueles que por ela são afetados, antes até que a percepção do verossímil ocorra. Desta forma, a Indústria Cultural nada possui de inocente, visto que age diretamente no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e não lhes permite vislumbrar o que realmente é a verdade por trás de suas máscaras. (Pessi, 2019, p. 113)

Quando nos aproximamos da Arte e mais especificamente das Artes Visuais, a indústria cultural se torna um alerta. É no campo do alfabetismo e letramento visual que podemos replicar o poder hegemônico e, às vezes, até do consumo exacerbado, reforçando a semiformação, se o ensino não estiver voltado para um pensamento crítico para as visualidades

e sensibilidades do dia a dia, mesmo quando são tidas como inventivas e criativas junto às crianças.

Nesta perspectiva que vamos construindo, o método da dialética negativa torna-se então uma abordagem que vai nos amparar para analisar criticamente a pesquisa em educação. Aqui, diferente da dialética tradicional, procuramos a não identidade nos conflitos que existem entre sujeito e objeto. Adorno (2009) nos ajuda a compreender esse pensamento quando nos diz que

[...] no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que ele, de fato, deve ser [...] e no lugar do falso conceito, revela-se sua materialidade, é revelado, então, o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala. (Adorno, 2009, p. 195)

Assim, procuramos sínteses que apresentassem as fissuras da realidade vivida, nos permitindo que a reflexão se demore nas categorizações, principalmente em um viés interpretativo. De forma metodológica, isso implica uma postura na pesquisa que se recusa a aceitar totalizações de forma rápida e leviana, valorizando partes, margens e vozes silenciadas.

Quando então dialogamos a Teoria Crítica com a nova sociologia da infância, os caminhos epistemológicos se aprofundam em cores vivas. Na perspectiva da sociologia da infância, com Sarmento (2003, 2013 e 2015) e Corsaro (2011), defendemos uma criança que é sujeito social e produtor de cultura, com epistemes próprias e que frequentemente são silenciadas e negligenciadas nas esferas em que atuam.

Pela ótica de Adorno (2009), podemos dizer que a negação destas infâncias e seus saberes é também resultado de uma semiformação humana. Assim, a criança é per(formada) para adaptar-se às lógicas adultocêntricas, sem crítica ou reflexão sobre esta conduta. Outra questão é que suas culturas são levadas para o campo da indústria cultural infantil de forma mercantilizada.

Aqui então, lançando mão da educação em Arte e mais precisamente, no ensino de Artes Visuais em uma perspectiva crítica, entendemos a potência do ensino como meio de possibilitar experiências estéticas críticas, que podem funcionar como um ato emancipador. Segundo Adorno (1995), é necessário que a formação humana volte a se nutrir de conteúdos culturais densos e significativos, capazes de lapidar instrumentos críticos de leitura da realidade e de decifração das contradições sociais, abrindo, assim, a possibilidade de uma educação orientada à emancipação do sujeito. Ou seja,

acentua-se a necessidade de um amadurecimento crítico-reflexivo e de uma formação do conhecimento sobre Estética e Arte, para que a passagem da experiência estética

espontânea à atitude estética reflexiva se torne cada vez mais importante ou convergente na Educação, intencionando proporcionar inúmeras experiências àquele que da estética usufrui. A Educação deve proporcionar a redução semiformação estética objetivando uma formação estética consciente, reflexiva e crítica da arte. (Pessi, 2019, p. 187)

A criança, ao utilizar as mais variadas linguagens das Artes Visuais, não apenas expressa saberes próprios, mas reconfigura e ressignifica o mundo simbólico que a rodeia. Deste modo, a Arte não apenas ilustra conceitos e saberes clássicos, mas também acaba por tencionar, tramar, esculpir, deslocar e reencantar o ensino e a aprendizagem em Arte.

Desta câmera escura, surge uma fotografia em que a Arte cria momentos não determinados em que a dialética negativa pode se revelar, permitindo que o não idêntico (que foge às normativas, sistematizações e plataformizações escolares) nos salte aos olhos. Entendemos aqui que

A arte é a condição necessária da existência, e o ponto convergente entre o individual e o social, nela encontram-se a capacidade de abstração, de criação e de imaginação – que desvelam para o próprio homem a sua percepção de mundo enquanto possibilidade de novo olhar, o que reflete a capacidade própria do homem de associação, de vivência das próprias experiências, bem como a apreensão das ideias. (Pessi, 2019, p. 92)

Uma pesquisa acadêmica no campo da educação que articula a Teoria Crítica, a nova sociologia da infância e o ensino de Artes Visuais precisa assumir uma postura ética e de resistência, que busca a transformação e emancipação do ser, evidenciando as amarras que impedem as crianças de serem atores ativamente respeitados na sociedade. Tratamos aqui de processos investigativos de pesquisa que não apenas incluam as crianças, mas que aprendam com elas. Neste sentido, Bulaty e Nunes nos dizem que,

Mais uma vez destacamos a necessidade de um pensamento auto reflexivo acompanhado pela autocrítica, e constatamos que o próprio homem é contraditório, faltando coerência entre o que diz, pensa e vive. Como podemos emancipar o homem do processo de manipulação e escravização cultural? (Bulaty e Nunes, 2020, p. 73)

Neste sentido, que os processos educacionais não apenas ensinem Arte acriticamente, mas que sejam afetados pelos gestos, pelas expressões e por suas narrativas. Ao fazermos uma bricolagem de metodologias sensíveis à dialética negativa, às diferenças e à experiência estética, a educação pode abrir espaços para a emancipação não de forma imediata, mas que se insiste na possibilidade da transformação daquela realidade vivida.

3.2 POR ONDE TRAÇAMOS NOSSOS RISCANTES: A ABORDAGEM E DELINEAMENTO DA PESQUISA

“[...] Um menino caminha/ E caminhando chega num muro/ E ali logo em frente/ A esperar pela gente o futuro está/ [...]” Toquinho (1983). Nossa pesquisa buscou, através da problemática em questão, entender quais desafios e possibilidades emergem no planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da criança, no ensino fundamental II, em um colégio da rede estadual paranaense, na periferia da cidade de Ponta Grossa-PR. Esse interesse guiou nosso caminhar, conduzindo nossos passos para os desdobramentos necessários da investigação acadêmica.

Essa temática assim se esboçou para que possamos compreender as possibilidades e desafios presentes neste compartilhar, delineados por um ensino de Artes Visuais que se percebe crítico e reflexivo para com a realidade vivida, assim como abraçar a defesa da criança partícipe nos processos de pesquisa científica e do sistema escolar que tem relação a ela, conforme sugerem os estudos da nova Sociologia da Infância.

Percurso, caminho. Em suas entrelinhas Toquinho (1983) nos fala sobre método. Queremos chegar de um ponto a outro, em um percurso pensado e sistematizado, com ganas de se chegar a um resultado que venha a contribuir para um futuro melhor, transformador. Uma criança que vive, explora, conquista e sonha quer desbravar o mundo e trilhar na potência das cores do mundo. Para isso, querendo ou não, ela procura e usa de métodos.

Gil (1994), no que compete ao método científico, nos diz que “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (Gil, 1994, p.27). Assim, nossa pesquisa científica se valeu de métodos e procedimentos que nos ajudam a embasar as discussões que aqui trazemos, principalmente por se tratar de uma pesquisa feita com crianças, em que os processos éticos devem ser respeitados e revisados constantemente.

Para esta pesquisa o método dialético-crítico, da ação-reflexão-ação, nos faz pensar uma pesquisa que, se percebe viva, com base na dialética negativa, em uma pesquisa que percebe as contradições da realidade, principalmente em suas amarrações históricas, assim como buscamos desvelar mecanismos de dominação e alienação que ocorrem na sociedade, a qual propomos transpor.

Tendo sua base epistemológica na Teoria Crítica de Max Horkheimer e Theodor Adorno (1985), assim como textos de Adorno (1995, 1996, 2001, 2009), assim como nos pressupostos das pesquisas científicas com crianças da nova sociologia da infância, com Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2013, 2015) e (Fernandes (2005, 2016) e na investigação interpretativa de Graue e Walsh (2003), esta pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, natureza básica, delineada pela pesquisa-ação.

Demo (2008) nos diz que a pesquisa-ação, outrora conhecida como pesquisa participante (PP), também é entendida como pesquisa qualitativa, possui hoje um caráter crítico, sem desmerecer a metodologia científica, ou seja, a “*Pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado*” (Demo, 2008, p. 8). Com isso, queremos dizer que em nossa pesquisa, vamos procurar, através de um pensamento crítico, olhar o que nosso objeto de estudo não é, do que aquilo que se apresenta aos nossos olhos. Assim, procuramos não ficar presos em ideias falsas ou erradas, e sim nos aprofundar na totalidade dos objetos de verdade.

Neste sentido, pensar em uma pesquisa prática, envolvendo o planejamento de ensino de Artes Visuais crítico, em que temos uma espiral metodológica de ação-reflexão-ação, devemos estar atentos ao compromisso que assumimos nas etapas metodológicas-científicas, para que se possa compreender o objeto estudado. Assim, Demo (2008), nos diz que,

Trata-se de prática político-ideológica, que assume compromisso com opções de realização histórica. Ademais, não se trata da prática do senso comum, que poderia ser simples ativismo ou mero condicionamento externo e objetivo de nossas pretensões teóricas. Trata-se de prática cientificamente contextualizada, ou seja, que contenha o elemento da pesquisa científica como base de sua atuação. (Demo, 2008, p. 40)

Para maior compreensão dos procedimentos metodológicos da pesquisa, elencamos aqui o caminho que nossos riscantes realizaram até a finalização desta dissertação, assim elencamos:

- a) realização de pré-projeto de pesquisa;
- b) registro e aprovação da pesquisa no conselho de ética na Plataforma Brasil;
- c) abertura do espaço onde foi realizada a pesquisa: Escola pública pertencente ao núcleo regional de Ponta Grossa-PR, tendo como critério ter um professor com formação superior em Artes Visuais, lecionando o componente curricular Arte e que apresenta em sua prática pedagógica uma perspectiva crítica de educação, com autorização da direção da escola e o aceite do professor de Arte.
- d) encaminhamento e assinatura do documento TCLE e TALE aos pais e/ou responsáveis. Assim como a autorização das crianças.

- e) realização da observação participante nas aulas do componente curricular Arte às terças-feiras somente, por conflitos de agenda;
- f) entrevistas semiestruturadas com as crianças, para compreender seus pontos de vista sobre o planejamento de ensino da aula de Artes Visuais. Assim como seus saberes, seus anseios e as possibilidades para a aula de Artes Visuais;
- g) análise temática das entrevistas, para compreender criticamente o que esperam as crianças para as aulas de Artes Visuais;
- h) realização de roda de conversa, com gravação de áudio e vídeo, autorizada pelas crianças, para realizar conjuntamente o planejamento de ensino de Artes Visuais para uma aula colaborativa;
- i) intervenção pedagógica em sala de aula com as crianças, a partir do planejamento de ensino de Artes Visuais crítico compartilhado com a criança do ensino fundamental II;
- j) análise, reflexão e interpretação dos desafios e possibilidades do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança do Ensino Fundamental II;
- k) finalização do texto de dissertação.

Neste caminhar, conciliando a nova sociologia da infância, assim como a teoria crítica, a produção de dados para o entendimento do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança do ensino fundamental II se encaminhou para que pudessemos analisar as possibilidades e desafios de sua prática.

3.3 FIGURAS EM PRIMEIRO PLANO: CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença, muda a nossa vida
E depois convida a rir ou chorar
(Toquinho, 1983)

Nesta pesquisa, pudemos, através das reflexões já levantadas, entender que a infância deve ser compreendida a partir dela mesma. Fomos, por muito tempo, conduzindo ações, vivências, experiências para as crianças: uma nave que tentamos pilotar. Mas esta nave democrática, sem que todos os seus tripulantes sejam levados em consideração, pode nos

conduzir a um futuro incerto. A criança nesta pesquisa é convidada a ser ouvida ativamente, a ser um copiloto no trilhar das suas experiências de vida, no ensino e na sua aprendizagem. Assim, pensamos com Qvortrup (2010), buscando

concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas. (Qvortrup, 2010 p. 634)

O pouco que podemos fazer neste sentido já é um passo a mais. Ao entendimento e respeito desta criança como sujeito da sua própria vida, espera-se que, firmando esta postura, o futuro destas crianças seja repleto de risos, processos decisórios compartilhados e confiança para viver em sociedade.

Para tanto, no que tange às infâncias para esse estudo, lançamos mão da faixa etária que define o corte dos sujeitos presentes na pesquisa. Partimos da conceituação do ECA para o que se compreende como criança em território nacional. Assim, legislativamente, No Art.2º do Estatuto, "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (Brasil, 1990). Leitura esta que coloca a criança como sujeito de direitos, garantidos por lei nacionalmente, até seus doze anos de idade.

Como estamos falando sobre a educação básica no estado do Paraná, para entender o que a SEED/PR, como gestor administrativo e pedagógico, compreende como estudante que deve ser partícipe do ensino fundamental I e II, devemos observar o parecer normativo de nº 02/2018. O parecer estipula as faixas etárias para o ensino básico paranaense, em que o componente curricular Arte se faz obrigatório (além do ensino médio), em que em sua regência está um professor graduado em uma das linguagens para o ensino de Arte.

Desta forma, estipula-se

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Paraná, 2018).

O que nos conduziu a uma faixa etária específica para esta pesquisa, dos seis aos doze anos em um primeiro momento. Em continuidade, ao analisar os Referenciais curriculares do Paraná, conseguimos especificar a composição etária dos referidos ensinos fundamentais I e II. A etapa do ensino fundamental é "Constituída de nove anos, esta etapa é dividida em duas fases: anos iniciais (do 1º ano ao 5º ano) e anos finais (do 6º ano ao 9º ano)" (Paraná, 2025a).

Atribuímos assim ao fundamental I as crianças matriculadas do 1º ao 5º ano, e às participantes do ensino Fundamental II, aquelas matriculadas do 6º ano ao 9º ano.

No que diz respeito à sistematização do componente curricular Arte pelos referenciais curriculares, a Arte é obrigatória a partir do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Porém, a responsabilidade do ensino é dividida entre estado e município, com seus referenciais próprios.

Assim,

No Estado do Paraná, a oferta desta etapa de escolarização, nas redes públicas, é organizada em regime de colaboração entre estado e municípios, na qual os anos iniciais estão municipalizados em 99,49% e 98% dos anos finais estão sob a responsabilidade do estado (Brasil/INEP *apud* Paraná, 2025a).

O ensino de Arte, no ensino fundamental do Paraná e mais precisamente no ensino ponta-grossense, assim se configura: O ensino fundamental I é, majoritariamente, de responsabilidade da rede municipal de ensino e o ensino Fundamental II é de responsabilidade, majoritariamente, pelo estado do Paraná.

Em consonância com essa divisão, está o fato de que, no ensino fundamental I, a responsabilidade da docência em Arte cabe ao professor com formação em pedagogia, contratado diretamente pela rede municipal de ensino sem a necessidade de formação específica em alguma linguagem da Arte para sua docência (seja ela dança, música, teatro ou Artes Visuais).

Já no ensino fundamental II, o componente curricular Arte é lecionado por um graduado em uma das quatro linguagens da Arte, conforme as diretrizes curriculares nacionais o estipulam e de responsabilidade do governo estadual.

Para esta pesquisa, optou-se então por compartilhar a pesquisa junto à criança estudante do componente curricular Arte, ofertado pelo Estado, sendo a criança pertencente aos primeiros anos do Ensino Fundamental II, entre 10 (dez) e 12 (doze) anos incompletos, que está matriculada no 6º ano da rede estadual de ensino, que não é de responsabilidade do município.

Desta forma, pudemos sistematizar que, para nossa pesquisa, dois grandes eixos deveriam confluir para obtermos os sujeitos da pesquisa. Primeiramente, através do ECA, o que compete ser criança e, secundamente, a idade daqueles que estão devidamente matriculados no ensino fundamental II, na rede pública estadual do estado do Paraná, cursando Arte, com um professor graduado em licenciatura em Artes Visuais. Para tanto, o diagrama exposto abaixo na Figura 01, busca representar a qual criança esta pesquisa se refere.

Figura 01 - Diagrama de definição da faixa etária de pesquisa



Fonte: O autor

Desta forma, ao levantar as considerações dentro do ensino do componente curricular Arte para esta pesquisa, estamos pesquisando a criança e infâncias, que pertencem ao ensino fundamental II, que estão devidamente matriculadas no 6º, entre 10 e 12 anos de idade incompletos e que possuem como docente no componente curricular Arte um profissional graduado em licenciatura em Artes Visuais.

Para tanto, o contexto desta pesquisa foi um colégio da região periférica na cidade de Ponta Grossa/PR, pertencente ao NRE/PG, a qual podemos apreciar na Figura 02. O colégio atende à região do bairro em que está inserido, com ensino do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, com 420 matrículas, sendo dividido em 14 turmas, com aproximadamente 30 alunos cada, de acordo com o PPP de 2025. Com relação ao 6º ano, há duas turmas no ano de 2025, identificadas como 6º A e 6º B.

Figura 02 - Colégio Estadual da pesquisa



Fonte: O Autor

As aulas de Arte estão presentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, contemplando as quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), com uma carga horária de 2 horas-aula por semana, contabilizando 100 min semanalmente (considerando 50 min/hora-aula). No ensino médio, o colégio mantém a mesma carga horária de Artes nos três anos existentes, por opção.

Devido aos atravessamentos de carga horária, tanto do professor-pesquisador quanto da disponibilidade das aulas, para um correto acompanhamento da turma, optou-se pelo 6º B para a realização da pesquisa. Assim, a pesquisa se deu inicialmente às terças-feiras, para a observação participante no primeiro semestre, posteriormente, com os outros instrumentos de pesquisa, como a entrevista individual, a roda de conversa e também a intervenção didática no segundo semestre, pudemos alternar os dias de pesquisa entre terças e quartas-feiras.

A turma do 6º B, que pudemos observar na Figura 03, era composta por 23 estudantes que frequentam a sala de aula, sendo que em registro constam 28 matriculados, destes, 5 não frequentavam mais o referido colégio. Entre os estudantes que seguiram presencialmente, 12 são do sexo feminino e 10 do masculino. Entre esses pequenos artistas, 12 aceitaram participar da pesquisa, tendo o TCLE e o TALE assinados, sendo uma via para o pesquisador e uma para a criança, pais e/ou responsáveis.

Figura 03 – Turma do 6ºB do Colégio Estadual em aula de Arte



Fonte: O autor

Destes 12 participantes, 7 eram meninas e 5 meninos que foram os sujeitos iniciais produtores de dados junto à pesquisa. Porém, com a dinâmica do ano letivo, um dos participantes, do sexo masculino, não participou mais, pois pediu transferência de colégio. Assim, os sujeitos finais se configuraram entre 4 meninos e 7 meninas, 11 participantes no total.

Ainda na Figura 03, podemos perceber como se configura a organização espacial da sala de aula do 6º B, que segue uma diagramação de carteiras enfileiradas. As posições dos estudantes seguem uma pré-organização realizada junto ao professor responsável daquela turma. É ele quem define as posições e as reorganiza conforme necessidade do cotidiano, por vezes juntando ou afastando os estudantes, devido a seu julgo, à indisciplina. Essa disposição é registrada em um mapa da sala de aula, que fica disposto logo ao lado da porta de entrada, contendo quadrados com os nomes enfileirados das crianças. Elas não podem sair desta ordem estipulada pelo professor responsável da turma.

Percebemos como a disposição da sala segue ainda modelos tradicionais de organização, sendo a posição da lousa, agora somada à presença da televisão em pedestal, para uso dos aplicativos, somada ao projetor, quase sempre utilizado para ampliar as imagens da TV. Professora em mesa sempre à frente da turma, reproduzindo o mesmo sistema educacional que há tanto tempo se perpetua no espaço escolar.

É neste meio que a produção de dados ocorre, junto às crianças que optaram por participar da pesquisa, com a qual vamos discutir em conjunto os desafios e possibilidades do planejamento de ensino em Artes Visuais crítico, no ensino fundamental II.

Respeitando a autoria e autorização das crianças (Fernandes 2005, 2016) e Kramer (2002), as crianças puderam escolher fazer o uso de seus nomes ou codinomes, como forma de respeitar o sujeito e não silenciar ou negligenciar suas vozes dentro da pesquisa. Assim meus sujeitos se autodenominaram: Ana Julia, João, Rafaela, Lauren, Emanuelle, Neguinho do Borell, Tainá, Laura, Christian, Dona do Glória e Jessé.

Como nossa pesquisa atravessou o componente curricular Arte, que já considerávamos curto espaço de tempo, tanto para a pesquisa quanto para o próprio ensino de Arte, não nos aprofundamos com os sujeitos em apresentações singulares para descrevê-los em nossa pesquisa, para não tomar mais do tempo precioso que a professora regente de Arte tem com as crianças.

Importante ressaltar que estes sujeitos foram constantemente questionados sobre a sua participação na pesquisa, sendo que até no momento das entrevistas individuais, literalmente a caminho de encontrar um lugar para a conversa privada, uma das crianças optou por não participar da entrevista e retornamos para a sala de aula. Reforcei que isso em nada prejudicava sua participação nas demais etapas e, acima de tudo, que eu respeitava sua decisão. Nas demais etapas da pesquisa, a criança participou tranquilamente.

As crianças sentiram-se partícipes do processo, sempre consultadas sobre sua participação e sendo ouvidas sempre que possível e decidindo em consenso coletivo. Em todos os demais procedimentos metodológicos realizados elas aceitavam participar alegremente dos processos da pesquisa.

3.4 RECURSOS PARA ESSA PRODUÇÃO ARTÍSTICA: OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Dentro das pesquisas acadêmicas, podemos encontrar uma variedade de opções metodológicas para a coleta de dados junto aos mais variados objetos de pesquisa. Na investigação com a criança, partindo dos pressupostos da nova sociologia da infância, acabamos por repensar alguns termos e instrumentos que venham a contribuir com dados a serem analisados.

Nesta mesma massa escultórica, defendemos que, com seres humanos, não se coletam dados de pesquisa, mas sim se produzem dados de pesquisa, pelo fato de que onde há interação entre pessoas há produção de dados, como mencionado em nosso referencial teórico. E em nosso caso, com a criança, junto ao pesquisador, em um determinado contexto, em uma

determinada época, com mais ou menos afinidade relacional entre sujeito/pesquisador, se produziram dados que competem única e exclusivamente ao nosso contexto em específico, caracterizando aquelas crianças e estas infâncias e suas interculturas reveladas e desveladas.

Nos novos estudos da criança, propõe-se cultivar encontros com as infâncias enraizadas em seus contextos específicos, promovendo escutas atentas, traduções sensíveis e afirmações éticas de suas existências como atos de liberdade. Trata-se de forjar, a partir das próprias crianças, outras imagens de infância, plurais e situadas, que desloquem os olhares hegemônicos e convoquem perspectivas mais locais, alimentadas pela descrição minuciosa, pela escuta de suas vozes e pela valorização de sua participação ativa no mundo. (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016). Nesta perspectiva, Camargo (2020), nos ajuda a pincelar esta paisagem nos dizendo que

Os contextos locais se referem às redes de interações pessoais, em um espaço e tempo determinado. Eles são mutáveis e dinâmicos, pois refletem a interlocução entre as pessoas que partilham um aqui e agora. Ou seja, um quintal, um experimento de laboratório, uma entrevista, etc., são exemplos de contexto local. Nesse sentido, um contexto local nunca é igual ao outro. Duas salas de aula não são iguais, visto que são constituídas de acontecimentos e relações exclusivas, com sujeitos únicos, mesmo que ambas pertençam à mesma escola. (Camargo, 2020, p. 27)

O que coloca em contradição o uso do termo coletar dados, pois estes partem das pesquisas do campo das exatas principalmente, em que um resultado matemático, partindo de uma sequência metodológica de pesquisa igual, tende a ter o mesmo resultado, seja onde e em qual tempo for. As crianças são seres únicos, de tempo e local específicos, que vão produzir dados únicos para nossas pesquisas. Por isso, aqui, produzimos dados com as crianças.

Para executarmos esta paisagem em tela, lançamos mão de instrumentos que nos viabilizaram trabalhar a problemática da investigação. Logo, a observação participante, a entrevista semiestruturada individual, a roda de conversa e a intervenção em sala de aula foram pré-definidas como meios para nossa produção de dados, pois desejamos entender a perspectiva da criança sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais, para sua participação.

A intervenção didática, entra no momento em que, como já defendemos em nossa fundamentação teórica, compreendemos o planejamento de ensino e o próprio ato de ensinar, que se faz em ato pedagógico, para que assim possamos tecer nossas considerações e reflexões sobre a possibilidade e desafios do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança do ensino fundamental II.

Pensando nesta colagem, as escolhas metodológicas vão caracterizando a pesquisa com crianças em seus contextos próprios. Para uma maior afinidade com as mesmas, vemos a

importância da aproximação entre sujeito/pesquisador na pesquisa, para que os dados produzidos sejam os mais genuínos possíveis, dentro de nossas limitações.

Entendemos que a criança em muitos palcos em que performam e que estão em contato com os adultos acaba por reproduzir ou passar dados que o adulto desejaria receber, ou seja, muitas vezes, as crianças modulam seus discursos e coreografam suas ações em consonância com aquilo que percebem como expectativas adultas (Corsaro, 2011).

Para tanto, aproximarmos destas crianças, desconstruindo as relações hierárquicas e procurando uma relação mais horizontalizada, contribui para uma pesquisa que tem suas nuances etnográficas afastando-se do adultocentrismo. Camargo e Garanhani (2025), nos ajudam a compreender este ponto de vista nos dizendo que

Na pesquisa de cunho etnográfico com crianças, o pesquisador deve passar por um processo de aceitação no grupo, o que não é tarefa simples, devido à sua condição de corpo adulto, com potencial para exercer controle sobre os corpos crianças em algumas situações. As crianças reconhecem o esforço dos adultos para se aproximarem de seus grupos e culturas e, da mesma forma, esforçam-se para acolhê-los. Entretanto, é importante saber que papel o adulto irá assumir no grupo de crianças. (Camargo; Garanhani, 2025, p. 9)

Nos vestimos então do observador participante, pois, como assim também pontuam as autoras acima, ir de encontro à postura do adulto atípico⁹ defendida por Corsaro (2011), não nos cabe, pois já temos proximidades culturais, que nos colocam em outra posição junto aos sujeitos da pesquisa.

Para que isso seja possível, em contexto escolar, as observações participantes, são de grande valia dentro das pesquisas acadêmicas. Através delas, podemos nos aproximar das crianças, mesmo que já produzindo dados em conjunto, mas, acima de tudo, para momentos de aproximação entre sujeito/pesquisador, em que se construa, paulatinamente, uma relação de confiança e leveza para possíveis usos de demais outros instrumentos de pesquisa. Assim, nesta tessitura, costuramos a observação participante junto a Marchi (2018), em que

utilizar a observação participante como técnica central de pesquisa não significa necessariamente que o resultado seja ou tenha que ser uma etnografia no sentido de uma descrição densa com toda a implicação semiótica/interpretativa que a expressão original indica. O que geralmente temos nos resultados das pesquisas com crianças são diferentes níveis de interpretação (mais ou menos densos) na análise dos dados, assim como são também diferentes os níveis da efetiva participação das crianças nas pesquisas e a participação do pesquisador nas observações que realiza. Em vista disso, aqui se registra uma dupla necessidade ou duplo elo a ser atingido: a participação das crianças nas atividades do observador (pesquisa) e a participação do observador nas atividades das crianças. (Marchi, 2018, p. 731)

⁹ Para Corsaro (2011), o adulto atípico seria aquele adulto visto como diferente ou atípico, distante das relações culturais existentes e seria percebido como uma criança grande.

Para esta pesquisa, que difere em algumas questões quanto às pesquisas com crianças da primeira infância, pertencentes à educação infantil, dentro do espaço disponível para trabalharmos com nossos sujeitos, o tempo e local se deslocam para um espaço que, diferente daquele em que pesquisadores podem ficar em contato direto com as crianças por longas horas dentro do contexto da educação infantil, em nosso recorte, assim, não se configura.

O formato das aulas de Arte, dentro da rede de ensino público estadual, como já mencionado, se formata por duas horas-aula semanais, das quais, devido às agendas externas à pesquisa, só se pode presenciar uma hora semanal, para a observação participante. Somamos a esse fato o modelo de ensino que as crianças já possuem no ensino fundamental II, que amarra as ações metodológicas e do planejamento de aula, que por muitas vezes são conteudistas, e que, enquanto pesquisador/observador, não poderia deslocar a atenção do grupo de crianças com questões outras. Assim, como defendeu Marchi (2018), a densidade das observações flutua para momentos de maior ou menor participação e relação entre sujeito/pesquisador.

Na sequência da pesquisa, partimos para dois momentos específicos para a produção de dados, as entrevistas, com roteiro semiestruturado, assim como as rodas de conversa. As entrevistas partem da premissa de uma conversa mais individualizada entre sujeito e pesquisador de uma forma mais direta. É importante ressaltar, que no roteiro, adaptamos as perguntas, para que estas não sejam muito objetivas, pois compreendemos como Mafra (2015) que

entende-se necessário afirmar que a entrevista enquanto procedimento metodológico de pesquisa com crianças pequenas deveria ser repensada e problematizada à luz de algumas evidências empíricas. Para sustentar tal proposição, parte-se do pressuposto de que, nesse processo de busca de suas vozes e opiniões, as crianças respondem às questões a partir do que elas acreditam que o adulto gostaria de ouvir, ou até mesmo, no que julgam ser o certo ou errado. Dessa maneira, corre-se o risco delas suprimirem suas verdadeiras ideias e pontos de vista, temendo estarem fornecendo respostas “erradas”, ou não apropriadas. (Mafra, 2015, 113)

Assim, propusemos, como apresentado no Apêndice E, perguntas que vão trariam um cunho lúdico para as perguntas, desconstruindo o caminho das perguntas objetivas às quais a criança possa responder através da sua compreensão do que o adulto/pesquisador gostaria de ouvir.

Para tanto, as entrevistas serão desenvolvidas no espaço do Colégio Estadual, durante a hora-aula de Arte, assim como proposto para a professora regente e aceito, para que as crianças não acabem sendo prejudicadas nos demais componentes curriculares. A ordem das entrevistas será decidida pelas crianças, assim como o espaço a ser realizado às entrevistas, dentro das dependências do Colégio e que garantam a devida proteção das mesmas, em uma

decisão conjunta entre sujeito e pesquisador. Procuramos por este viés, dentro da pesquisa, proporcionar maior momento de participação dos mesmos.

Com essa abordagem, acreditamos que seja possível trazer a entrevista para o campo das pesquisas com crianças, atualizando metodologias tradicionais para os novos formatos de se fazer pesquisa. Ainda em Mafra (2015), ela nos diz que no que se refere à entrevista como instrumento metodológico, reconhece-se que sua principal problematização decorre da tendência, ainda recorrente entre pesquisadores adultos, de subestimar a capacidade intelectual das crianças. Tal postura as posiciona como sujeitos supostamente incompetentes para elaborar concepções sobre a realidade que experienciam. Com base nessa premissa, compreende-se que a entrevista tem sido subutilizada nas pesquisas com crianças, não por inadequação metodológica, mas pela desconfiança dos adultos quanto à legitimidade e consistência das expressões infantis sobre o mundo em que vivem.

Neste sentido, nos aportamos da entrevista de forma com que possamos analisar os temas que se atravessam em suas falas e suas expressões, tendo em vista que o recurso de gravação de áudio e vídeo, que também é produtor de dados, é também utilizado para perceber as nuances dos gestos, assim como os silêncios presentes, entendendo que esse corpo criança também fala pelas suas expressões nas relações com seus pares (Camargo; Garanhani, 2025).

A roda de conversa segue o mesmo princípio, com a diferença de que neste momento, vamos partilhar diretamente sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais. Segundo Garanhani e Alessi (2022). Essa decisão metodológica parte do momento em que a escuta das crianças se faz necessária em vários contextos para que a produção de dados seja a mais genuína possível.

As rodas de conversa são práticas educativas nas quais as crianças sentam-se em círculo para dialogar sobre diferentes assuntos e, comumente, o professor utiliza os chamados disparadores (objetos, imagens ou outros materiais que sirvam como propulsores para iniciar uma conversa). (Garanhani; Alessi, 2022, p. 122)

Entendemos que o uso da roda de conversa, para uma entrevista em grupo com crianças, é positivo pelo fato de que elas acabam por se soltar mais em suas respostas e interagir oralmente com seus pares assim como com o adulto/pesquisador com maior liberdade (Garanhani; Alessi, 2022). Para nossa pesquisa, a proposta é que as crianças previamente ao momento da roda de conversa escolham nas dependências do colégio, ao qual tenhamos acesso, um lugar para que possamos conversar. Partimos da premissa de que a criança, também participante da pesquisa, possa escolher por conta própria o *locus* físico da roda de conversa, assim como foi feito nas entrevistas individualizadas.

Por fim, mas não menos importante, após a produção de dados através das observações participantes, da entrevista individual com roteiro semiestruturado, assim como a roda de conversa, também de roteiro semiestruturado, partimos para um momento particular do pesquisador, em que foi feita a análise temática, proposta por Graue e Walsh (2003).

Após a transcrição dos dados produzidos, lançamos mão da investigação interpretativa baseada em Graue e Walsh (2003). A metodologia se aproxima da etnografia com crianças, sendo uma abordagem que permite às crianças expressarem suas manifestações infantis com liberdade e autonomia em seu próprio contexto local.

Ao utilizar a investigação interpretativa, “Os próprios passos do processo transmitem informação uns aos outros para que se atinja a coerência através da convergência de conceitos e experiências” (Graue; Walsh, 2003, p. 190). Assim, a codificação e os memorandos emergem da relação direta em contexto específico, entre as crianças e o pesquisador, para posterior análise dos dados produzidos. A unidade de análise será a expressão verbal e gestual das crianças captada nos momentos desta produção de dados. Segundo os autores, este tipo de pesquisa em educação recusa a neutralidade do pesquisador, pois compreende o conhecimento como produzido na relação (Graue; Walsh, 2003).

Com esta análise temática, o pesquisador retornou à sala de aula, na proposição de uma intervenção pedagógica de Artes Visuais, em que, derivada dos estudos e pesquisa realizados, necessita da ação pedagógica para a devida efetivação de um planejamento compartilhado com a criança. Foi somente através da ação-reflexão-ação que pudemos ser críticos para as temáticas que nos apareceram nas narrativas infantis. Assim, nos silenciámos e procuramos nos despir do adulto pesquisador, para vestir-se como a criança e interpretar e significar os dados produzidos em conjunto. Assim pudemos, em uma perspectiva crítica, analisar os desafios e possibilidades de compartilhar o planejamento de ensino de Artes Visuais com as crianças.

Do exposto nesta galeria, propusemos a análise temática crítica e teórica dos desafios e possibilidades do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança do fundamental II, buscando a partir da problemática desta pesquisa, proporcionar maior participação da criança nos espaços dos quais ela faz parte. Assim, pensamos e defendemos que o componente curricular Arte é espaço profícuo para crítica, reflexão e emancipação do ser, procurando através da teoria crítica e da nova sociologia da infância, a ação transformadora de realidades.

4 NESTA GALERIA AGORA TEMOS A CRÍTICA DE ARTE: RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS COMPARTILHADO COM A CRIANÇA

Em nossa pesquisa, procuramos trazer uma relação horizontalizada, pensada através da epistemologia dos estudos sociais da criança, assim como amarrar o pensamento da teoria crítica, para a produção de dados em um viés transformador de realidades. Para tanto, passaremos, neste capítulo, a nos desdobrar sobre os dados produzidos, aproximando a escuta ativa da criança, sua maior participação e sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais crítico.

4.1 RISCANDO EM NOSSO SKETCHBOOK: A ANÁLISE TEMÁTICA

“[...] Nessa estrada não nos cabe/ Conhecer ou ver o que virá/ O fim dela ninguém sabe/ Bem ao certo onde vai dar/ [...]” Toquinho (1983). Para podermos fazer uma análise temática de forma ativa e crítica, entendendo que nossa realidade é construída nas relações de pares, procuramos nesta pesquisa escutar as crianças não somente através de falas verbais, mas também através das observações participantes do corpo criança, assim como tentando dialogar de forma mais horizontalizada com estes nossos sujeitos.

Quando começamos nossa pesquisa, não imaginávamos onde os caminhos que traçamos iriam nos levar, pois nessa relação mais subjetiva entre pesquisador e crianças, a produção de dados passa a ser incerta, pois depende de cada contexto específico. Então, como cantarolamos em *Aquarela* (Toquinho, 1983), nessa nossa estrada não podemos antever resultados ou premeditar respostas, o fim dela, ninguém sabe onde vai chegar. Esse trecho simboliza muito o processo desta pesquisa, que traz sua análise temática, a partir dos dados produzidos com as crianças do 6º B, do colégio Estadual.

Aqui, a diante, a partir da análise temática de Graue e Walsh (2003), procuramos identificar os padrões de sentido recorrentes na produção de dados, através não somente das falas, mas das ações e das interações que ocorreram durante a pesquisa. Assim, procuramos elencar temas interpretativos e não categorias fechadas, pois procuramos articular os dados empíricos com todo nosso referencial teórico produzido, de forma crítica e reflexiva.

Entendemos que nossos temas não surgem automaticamente e matematicamente dos dados, mas sim são construídos/desconstruídos e re-construídos a partir, também, de um movimento de ação-reflexão-ação das observações participantes, dos memorandos produzidos ao longo da pesquisa, dos registros das entrevistas individuais, da roda de conversa assim como

do nosso quadro teórico, segundo Graue e Walsh (2003). É importante ressaltar, que neste tipo de análise, falas, gestos e silêncios também foram levados em conta, pois entendemos a completude da criança na expressão do corpo criança, como nos dizem Camargo e Garanhani (2025).

Desta forma, em nossa análise temática, foram encontrados os temas para auxiliar a responder à nossa problemática e aos nossos objetivos, e podermos desenvolver coletivamente o planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado para uma intervenção didática que se percebe crítico e de escuta ativa, são eles:

- a) O planejamento de ensino é pensar previamente o que será ensinado em sala de aula, de forma unidirecional;
- b) Planejamento de ensino de Arte que apresente as culturas locais e as culturas do mundo;
- c) Ato em sala de aula para desenvolver as linguagens visuais, mas principalmente o realismo visual com método de observação realista e em espaços externos ou específicos (ateliê de arte);
- d) O planejamento de ensino precisa incluir a dinâmica e o movimento respeitando o corpo criança.

Assim, vamos apresentando esta análise temática, que nos ajudou a compor nosso planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança, aproximando suas falas, anseios e seu entendimento do mundo. Vamos explorando essas temáticas, entendendo que a força dos dados produzidos traduz aquilo que as crianças desejam partilhar para o planejamento ou entendem sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais.

4.1.1 O planejamento de ensino é pensar previamente o que será ensinado em sala de aula, de forma unidirecional

PESQUISADOR: O quê que você acha que tem no planejamento da aula de Artes Visuais?

JOÃO: Hoje?

PESQUISADOR: Não. No planejamento. Como que a professora monta (no sentido de organizar os procedimentos) a aula de Artes Visuais?

JOÃO: Primeiro ela vai explicando, daí depois nós vai pra desenhar. Mas como ela explica, eu consigo entender. E também é muito bom quando ela explica. Porque ela fala devagar, calma.

PESQUISADOR: Legal. Mas e como que você acha que a professora se organiza para dar aula? O que acontece antes dela dar aula? Quando ela está lá na casa dela, o que ela faz?

JOÃO: Primeiro ela pega lá no RCO, vai lá, vê o que vai ser, ela pega um conteúdo na internet, daí ela passa para a conta dela no Google, daí ela vai já, assim, preparando

para falar na sala, daí ela vem de manhã aqui, daí vai de novo, para ficar mais esperta, daí ela chega lá na sala, daí ela fala.

PESQUISADOR: Daí ela dá a aula dela. Perfeito, João. A resposta está sensacional. (Entrevista individual, 01 de outubro de 2025)

Nesta temática encontrada com nossos sujeitos, destacamos que as crianças compreendem o planejamento de ensino como um ato unidirecional, algo que é pensado previamente à ação em sala de aula, feita única e exclusivamente por via do professor. Nesta etapa, o professor então pensa aquilo que será passado em sala de aula para as crianças. Em que se planeja o conteúdo e as atividades que serão ensinados na aula de Artes Visuais.

Nas cores da teoria crítica, planejar o ensino de Artes Visuais não é prever resultados objetivos, tecnicista ou positivista, mas compor cenários de experiência, nos quais a diversidade de linguagens, materialidades, espaços e dinâmicas entre as crianças possibilite a construção de aprendizagens significativas, estéticas, críticas e sensíveis para com a transformação da realidade vivida.

Para a criança, sujeito desta pesquisa, o entendimento do planejamento de ensino acontece como um ato anterior à ação da aula em si mesma. De forma unilateral, se decide quais os conteúdos que serão explorados pelo professor, assim como estudo e preparo através da transposição didática necessária para o momento da docência. Libâneo (1991) nos diz que o professor deve ter “habilidade de expressar ideias com clareza, falar de modo acessível à compreensão dos alunos partindo de sua linguagem corrente”. Neste sentido o professor direciona o ensino de forma intencional e política, superando o positivismo conforme nos orienta Adorno (2009) para uma dialética crítica. Assim, para a aprendizagem em uma linguagem das Artes Visuais em uma compreensão crítica, eu, por sua vez, vou impactar com uma transposição didática, crítica na formação das infâncias. Melhor dizendo, da formação destas crianças, colaboradoras e copartícipes com o pesquisador desta pesquisa.

Suas interpretações sobre o planejamento de ensino demonstram um sistema rígido, adultocêntrico, que não leva em consideração as suas presenças. João, como vimos no diálogo acima, compreende que a sistematização está atravessando o ato pedagógico do professor e suas rotinas. Quando ele nos traz dados sobre o acesso da professora ao RCO, fica evidente que a plataformização e a sistematização do ensino estão presentes na rotina escolar. O professor está, em suas ações, atrelado àquilo que o RCO determina para o ensino destas crianças. Assim, o planejamento é apenas um ato organizacional conteudista prévio ao momento da aula, tirando autonomia do professor e do pesquisador, e lamentavelmente a liberdade de cátedra do professor.

Entendemos nesta aquarela o planejamento em Artes Visuais que funcione como uma curadoria pedagógica, na qual a escolha das linguagens, dos materiais e dos contextos de produção visual carregue intencionalidades estéticas e ideológicas participativas. Assim, desconstruímos uma noção de que o planejamento seja um ato unilateral, adultocêntrico positivista e não compartilhado, em que a criança não participe dos processos decisórios. Deve assim ser uma busca temática conjunta que se agrega no processo escolar, ou seja, em colaboração, professor e criança vão construindo os processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, em um espaço em que a criança é entendida como um sujeito ativo.

A temática surge sempre da observação, das narrativas das entrevistas e da convivência ‘in loco’ com as turmas para as quais os projetos de ensino se destinam. Nessa perspectiva, um projeto de ensino possui sempre uma autoria ou uma assinatura difusa, pulverizada. Não é, portanto, a criação de uma mente pré-existente (o professor) que daria algo (aulas) a alguém (os alunos). É mais uma trama ou teia composta por muitas vozes, faces, desejos, afetos. (Mossi; Oliveira, 2021, p. 623).

Nesse horizonte, acolher a voz da criança no planejamento de ensino de Artes¹⁰ não é um gesto de permissão, como se o adulto deixasse a criança participar, mas um reconhecimento epistemológico, que horizontaliza as relações tanto na pesquisa, quanto nas vivências escolares (Fernandes, 2016). O entendimento maior do que nos dizem as crianças é de que o ato de planejar é apenas antever os conteúdos científicos a serem compartilhados e como a aula será configurada em sua ação (metodologicamente falando), somado ao conteúdo programático necessário para a aprendizagem, advindo dos documentos oficiais de educação. A aculturação sobre como acontece o ato de planejar já está formada, tendo em vista que compartilhar decisões não se aplica neste contexto presenciado e que percebemos na maior parte dos diálogos feitos na pesquisa.

Entender que as crianças compreendem como se compõe o planejamento é fulcral, para conduzir e reorganizar nossas ações em sala de aula. Pensar a multiplicidade de saberes que podem atravessar esse momento processual dentro da sala, é dar corpo a um movimento de reflexão sobre a prática pedagógica, e inclusão de vozes há muito tempo negligenciadas. Para a maioria dos nossos sujeitos o planejamento de ensino envolve dois grandes blocos de

¹⁰ Aqui entendido de forma ampla, o componente curricular Arte, como conhecimento, e contempla as quatro linguagens, sendo Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, conforme a LDBEN/96 (Nunes, 2022). Em nosso recorte, usamos a expressão ensino de Artes Visuais (nosso objeto de pesquisa), pois está inserida dentro do componente curricular Arte, é conhecimento específico, articulando-se com as demais linguagens: Dança, Música e Teatro.

pensamento: a exposição do conteúdo e o momento posterior a atividade prática no ensino de Artes Visuais. São estes dois alicerces que, para as crianças, fazem parte do planejamento de ensino, a Emanuelle retrata de forma breve esse entendimento:

PESQUISADOR: O quê que você acha que é o planejamento, assim?

EMANUELLE: O planejamento é tipo que planeja as coisas pa nois poder fazer. Por exemplo, planejar atividades, planejar já as escritas importantes pra nós poder escrever.

PESQUISADOR: Aham

EMANUELLE: E, e explicar o conteúdo para a gente fazer tudo direitinho.

PESQUISADOR: Entendi. (Entrevista individual, 23 de setembro de 2025)

Neste entendimento, central na temática e das respostas das crianças, percebemos o ato de escrever como aquele que está relacionado com a teoria estudada, com os conteúdos estipulados e, como aqui defendemos, os saberes clássicos do ensino das Artes Visuais. Esse momento é presente na maioria dos diálogos que tivemos com as crianças. Assim como o entendimento sobre o fazer atividade, como a ação prática de realizar algo em sala de aula, utilizando alguma linguagem, no nosso caso a das Artes Visuais, com base em temas, formas, estilos, dentro da forma de Arte e mídia, que, normalmente, está relacionada aos principais gêneros na escola como o desenho, pintura, escultura.

Nas Artes Visuais trabalhamos em especial com Pintura de Gênero, como cenas do cotidiano, trabalho, vida doméstica, por exemplo. Como gêneros do cinema, temos o drama, comédia, horror e também documentário. Importante destacar o acima referido para a compreensão do conhecimento específico construído historicamente e acumulado pela humanidade e transformado em saber escolar a ser sistematizado, denominado de saberes clássicos.

Outra questão que nos salta aos olhos, é pensar que a criança entende o processo escolar para o ensino de Artes Visuais, como um meio para os professores ensinarem a forma correta de pensar, sentir e se expressar nas Artes Visuais, como se houvesse um jeito certo de realizar as coisas. Resquícios ainda de um ensino tecnicista e objetivo, em que a perfeição da execução das práticas artísticas era levada em conta em detrimento de expressões mais subjetivas e simbólicas. As crianças ainda compreendem o ensino de Artes Visuais como um suporte para aprender a fazer direito, correto, com similitude do mundo real, modelo academicista do ensino de Arte de outrora. Para as crianças, o planejamento de ensino de Artes Visuais, prevê em como os professores irão ensinar e a forma correta de se produzir em Arte.

Neste sentido, levantamos outro ponto latente no entendimento das crianças, que é a transposição didática. Os sujeitos da pesquisa compreendem que os conteúdos devem ser readequados em linguagem e metodologia para o ensino do 6º ano. Em suas falas, pudemos

perceber que a compreensão existe no momento em que a professora necessita estudar previamente o conteúdo curricular, para saber como ajustá-lo às suas aulas com as crianças.

O João nos deixa compreender essa afirmativa, quando diz que “Primeiro ela vai explicando. Daí depois nois vai pra desenhar. Mas como ela explica, eu consigo entender. E é muito bom quando ela explica. Porque ela fala devagar, calma”. Assim como na parte que João diz “[...] daí ela vai já, assim, preparando para falar na sala [...]” (Entrevista individual, 01 de outubro de 2025). Este é o momento da relação com a transposição didática, retratada pela criança, é o momento de como a professora explica o conteúdo, ou a didática que ela usa, que João diz que consegue entender o conteúdo, aqui analisando de que se revela, através de sua transposição didática. Essa preparação é feita sobre o conteúdo científico a ser compartilhado.

O planejamento de ensino em Artes Visuais, fundamentado na teoria crítica e na sociologia da infância, configura-se como um mapa aberto, que orienta sem engessar, compartilha saberes, aproxima afetos e expressões e potencializa dinâmicas de transformação social. Ele antecipa possibilidades, mas se mantém permeável às emergências do grupo, às narrativas infantis, aos imprevistos criativos e às brincadeiras. A variedade não é sinônimo de dispersão, mas de pluralidade epistemológica, na qual diferentes modos de fazer, de estar e de aprender coexistem. O que vale ressaltar, é que nos Referenciais Curriculares do estado do Paraná, no que compete exclusivamente ao ensino de Arte, a palavra planejamento se quer é citada no texto do documento.

Desse modo, planejar o ensino de aulas de Artes Visuais com diversidade de vozes, linguagens, espaços e dinâmicas entre as crianças é assumir o ensino de Artes Visuais como prática emancipatória e transformadora. Uma prática que tece relações, expande olhares e legitima vozes, reconhecendo a criança como sujeito ético, estético e social. O planejamento de ensino deixa, então, de ser um instrumento de controle para tornar-se um campo de criação, no qual a educação em Artes Visuais se firma como experiência compartilhada, crítica, estética, poética, sensível e profundamente humana.

4.1.2 Planejamento de ensino de Arte que apresente as culturas locais e as culturas do mundo

Na fala das crianças, pudemos perceber como é o entendimento da aula de Artes Visuais como aporte para o ensino das mais variadas culturas, sejam elas locais, nacionais ou do mundo como um todo. As crianças deixaram evidente que a aula de Artes Visuais é um campo expressivo para o conhecimento de si, do outro e da sociedade como um todo.

Convocamos aqui o educador a orquestrar um território pedagógico em que se explorem saberes, conhecimento e as mais variadas artes imagéticas encontradas pelo mundo. As crianças, pertencentes a esta pesquisa, nos encaminham o pensamento para uma aula que abrace culturas nos planejamentos de ensino e que sejam experienciadas em sala de aula, não isolando a aula de Arte como uso instrumental, técnico e objetivo, mas que explore as culturas populares locais, nacionais e mundiais, além dos saberes clássicos com a finalidade da transformação social e aqui somamos as culturas infantis.

À luz da teoria crítica do ensino de Artes Visuais, o planejamento de ensino emerge como um gesto político-estético da não-neutralidade curricular e da práxis pedagógica. Busca-se desnaturalizar hierarquias de saber, não segregando atores que podem atuar unidos no espaço escolar. Neste retrato fotográfico realizado, em um processo de ação-reflexão-ação, entendemos que “o planejamento de ensino da arte é um processo de reflexão e decisão que deve partir tanto da realidade dos aprendizes, quanto do objeto de conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica, incluindo os dados de uma avaliação diagnóstica.” (Coragem; Dalben; Costa, 2011, p.25). Reconhecendo o ensino de Arte como campo de disputa simbólica e de produção de sentidos socialmente situados, podemos, através de um ensino crítico das culturas do mundo, revelar as contradições existentes na sociedade em busca de sua superação.

Entendemos, nessa massa escultórica, que a conexão com o planejamento de ensino, se dá pelo fato de que, em uma perspectiva tradicional de ensino, os planejamentos ocorrem de forma burocrática, sem observância das relações existentes entre todos os atores que compõem esse cenário e, esquivando-se de trabalhar com as culturas próprias de determinados contextos, reforça um ensino não-dialógico, tradicional e desprovido de crítica e reflexão. Compreende-se, aqui nesta pesquisa, o planejamento como um ato político e de resistência, que abrace a fala da criança sobre sua cultura e explore a variedade de culturas locais e do mundo no campo das Artes Visuais, conforme o que foi constatado com estes sujeitos.

Assim, Ana Júlia nos ajuda a compreender esse ponto de vista a partir do momento em que afirma que a aula de Artes Visuais tem significação pessoal em sua vida e que é através dela que terá acesso ao conhecimento das culturas de outros lugares. Assim dialogamos em nossa entrevista individual:

PESQUISADOR: E o que será que em Artes Visuais você vai aprender? O quê que você acha que...

ANA JULIA: A cultura de todos os países.

PESQUISADOR: A cultura de todos os países. Então, assim, uma coisa que você acha que vai acabar acontecendo é conhecer a cultura de todos os lugares. Perfeito. Ótima resposta. Nesse sentido, as aulas de Artes Visuais, então, são importantes? E por quê?

ANA JULIA: Sim. É... Visuais, né? é aquilo...

PESQUISADOR: Artes Visuais. Visuais é aquilo que a gente pode ver. Visual. É tudo que está relacionado aos olhos e ao olhar. Artes Visuais é pintura, escultura, gravura, colagem, performance. É tudo que a gente consegue ver, assim. Isso são Artes Visuais. São importantes?

ANA JULIA: Sim.

PESQUISADOR: Por quê?

ANA JULIA: Pra gente aprender a entender a cultura dos outros e respeitar elas também.

PESQUISADOR: Elas também. Perfeito. (Entrevista individual, 01 de outubro de 2025)

Nesta performance dialogada, pudemos perceber que as crianças compreendem o significado das aulas de Artes Visuais para conhecer as culturas, sejam elas do local (em que estão inseridas em seu contexto específico) ou as mais globais, principalmente por aquilo que já vem sendo apresentado em sala de aula. Esta afirmação corrobora com o referencial curricular paranaense de ensino que orienta a apresentação das culturas em seus contextos e práticas (Paraná, 2025a).

A grande questão aqui é como a cultura local vem se inserir dentro do contexto de sala de aula, tendo em vista que as aulas acabam sendo programadas para o ensino de todo o estado do Paraná e que a criança não é envolvida nos processos decisórios em sala. Neste sentido, talvez a cultura artística local já venha sendo trabalhada em sala, mas a cultura infantil, pelo viés da nova sociologia da infância, não.

Neste sentido, pensar o ensino de Artes Visuais de forma crítica, atrelado à abordagem triangular de Barbosa (2020), nos faz imaginar como as demandas pelo ensino das culturas locais e do mundo, citadas pelas crianças e que existem no campo da Arte, aglutinam-se diretamente à proposta da Abordagem Triangular (Barbosa, 2020), articulando a contextualização histórica, a leitura da obra e o fazer artístico, conceitos essenciais para o ensino de Artes Visuais em nossos dias. É no momento das leituras de imagem que podemos problematizar culturas, momentos históricos, a política, as participações de grupos negligenciados na sociedade contemporânea, como nos estruturamos e como conhecemos e apreendemos o mundo, para então, através da crítica e reflexão, superarmos o status quo social.

É neste momento que o ensino de Artes Visuais, as culturas locais e as do mundo convergem para pensar um ensino pautado numa perspectiva crítica. Somados a isso, pensando em um ensino que explore as mais variadas culturas existentes, Coragem, Dalben e Costa (2011), nos dizem que

Na perspectiva da educação intercultural e da abordagem multicultural crítica, o ensino de arte não se reduz à inclusão da arte de outras culturas no currículo, mas exige que se questionem as percepções rígidas e preconceituosas da realidade,

buscando novas aberturas e considerando que as formas artísticas envolvem ideias, necessidades e valores. (Coragem; Dalben; Costa, 2011, p. 13)

Ao incorporar culturas locais e culturas do mundo, o planejamento crítico evita tanto o eurocentrismo quanto a romantização do “local”, pensando numa interconexão entre os saberes clássicos das Artes Visuais e a potência que pode emergir dos contextos nos quais aquela determinada aula de Artes está inserida, seja pela arte contemporânea popular local, ou seja, pela cultura visual que faz parte daquela realidade vivida. Neste sentido, abraçar as culturas infantis nos processos educacionais é essencial para tecermos um planejamento que seja compartilhado com epistemologias próprias daquele contexto, o qual tanto prezamos.

Trata-se de tecer diálogos interculturais, nos quais as produções visuais da comunidade, do território e das infâncias são colocadas em relação com manifestações artísticas globais, evidenciando continuidades, rupturas e conflitos, fazendo com que a aula de Artes Visuais seja campo de crítica e reflexão conjunta historicamente referenciada, entre crianças e professor, numa performance colaborativa em que a criança assuma o primeiro plano.

Segundo Ledur (2024, p. 76), “Não basta aprender a ver a partir do domínio de certos códigos pré-determinados. Importa pensar criticamente como vemos e de que modo as interpretações sobre o que vemos afetam a maneira como pensamos o mundo que atuamos”. Assim, defendemos, numa perspectiva crítica de ensino, um currículo que problematize as visualidades hegemônicas, abrindo espaço para narrativas que há muito tempo vêm sendo caladas e para a pluralidade de modos de ver e representar, como é o caso do silenciamento das culturas infantis.

Aqui, podemos nos voltar para o Referencial Curricular Paranaense, que nos diz em seus objetivos de aprendizagem, que as crianças do 6º ano devem:

Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
(Paraná, 2025a)

Esse movimento se aprofunda quando o planejamento de ensino crítico, se deixa atravessar pelos estudos da nova sociologia da infância, especialmente pelas contribuições de Corsaro (2011), Sarmento (2005) e Fernandes (2016). Esses autores deslocam a criança da posição de vir a ser para reconhecê-la como sujeito social pleno, produtor de culturas e saberes no tempo presente (Corsaro, 2011; Sarmento, 2005; Fernandes, 2016). Suas culturas não são

inferiores e o professor (adulto), deve abraçar esta pluralidade de saberes em seu planejamento de ensino, é a cultura da criança afetando também a cultura adulta.

Corsaro (2011), evidencia que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas a reinterpretam, ressignificam e reinventam, as colocando como sujeitos produtoras de culturas próprias, sendo assim, multiplicando a matize de cores das infâncias possíveis pelo mundo afora em seus determinados contextos. Assim, um planejamento que articule linguagens e culturas precisa abrir frestas para que as crianças negociem sentidos, proponham temas, explorem a cultura visual, selecionem obras de Arte, escolham materiais e atribuam novos significados às referências visuais apresentadas.

Sarmiento (2003) reforça que as culturas da infância constituem sistemas simbólicos próprios, que devem ser considerados no currículo, sob pena de silenciar experiências e imaginários infantis, o que vem de encontro com as novas questões dos sistemas da Arte contemporânea sobre os epistemicídios e ativismos curatoriais ocorridos na História da Arte (Vieira, 2022). Já Fernandes (2006) sublinha a dimensão ética e política da escuta, defendendo práticas pedagógicas que legitimem a participação infantil nos processos decisórios, que foi central no processo desta pesquisa e que trazemos nessa tessitura entre saberes acadêmicos e respeito à cultura dos sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, o planejamento de aula de Artes Visuais se configura como um campo de escuta sensível, no qual o educador atua menos como transmissor e mais como mediador e provocador, buscando sempre colocar-se em mesmo nível hierárquico que as crianças, potencializando suas vozes. Planejar criticamente, aqui, é pincelar encontros entre linguagens artísticas, repertórios culturais diversos e as narrativas das crianças, permitindo que o aprendizado se dê pela experiência estética, crítica e socialmente situada naquele contexto. A aprendizagem das linguagens das Artes Visuais se entrelaça à descoberta de si e do outro e da relação de pares, as culturas locais dialogam com as do mundo e a voz da criança ecoa como elemento estruturante do processo educativo compartilhado, principalmente no seu planejamento de ensino.

Portanto, o planejamento de ensino de Artes Visuais crítico atende e abraça as culturas locais e as do mundo, que, ancorado na teoria crítica e na sociologia da infância, reafirma o ensino de Artes Visuais como prática emancipatória e transformadora de realidades, pois assim, entendendo a necessidade do aprendizado de linguagens, mas não de forma instrumental, traz aproximação e reflexão sobre culturas locais e do mundo. As crianças nos mostram que o ensino pode estar mais alinhado com seus interesses, uma prática que esculpe possibilidades, desenha

pertencimentos e pinta compartilhamentos, formando sujeitos capazes de ler, produzir e questionar as imagens que constituem suas vidas e seus mundos.

4.1.3 Ato em sala de aula para desenvolver as linguagens visuais, mas principalmente o realismo visual com método de observação realista e em espaços externos ou específicos (ateliê de arte)

Olhar, observar, apreender e reproduzir fielmente aquilo que está se vendo. Nesta temática trazida pelas crianças, sujeitos desta pesquisa, fica evidente que elas desejam aprender nas aulas de Arte as mais variadas linguagens do campo das Artes Visuais, como, por exemplo, a escultura, a gravura, o cinema, o desenho e a pintura, somados a outros atravessamentos que as aprendizagens possibilitem o uso das Artes Visuais em seu cotidiano. O realismo visual, através do método do desenho de observação, sempre esteve presente nos meios de produção de dados junto à pesquisa, seja ele pelas observações participantes e pelos memorandos feitos, assim como nas entrevistas individuais e na roda de conversa realizada.

O desenvolvimento de linguagens das Artes Visuais e, de modo particular, o desenho de observação, com maior grau de realismo visual, em espaços externos ou em ateliê, não pode ser reduzido a um exercício de adestramento do olhar ou de correção formal técnica de execução da prática (o ato de fazer o desenho em si mesmo). Esse pedido, um anseio latente por aprender a desenhar bem, advindo das falas infantis, nos mostra que, mesmo sendo uma linguagem tão utilizada pelos saberes clássicos do ensino das Artes, ainda se faz necessário, tendo em vista a idade dos sujeitos e seu pedido constante em suas falas de aprender, mais e mais, o realismo visual.

Pensar o planejamento de ensino de Artes Visuais crítico, para a turma do 6º ano, que aproxima essa fala da criança, aplicada à práxis pedagógica, configura-se como uma ação estética, ética e política, na qual ensinar a ver e reproduzir é, simultaneamente, ensinar a questionar o que se vê, como se vê e a partir de onde se vê, pelo viés do ensino de Artes Visuais numa perspectiva transformadora de realidades.

Problematiza-se aqui a tradição tecnicista do ensino do desenho, frequentemente marcada por modelos normativos de representação, que devem ser diluídos na práxis pedagógica, pois reforçam o estigma do bom desenho, pois pode vir a excluir simbolicamente aqueles que não atingirem determinado realismo. Porém, na fala dos nossos sujeitos, é latente o pedido para que a aula de Artes Visuais lhes ensine a desenhar bem, voltando então para a prática do realismo visual, como nos falam Lowenfeld e Brittain (1977), a criança está ansiosa

por transmitir características específicas em seus desenhos, fugindo das representações esquemáticas de idades passadas.

Nesse sentido, o desenho de observação realista em sala de aula, até mesmo quando deslocado para espaços externos ou para um ateliê de Arte, pode deixar de ser um fim em si mesmo e tornar-se um dispositivo crítico de relação com o mundo visível.

Para a professora pesquisadora Susana Rangel Vieira da Cunha, “O olhar e o registro das crianças não é uma ação mecânica, mas sensível e singular. Também é importante que as crianças possam fazer suas escolhas sobre o que querem observar” (Cunha, 2025, p. 84). O ato pedagógico, então, não se limita à transmissão de regras de proporção, perspectiva ou volume, mas ativa o olhar como prática cultural, atravessada por experiências, afetos, pertencimentos e transformação social.

Propomos aqui, compreender o ensino de Artes Visuais como prática crítica social, na qual o planejamento deixa de ser mera antecipação técnica de conteúdo, em um sistema objetivo e positivista, passando a ser um ato curatorial-pedagógico, que seleciona, articula e coloca em fricção imagens, linguagens e narrativas visuais em parceria com os atores envolvidos na prática pedagógica da sala de aula, sejam eles professores, gestores e as crianças, seus maiores interessados neste processo.

Nesse sentido, ensinar uma variedade de linguagens não significa adestrar a mão, mas expandir a potência expressiva do corpo e do olhar, possibilitando que as crianças se apropriem de procedimentos artísticos como linguagens para pensar e intervir no mundo, mas que, acima de tudo, esteja alinhado com suas culturas, suas vontades e sua voz. O método da observação realista, assim, é compreendido como meio e não como fim, um dispositivo que viabiliza a construção de discursos visuais próprios, que potencializa a descoberta de contextos e necessidades educacionais daquele *site specific* ou específico.

O dado produzido durante a pesquisa, de que a criança quer e precisa do desenho de observação realista, foi de longe o que mais se destacou entre as observações participantes, entre as entrevistas individuais, assim como na roda de conversa junto às crianças.

Christian, nos ajuda a compreender essa perspectiva quando nos conta, sobre as suas aulas de Artes, sobre o que aprendeu até hoje e o que gostaria de aprender nas aulas de Artes Visuais. Ele, em entrevista individual, nos conta:

PESQUISADOR: O quê que você acha que você aprendeu até hoje na aula de artes, assim? Pensando, até na, na tua infância, assim, mais criança, assim, tipo na outra escola, o quê que vem na tua cabeça (usei esta palavra no sentido de desenvolvimento cognitivo, pensamento criativo, o ato de pensar), quando você pensa assim, ah, na aula

de artes a gente aprende sobre isso. Quais são esses assuntos que você aprende? (como analogia de estar na cabeça, usamos sobre o que você pensa, o que você reflete sobre)

CHRISTIAN: Aprendi a pintar melhor, a desenhar melhor, a fazer sombra.

PESQUISADOR: Uhum. Então, para produzir coisas artísticas, é isso?

CHRISTIAN: É

PESQUISADOR: Perfeito. E, pensando no Christian que vai ter aula ainda esse ano, no Christian que vai ter aula no ano que vem, nanana, até o ensino médio, o que você quer aprender em artes? O que vem na tua cabeça? (no sentido de pensamento, no entendimento da criança) Ah, gostaria de fazer isso ou aquilo. E quê que você gostaria de ter?

CHRISTIAN: Ah, gostaria de aprender para se tornar um hobby, para fazer.

PESQUISADOR: Para aprender coisas de artes?

CHRISTIAN: Aham! Para fazer como hobby e fazer desenho.

PESQUISADOR: Então você pensa assim que a aula de artes pode te ensinar melhor, a cada vez desenhar melhor.

CHRISTIAN: Aham!

PESQUISADOR: E só desenho ou tem outras coisas, tem outras coisas que dá para fazer na aula de artes?

CHRISTIAN: A gente escreve um pouco, a gente vê as imagens, que é a parte dos desenhos.

PESQUISADOR: Aham. Mas pensa assim, o que você quer aprender? Não pensa assim o que tem na aula agora, pensa o que você quer aprender, o que seria legal para frente.

CHRISTIAN: Aprender a fazer aqueles desenhos realistas lá, que ela passa na TV.

PESQUISADOR: Aham! Entendi. Fazer igual, olhar o desenho e saber fazer um negócio realista.

CHRISTIAN: Aham! (Entrevista individual, 30 de setembro de 2025)

Neste diálogo, podemos perceber como é latente na fala da criança a aula de Artes e como está vinculada com o ensino da pintura e do desenho e como vêm se configurando as aulas no ensino fundamental II. É importante notar que o realismo visual é algo inerente a esta etapa de idade, em que a criança busca conectar-se ao seu contexto local, através da habilidade e do método do desenho realista.

Outro ponto a ser levantado é o fato de que a criança entende que algumas imagens são passadas na televisão existente na sala de aula e que há um desejo de aperfeiçoamento do método para a reprodução realista daquilo que a professora passa às crianças. Percebamos também como na fala da Dona do Glória (codinome escolhido pela criança entrevistada) temos essa mesma perspectiva, sobre o uso de mais linguagens e também do método do desenho realista:

PESQUISADOR: E aí baseado em todo esse histórico teu, em todas essas vivências que você teve em artes, o quê que você gostaria de aprender a partir de agora?

DONA DO GLÓRIA: O que eu gostaria de aprender a partir de agora?

PESQUISADOR: É, Tanto no sexto ano, sétimo, oitavo, nono, pra frente. O quê que você gostaria de aprender?

DONA DO GLÓRIA: Tipo Escultura.

PESQUISADOR: Uhum!

DONA DO GLÓRIA: Gravura.

PESQUISADOR: Uhum!

DONA DO GLÓRIA: Retrato falado.

PESQUISADOR: Aham, Legal.

DONA DO GLÓRIA: Tipo essas coisas.

PESQUISADOR: Essas coisas. Que tudo que está no campo das artes. Isso. Então tá bom. (Entrevista individual, 01 de outubro de 2025)

Estas falas nos mostram que a criança possui memórias e vivências com variadas linguagens do decorrer do ensino das Arte, mas que anseia para que elas estejam presentes no seu ensino cotidiano. A variedade de linguagens é potência instrumentalizada para a expressão artística da criança e, sendo assim, deve ser trabalhada em sala de aula constantemente e estar presente nos planejamentos de ensino. Mesmo assim, o desenho realista também se faz presente nessa fala, quando a Dona do Glória nos afirma que gostaria de aprender ainda nos próximos anos de ensino sobre retrato falado.

Dessa forma, a variedade de linguagens não se justifica pelo acúmulo ou pela ideia de experimentar de tudo, mas pela possibilidade de alargar repertórios visuais, tencionar modelos hegemônicos de Arte e oferecer às crianças múltiplas linguagens para pensar e narrar o mundo. Planejar, portanto, é orquestrar encontros entre o fazer artístico, o olhar crítico e as experiências socioculturais das infâncias.

Em consonância com essas falas, temos o fato de que no próprio Referencial Curricular Paranaense, se expressa que o contato com a Arte leva os estudantes a compreenderem a sua realidade e a reinterpretá-la com o uso de suas próprias observações do mundo (Paraná, 2025a), como afirmado em nossa revisão de literatura. O referencial ainda nos fala sobre o desenvolvimento da autonomia e autoria que estará diretamente ligado ao aprendizado de linguagens variadas para suas expressões, poética e subjetividade.

O Referencial Curricular Paranaense, especificamente para o ensino de Arte no 6º, nos propõe, dentro do referencial que compete à linguagem das Artes Visuais, que entre os objetos de conhecimento da materialidade das Artes Visuais, os estudantes devem, em seus objetivos de aprendizagem:

Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Conhecer e apropriar-se, de maneira teórica e prática, de técnicas e materiais diversos, em diferentes suportes e ferramentas, contextualizando o seu uso na história da arte. (Paraná, 2025a)

Neste sentido, podemos observar que, mesmo constando nas orientações curriculares, advindas da documentação oficial, na prática, a variedade de técnicas, os diferentes suportes acabam se resumindo aos mais tradicionais da Arte, como o desenho e a pintura.

Do mesmo modo, no objeto de conhecimento que compete aos processos de criação, os Referenciais nos dizem em seus objetivos de aprendizagem que devemos desenvolver

processos de criação, com base nos interesses artísticos, de forma individual, coletiva e também colaborativa, com uso de materiais diversos, uso de instrumentos e recursos convencionais, os alternativos e também os digitais. Este objetivo busca ampliar a experiência e a prática artística na própria produção das crianças (Paraná, 2025a). Para tanto, explorar mais recursos, técnicas e suportes demandaria um deslocamento para espaços mais bem estruturados para receber a aula de Arte, pois o contexto escolar atual, segue ainda uma rigidez estrutural em como se formata espacialmente a sala de aula.

O pedido de desconstruir a sala de aula como ela vem se articulando desde outrora, com carteiras enfileiradas, móveis rígidos e pouca organização espacial que respeita o corpo criança é latente em suas falas, em que sair da sala de aula, ou até mesmo ter um espaço próprio para o ensino de Artes, como um ateliê, é necessário para se pensar um planejamento de ensino de Artes Visuais crítico. Neste palco performático, a professora Cunha (2025) nos diz que “o ateliê é muito mais do que um espaço físico, o ateliê é uma ideia de criação coletiva e/ou individual, um lugar de descobertas, expressão, conhecimentos, prazer, ludicidade e voos ao desconhecido, assim, qualquer espaço pode se tornar um ateliê” (Cunha, 2025, p. 50). É nesse espaço de processo de criação que, conciliando com os saberes clássicos, se manipulam materialidades, linguagens, expressões e culturas plurais.

Planejar o ensino de Artes Visuais em espaços não convencionais, como pátios, ruas, jardins ou ateliês, implica reconhecer que o conhecimento artístico não se produz apenas no espaço disciplinado da sala de aula, mas emerge do encontro entre o corpo criança, espaço e visualidade. Esse deslocamento espacial desestabiliza a centralidade do professor, favorecendo uma pedagogia mais horizontal, na qual o educador atua como mediador de experiências e não como árbitro do acerto formal. Assim, o realismo deixa de ser um padrão universal e passa a ser compreendido como uma entre muitas possibilidades de construção do visível.

Poder desfrutar do espaço escolar, que não somente a sala de aula, é mister para ter uma aula de Arte que se quer plural, inventiva e crítica. Que una as potências do ensino das Artes Visuais com aquilo que as crianças almejam para o seu ensino e aprendizagem. Ganhar territórios que, mediados pela relação de culturas, entre professores e crianças, explorem muito mais do que aquilo que uma sala de aula tradicional pode proporcionar.

É nesse ponto que o diálogo com a nova sociologia da infância torna-se fundamental para o acolhimento da voz da criança. Corsaro (2011) nos lembra que as crianças participam ativamente da cultura, operando processos de re-interpretação social, ao desenhar a partir da observação, a criança não copia a realidade, ela a traduz, reformula e imagina, incorporando ao

traço suas leituras singulares do espaço observado. Esperando que o professor faça a mediação do saber técnico e do método do desenho de observação, explorando suas potências singulares.

Sarmiento (2005) reforça que as culturas da infância constituem universos simbólicos próprios, com lógicas específicas de tempo, espaço e representação. Assim, exigir um realismo padronizado, desconsiderando essas culturas, significa silenciar modos infantis de ver e narrar o mundo. O ato pedagógico de ensino de Artes Visuais crítico, ao contrário, reconhece que o desenho de observação pode assumir múltiplas formas de realismo, algumas mais sensoriais, outras mais narrativas ou afetivas, sem que isso represente um déficit cognitivo ou artístico também.

No contexto do ateliê ou do espaço externo, acolher a voz da criança implica permitir que ela escolha o que observar, como se posicionar no espaço, quais materiais utilizar e que aspectos da realidade deseja enfatizar. O realismo, nesse caso, não é imposto, mas negociado, construído em diálogo entre intenção expressiva, observação atenta e mediação docente.

Desse modo, o ato pedagógico voltado ao desenho de observação, quando fundamentado na teoria crítica e na sociologia da infância, transforma-se em uma prática que educa o olhar sem domesticá-lo. Desenvolver técnicas passa a ser um meio para afinar percepções, aprofundar relações com o entorno e legitimar a autoria infantil autêntica. O ateliê e os espaços externos tornam-se territórios de experimentação, onde o desenho não apenas representa o mundo, mas o interroga, o reencanta, o reconfigura e o recria.

E assim nos questionamos: o que foi feito dos ateliês de Arte da educação básica que também existiram outrora? Deram espaço para novas salas de aula, laboratórios científicos ou de informática. Através do desmanche que passou o ensino de Arte no Brasil, que resiste a duras penas. As crianças pedem em suas vozes que espaços como estes aconteçam em sua rotina escolar, para que o ensino seja de fato emancipador e revolucionário em suas ações cotidianas.

Assim, ensinar o método de desenho de observação realista e outras linguagens de expressão das Artes Visuais não é conduzir a criança a um modelo ideal de imagem, mas acompanhar a construção de olhares críticos, capazes de perceber que toda representação é situada, histórica e atravessada por escolhas. O ato pedagógico, nesse horizonte, assume sua dimensão emancipatória: desenha possibilidades de ver, de estar e de significar o mundo, respeitando a criança como sujeito estético, cultural e social.

No campo das Artes Visuais, muitas são as possibilidades das linguagens que podemos explorar para desenvolver a estética, a fruição e a expressão artística. Junto aos sujeitos da pesquisa, percebemos como a pluralidade de linguagens artísticas faz falta em seu dia a dia. Por

uma questão de tempo e espaço de aula. As linguagens se reduzem a poucas expressões, como o uso apenas do desenho de grafite, das pinturas com lápis de cor e uma ou outra atividade que esteja condicionada à disponibilidade de materiais e suportes da criança ou do professor. No fim, esvaindo-se de possibilidades as quais as crianças anseiam em suas falas.

4.1.4 O planejamento de ensino precisa incluir a dinâmica e o movimento respeitando o corpo criança

Nesta última análise temática, a criança nos fala que ela precisa se movimentar, que o corpo não dá conta de ficar horas e horas sentado, em um sistema engessado de ensino. Através das observações e das entrevistas, foi possível afirmar que a criança precisa de dinâmica e movimento em sala de aula. O corpo criança pede por ação, atenção e sensibilidade junto aos professores de sua rotina escolar. Outra questão que surge em nosso processo de pesquisa é a necessidade de ampliação dos espaços de aprendizagem como sala de aula, ateliê, pátio e ambientes externos.

Isso constitui outro eixo fundamental desse planejamento de ensino em Artes Visuais que reconhece a fala e a cultura da criança. Ao deslocar o ensino para além do espaço tradicional, o educador reconhece que o conhecimento artístico se produz na relação entre corpo, espaço e visualidade.

Tal deslocamento rompe com a centralidade do controle e favorece uma pedagogia que valoriza o movimento, a exploração e a interação, elementos essenciais para a constituição das culturas infantis. O espaço, assim, deixa de ser neutro e passa a ser entendido como agente pedagógico, capaz de provocar percepções, experiências estéticas, afetos e diálogos.

Pensar o corpo criança (Camargo; Garanhani, 2025) que necessita se deslocar, mover-se, conquistar os espaços em que está inserido, nos convoca a pensar e desconstruir a sala de aula em seu sistema rígido e engessado como vem se apresentando por tanto tempo na educação brasileira. Em nosso contexto de pesquisa, como mencionado anteriormente, existe até mesmo um mapa para cada sala de aula, que, regido por um professor responsável, aloca os estudantes em determinada ordem nas carteiras, conforme a necessidade do professor, para separar grupos, diminuir a agitação entre as crianças, e assim otimizar a práxis pedagógica. Mas em que perspectiva de ensino?

Nesse instante, entender que as crianças almejam aulas mais potentes em Arte, que explora as espacialidades e as performances, sejam artísticas ou do corpo criança, é fulcral para essa criança que pede por movimento. Entendemos essa perspectiva a partir da fala do

Neguinho do Borell (codinome escolhido pela criança), quando questionado sobre como seria uma aula de Artes Visuais perfeita, ele desconstrói o momento rígido de aula, para explorar movimentos, tempos e espacialidades distintas,

PESQUISADOR: Como que poderia melhorar a aula de artes? Do que vocês têm na rotina de vocês? Como que poderia melhorar, a aula?

NEGUINHO DO BORELL: No meio teria educação física.

PESQUISADOR: No meio?

NEGUINHO DO BORELL: É, no meio da aula. Tipo parasse a aula e comesse educação física. É

PESQUISADOR: Mas por quê que tem educação física? Porque daí pelo menos você pode sair, pra sair da sala, pra você praticar alguma coisa, pra você fazer alguma coisa mais... ? (a criança já responde)

NEGUINHO DO BORELL: É, pra jogar futsal.

PESQUISADOR: Pra jogar futsal. Entendi. Mas também se fosse pra, por exemplo, estudar... (aqui ela também não espera eu completar a frase)

NEGUINHO DO BORELL: Nus, quando tiver com fome

PESQUISADOR: Como assim?

NEGUINHO DO BORELL: Tipo, sair tipo, tipo fazer até um horário a aula, tipo, da metade.

PESQUISADOR: Entendi.

NEGUINHO DO BORELL: Tipo bate 50. A gente vai 40, daí dá 10 minutos de lanche. (a criança está falando dos minutos de aula)

PESQUISADOR: E por que, que o lanche é importante só por causa da comida ou é porque é... (novamente ela não me espera concluir meu pensamento e já responde a seguir)

NEGUINHO DO BORELL: Legal

PESQUISADOR: Por que é legal. Porque daí você conversa com todo mundo, você fala com o pessoal. (Nem es quente a cabeça, porque depois a gente pega a caneta - nesse momento caiu a caneta no chão) É por causa desse movimento que você pode fazer isso. É isso?

NEGUINHO DO BORELL: (ele acena com a cabeça).

PESQUISADOR: Então, tipo, a aula de arte poderia ter momentos mais livres?

NEGUINHO DO BORELL: Uhum

PESQUISADOR: Do que não só aquela sistemática. É isso?

NEGUINHO DO BORELL: Uhum. (Entrevista individual, 24 de setembro de 2025)

Neguinho do Borell foi uma das crianças observadas, e que mais demonstraram que no contexto da aula de Artes o movimento é necessário para a criança. Ele buscou subverter vários momentos, para dinamizar o processo de ensino, no sentido de colocar o corpo criança em movimento e ludicidade. Nos memorandos das observações participantes, do dia 10 de junho de 2025, em faço o seguinte relato, após a conclusão da aula:

[...] Os meninos estavam combinando na minha frente, o Neguinho do Borell estava olhando para mim e combinando com dois colegas, “vamos ver quem fala mais alto”, e eles começam, ou seja, existe uma potência de voz ali, eles querem gritar, eles querem soltar essa voz em meio à sala de aula, então por que não atravessar momentos de aula, de extravasar, de grito, de dança, porque existe aí essa necessidade. (Memorando das observações participantes, 10 de junho de 2025)

Este relato, está no fato de que, em meio a aula, os meninos estavam conversando, mesmo a professora estar em momento de explanação do conteúdo. E mesmo me olhando (ele

viu que eu estava observando-os), eles combinam e começam a soltar palavras mais altas, para movimentar e subverter esse momento de aula.

A subversão desse modelo engessado das aulas, como elas vêm se configurando na realidade estadual paranaense, é perceptível na resposta das entrevistas individuais, assim como nas observações tecidas ao longo do período da pesquisa. Neste sentido, Corsaro (2011) destaca que as crianças são atores sociais competentes, que constroem significados coletivamente. Lowenfeld e Brittain (1977), também corroboram que nesta etapa, as crianças unem-se em grupos como uma força potente de expressão. Elas interagem entre si, nesta relação de pares e de grupo, fortalecendo sua cultura.

Um planejamento que prevê dinâmicas e momentos de movimento, de ludicidade, entre as crianças reconhece essas interações como espaços legítimos de aprendizagem, nos quais o conhecimento não é apenas transmitido, mas negociado, compartilhado e ressignificado. As trocas entre pares tornam-se, assim, parte constitutiva do currículo vivido. O brincar se faz presente na produção de dados com estes sujeitos, que, longe do ensino que foi outrora, estão encarcerados num sistema rígido e sistematizado que deixa a ludicidade de lado, tratando aqueles seres como se já não fossem mais crianças. É tirado da criança no cotidiano escolar, a própria existência em ser criança.

Nesse sentido, corroboramos com Beltrame (2021), em que o brincar de faz de conta e, nesse caso, o brincar com seus pares, é inerente ao processo educacional, como esse movimento que a criança, ainda em potência, precisa para se expressar, aprender e conviver em sociedade. Entendemos que o planejamento de ensino de Artes Visuais na perspectiva crítica, vai abraçar também essa dinâmica em sua práxis, a fim de desestruturar a possível perpetuação de um ensino tradicional e engessado.

O brincar é garantido por lei, como comentado outrora, através do ECA, em que “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990, p.21) deve fazer parte da rotina da criança para sua formação, autonomia e crescimento saudável, que explora o ambiente ao seu redor. Nesta pintura que construímos, podemos pensar a pluralidade de recursos de que podemos usufruir no campo do ensino de Artes Visuais numa perspectiva crítica.

A dinâmica, o movimento e a performance do corpo sempre estiveram presentes na história da Arte. Assim, utilizar esse espaço educativo como suporte para criação pautada na brincadeira é fundamental para que a criança se reconheça partícipe e que sua cultura esteja sendo englobada nos processos de ensino. Pensar em como a brincadeira, o lúdico e o movimento podem ser explorados, é abrir nossa práxis pedagógica para desenhos expandidos,

desenho no espaço, arte contemporânea, corpo, gesto e performance. Se essa perspectiva da criança, que pede por subversão do sistema tradicional de aula adentra a sala de aula, as dinâmicas entre criança e professor se potencializam.

E neste sentido, apenas trazendo para a linguagem das Artes Visuais. Sabendo que o ensino de Arte engloba as demais linguagens que exploram o corpo, como Dança, Música e Teatro, muito pode ser feito em sala de aula para trazer a participação do corpo criança nas ações de ensino e aprendizagem em uma forma plural de ensinar Arte que respeite todas as linguagens.

Assim, que as culturas da infância se estruturam a partir da brincadeira, da imaginação e da interação social (Sarmiento, 2005). Ao planejar aulas com dinâmicas colaborativas, o educador legitima essas culturas, trazendo para o cerne da sala de aula, atividades que se percebem mais inventivas, plurais e dinâmicas, explorando experiências.

Fernandes (2016) sublinha a importância da participação infantil nos processos educativos, defendendo práticas que acolham a voz da criança como princípio ético. Nesse sentido, planejar com variedade de linguagens, espaços e dinâmicas implica abrir margens de escolha, escutar interesses, acolher sugestões e permitir que as crianças influenciem o percurso da aula, assim como que seu corpo criança se expresse em movimento, em fala, verbal ou não verbal, sobre como conduzir uma aula de Artes Visuais em uma perspectiva crítica.

O planejamento de ensino em Artes Visuais, fundamentado na teoria crítica e na sociologia da infância, configura-se como um mapa aberto, que orienta sem engessar. Ele antecipa possibilidades, mas se mantém permeável às emergências do grupo, às narrativas infantis, aos imprevistos criativos e às brincadeiras. A variedade não é sinônimo de dispersão, mas de pluralidade epistemológica, na qual diferentes modos de fazer, de estar e de aprender coexistem.

Desse modo, planejar o ensino de Artes Visuais com diversidade de repertórios artísticos e sociais, com linguagens de expressão e criação, bem como de espaços e dinâmicas entre as crianças é assumir o ensino de Artes Visuais como prática emancipatória e transformadora, por abraçar vozes caladas e marginalizadas por tanto tempo. Uma prática que tece relações, expande olhares e legitima vozes, reconhecendo a criança como sujeito estético e social. O planejamento de ensino deixa, então, de ser um instrumento de controle para tornar-se um campo de criação e expressão autêntica, cada vez mais com autonomia, no qual a educação e os saberes da Arte e em Arte se firmam como experiência estética crítica, sensível e profundamente humana.

4.2 UMA PER(FORMA)NCE COLETIVA: O PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS COMPARTILHADO COM CRIANÇAS DO 6º ANO DO FUNDAMENTAL II

Relações horizontalizadas no ambiente escolar trazem segurança, participação e protagonismo para todos os agentes envolvidos neste processo. Neste sentido, colocar a criança também numa posição de destaque requer atenção para que a comunidade adulta acostume-se e também se habitue a compartilhar decisões, saberes e afetos. Assim, para responder ao objetivo específico sobre traçar caminhos no e do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança, pela perspectiva da sociologia da infância, faço o relato a seguir.

Foi através de uma roda de conversa com os sujeitos desta pesquisa que pudemos per(formar), pensar e planejar o ensino de uma aula de Artes Visuais, que pudesse atender a esses dois polos que, em muitas situações, parecem ser opostos: o planejar e o compartilhar com a criança, com efetiva participação crítica. Assim, junto às crianças, pudemos partilhar um momento metodológico que possibilitou a escuta ativa e o planejamento de ensino em Artes Visuais em uma perspectiva crítica, alinhada com os saberes da nova sociologia da infância.

Neste momento, todos os sujeitos que estavam autorizados e queriam participar da pesquisa, se fizeram presentes. Assim, os sujeitos participantes para este planejamento compartilhado que podemos ver na Figura 04 foram, na ordem da direita para a esquerda: Ana Julia, Luis Vitório, Jessé Christian, Dona do Glória, Rafa (pesquisador), Lauren, Emanuelle, Tainá, Laura e Rafaela. Sendo esta imagem um frame do vídeo da nossa roda de conversa.

Figura 04 - Uma roda de conversa desconstruída



Fonte: O autor

Nesta roda de conversa (local em que as próprias crianças escolheram para fazermos esta partilha), ficamos em linha, apoiados no muro do colégio em um terreno em aclave, fugindo do forte Sol do momento da nossa conversa, o que impossibilitou formarmos uma roda propriamente dita. Sendo assim, ficamos neste formato linear, em que optei por denominar roda de conversa desconstruída nesta pesquisa. Para este momento, nos preocupamos não somente com atender às questões burocráticas da pesquisa, mas também com a ética, respeitando as vontades das crianças na participação, autoria e autorização, em usar nomes, rostos e falas (Fernandes, 2016; Kramer, 2002).

Para tanto, enquanto professor-pesquisador, fui entender previamente ao nosso encontro sobre as solicitações de conteúdo e cronograma pertinentes para o 6º ano do ensino fundamental II, em que a professora regente do componente curricular Arte, me comunicou os temas possíveis que viriam a entrar ainda no conteúdo programático, determinado pelo RCO, para as aulas subsequentes do último semestre de 2025.

Assim, entendendo o que poderíamos trabalhar em sala, descartei os conteúdos das demais linguagens da Arte (Dança, Música e Teatro). Deste modo, ficaram três temas possíveis da programação da professora enquanto conteúdo para o ensino de Artes Visuais. Sendo eles: Cinema, Arte Popular Regional e Arte Popular Nacional.

Partimos para a roda de conversa, propriamente dita com as crianças em que, com um roteiro para a roda de conversa (Apêndice E), deveríamos tomar decisões conjuntas e colaborativas, em que numa ação mediada e engajada fomos planejando o ensino de uma aula de Artes Visuais. No primeiro momento da roda de conversa, propus algumas questões que vão trazer reflexões sobre o ato de lecionar, colocando as crianças no lugar do professor, para que elas pudessem explorar essa possibilidade lúdica de assumir por um dia o total controle de uma aula de Arte. Assim, colocamos as crianças na posição de protagonistas no ato de lecionar e compreender suas perspectivas.

Nesse momento, alguns tópicos que já foram abordados nas temáticas anteriores voltam a ser explorados pelas crianças, como a variedade de linguagens das Artes Visuais, uma aula que seja mais dinâmica e o desenvolvimento gráfico-plástico-visual nesta faixa etária, sob os fundamentos do realismo visual, com o uso do método do desenho de observação. É potente e presente à fala das crianças pela representação imagética da anatomia e das paisagens em que buscamos ter uma escuta ativa e validar suas falas em nossas ações, para um ensino crítico.

As crianças reforçam, constantemente, a vontade de ter atividades mais livres, em que elas pudessem escolher o que fazer enquanto produção artística mais autônoma, assim como

poder escolher se a atividade pode ser realizada individualmente, se em duplas, trios ou em grupo, reforçando o que nos dizem Lowenfeld e Brittain (1977) sobre esta idade ser a idade da turma, ou seja, as crianças sentem-se melhores em revolver atividades em grupo. Assim, pensando em um planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança, é um ponto a ser levado em consideração

Outro ponto que surge nesta primeira conversa é a pluralidade de linguagem visual das Artes Visuais, em que as artes ditas tradicionais, como o desenho de observação, pintura e escultura, são citadas constantemente, assim como fotografia, ilustração (desenho de mangás), arte digital e cinema são trazidos pelas crianças como possibilidades de abordagens como atividades práticas em sala de aula.

A partir destes pontos apresento para discussão coletiva, em um segundo momento, as especificidades educacionais advindas do RCO, para que possamos decidir como a aula, de fato, ocorreria. Deste modo, de forma partilhada começamos a desenvolver o planejamento, lembrando que nosso tempo disponível é de apenas uma hora-aula de 50 min. Disto, proponho os conteúdos que poderíamos trabalhar dentro do ensino de Artes Visuais, explicando-os de forma sucinta, para que as crianças entendam sobre o que poderia ser a aula: com os conteúdos de cinema, arte popular local ou nacional. As crianças, sabendo das possibilidades, discutem brevemente e logo definem que o conteúdo escolhido seria o de cinema.

As crianças reforçaram que fazia tempo que não paravam para ver filmes em sala de aula ou em algum outro momento nas aulas dos outros componentes curriculares e que era de costume nos anos anteriores da sua formação escolar, no ensino fundamental I. Podemos perceber aqui, de forma crítica, que as crianças usaram o termo parar para ver cinema, como se o momento fosse apenas de distração, o filme não é tido até então como algo que possa ser estudado, ou realmente um conteúdo programático, essa percepção está voltada para o cinema como lazer.

Aqui, também, podemos levantar reflexões, pois, pela Lei 13.006/2014 (Brasil, 2026), é obrigatório que os estudantes da educação básica tenham contato com o cinema, principalmente o nacional, pelo menos por 2h/mês. O que não se evidencia na realidade vivida escolar, é que podemos perceber que isso não aproxima os saberes clássicos da arte e também os leva à semiformação trazida por Adorno (1995).

Questiono então qual seria o objetivo desta aula, sobre o que eles gostariam de aprender dentro do assunto cinema e já neste momento surgem dúvidas sobre os gêneros de cinema e sua classificação indicativa. Então, em conjunto, pensando nessa relação

horizontalizada, decidimos que o objetivo da aula seria: identificar os gêneros fílmicos e sua classificação indicativa.

Neste cenário, reoriento o roteiro para pensarmos em como, metodologicamente falando, se dará essa aula, pensando em: começo, meio e fim. Assim, cientes da necessidade de registro de presença como é de costume no dia a dia das aulas, as crianças citam essa preparação inicial, que ocorre em toda primeira aula do dia, em que o professor deve fotografar a turma dentro do sistema do RCO Online, revisitar a lista de presença, confirmando ou não a leitura feita pela Webcam das crianças e, por fim, dar os encaminhamentos iniciais da aula, dentro do sistema. Este então seria nosso primeiro momento.

Posterior a isso, as crianças retomam a já acostumada rotina escolar. Primeiro acontece a explicação do conteúdo, depois vem a proposta da atividade prática e, por fim, a atividade prática em si. Eu, enquanto professor-pesquisador, procurando uma aula que pudesse explorar outros caminhos e tentando propor alternativas a este sistema, não obtenho sucesso com as crianças e elas voltam sempre à mesma sistemática da aula. Essa rotina escolar, já internalizada, engessa processos possíveis e limita a imaginação de cenários diversos, algo que buscarei desconstruir no ato pedagógico em si, que descrevo mais à frente.

Em nosso primeiro momento da roda de conversa, as crianças também citaram a forma de registro do conteúdo teórico da aula, ou seja, se de forma escrita, lida em folha impressa, slides apresentados em sala, ou demais materiais compartilhados em sala, que possam ser registrados no caderno de Arte. As crianças optam para que o conteúdo seja previamente passado a elas, através de slides ou um texto impresso. Já demonstrando um descontentamento com os momentos extensos de escrita em sala de aula. Que foi muito evidente nos momentos de observação participante, quando observadas as reações das crianças, quando a professora comunicava que o conteúdo deveria ser registrado no caderno pela escrita.

Não nos cabe aqui julgar os processos de aprendizagem, se feitos, com ou não, pela prática da escrita, como meio de apreensão do conteúdo, pois não adentramos neste mérito no objeto de conhecimento desta pesquisa ou no referencial teórico, mas que merece pesquisas futuras e suas reflexões.

Sabendo que nossa aula seria sobre cinema, concordamos com a necessidade de uma mostra cinematográfica, mas que ficaria em aberto como, onde e a duração do filme, tendo em vista que nossa aula seria de apenas 50 min. Após esse momento de mostra, as crianças comentam que seria o momento em que o professor-pesquisador faria a explicação da atividade prática a ser realizada naquela aula.

Nesse momento, levando em consideração que apenas uma hora-aula para compor nosso ato pedagógico, contemplando todas as etapas necessárias, não seria possível, as crianças sugerem, como também é de rotina na aula de Arte, que a parte mais teórica da aula fosse em 1 hora-aula e que a atividade prática ficasse para uma 2ª hora-aula. Nesta paisagem que vai ganhando forma, decidimos que a atividade prática da aula de cinema ocorreria em outro dia, fazendo com que nossa aula colaborativa durasse então 2 hora-aula.

Para a atividade prática, advinda lá do nosso primeiro momento da roda de conversa, em que as crianças discutiram sobre um formato ideal para a atividade prática, propomos que será uma atividade livre, dentro das linguagens das Artes Visuais, mediadas pelo professor-pesquisador, em que o eixo central de produção seria o tema do cinema, pensando em um ato pedagógico concreto, que venha a arrematar e finalizar todo nosso processo colaborativo para o planejamento de ensino de Artes Visuais.

Na sequência, questiono sobre a avaliação que poderíamos realizar junto a este planejamento de ensino. As crianças trouxeram como opção, uma avaliação sobre a atividade prática realizada em sala, que contemple uma apresentação coletiva dos trabalhos produzidos para a turma, em que os quesitos avaliativos seriam: o capricho (o que entendemos que seria quanto uma qualidade formal de execução do trabalho prático), a defesa da ideia (o qual entendemos como a apresentação da poética, subjetividade e expressão do trabalho) e por fim eles citam a clareza na fala (o que para nós, é entendido como a formalidade necessária para o ambiente escolar, para a defesa de suas ideias, ou seja, falar para que todos compreendam). Esse momento foi crucial para entender que a criança, dentro das práticas escolares, já compreende o processo avaliativo necessário no sistema de ensino e aprendizagem, assim como o rigor necessário para sua avaliação. Este processo é fulcral para que o planejamento se efetive. Não somente para a avaliação da aprendizagem, mas para o processo posterior, feito pelo professor, de toda esta dinâmica do planejamento que concretiza no ato pedagógico, para sua ação-reflexão e ação futura.

Como um último aporte para a atividade prática, discutimos sobre materiais, suportes, ferramentas e demais utensílios voltados para a produção artística que deveriam ser trazidos pelas crianças, para ajudar a que a aula fosse o mais plural possível. Eu, enquanto professor-pesquisador, iria contribuir com alguns materiais e suportes diversos, na tentativa de deixar a aula o mais plural possível para a execução das variadas linguagens das Artes Visuais.

Desta forma, concluímos o primeiro momento do planejamento de ensino, compartilhado com a criança do 6º ano do ensino fundamental II, que, assim como nos auxilia Vasconcellos (2010), responde três pontos centrais na pesquisa:

- a) **o que ensinar:** Cinema, seus gêneros e classificação indicativa;
- b) **para quem ensinar:** Para crianças, do 6º ano, do ensino fundamental II, de um colégio estadual, da cidade de Ponta Grossa. Abraçando suas culturas plurais e variadas, conforme suas temáticas propostas para a aula de Artes Visuais, em tempo e local específico;
- c) **como ensinar:** Através de uma metodologia colaborativa, entre professor e criança, em uma relação horizontalizada, abraçando as falas, gestos, silêncios e expressões, em que a criança participe dos processos decisórios, estabelecendo as etapas da aula em conjunto, sendo elas: registro de presença online, explicação teórica do conteúdo, mostra fílmica e a explicação da atividade a ser realizada. Para a segunda aula, a atividade prática propriamente dita e sua avaliação. Realizadas em 2 horas-aula dentro do componente curricular Arte.

Do exposto, entendemos que o planejamento de ensino de Artes Visuais numa perspectiva crítica é aquele que vai acontecer enquanto ato pedagógico concreto pela mediação que se deu e se dá, sem separar o estudante do objeto de aprendizagem, neste processo em que assumi a aprendizagem como processo dialógico de mediação do conhecimento de forma horizontal. É na ação que podemos usar a criticidade para, em conjunto, fazer ajustes necessários (Stein *et al.*, 2024). Do contrário, o planejamento, desconectado do agir, se torna mecânico, tecnicista, neutro em suas intenções para a devida realidade vivida.

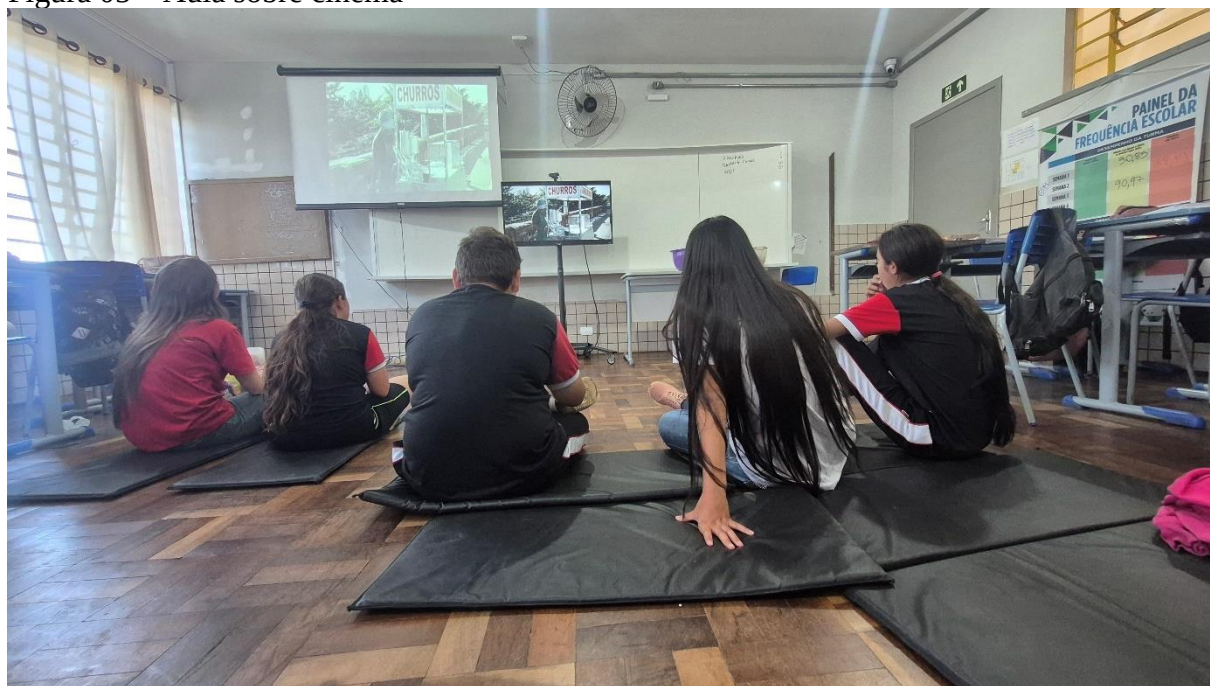
Tendo isso em vista, partimos para a ação nos dias seguintes, dentro da aula de Artes no referido colégio. Faço esse relato de forma mais detalhada, pois será crucial para nossa análise sobre os desafios e possibilidades do planejamento de ensino compartilhado com a criança no próximo subcapítulo.

A intervenção didática ocorreu em dois dias distintos, considerando que no 6º B, as aulas do componente curricular Arte ocorriam no primeiro horário de terça-feira e no quarto horário da quarta-feira (logo após o intervalo recreativo). A primeira aula, já em sequência à roda de conversa desconstruída, acontece na quarta-feira, o que concedeu ao professor-pesquisador um maior tempo para ajustes físicos necessários na sala de aula, tendo em vista que na quarta, tive o horário do intervalo para esta preparação.

Assim, previamente, fui até o colégio para poder realizar alguns ajustes dentro do espaço da sala, com o intuito de desconstruir a sistemática de como as aulas acontecem formalmente em carteiras enfileiradas. Conforme acordado com a professora de Arte e o diretor do colégio, solicitei levar os colchonetes disponíveis no colégio (que as crianças usam nas aulas de educação física) para dentro da sala de aula.

Esta ação permitiu-me desconstruir aquele território, abrindo um espaço central, onde as crianças poderiam sentar-se de forma mais despojada, para participarem da aula sobre cinema, como podemos ver na Figura 05.

Figura 05 – Aula sobre cinema



FONTE: O autor

Posicionei o televisor disponível de forma central à sala de aula e aguardei as crianças chegarem do intervalo. Ao adentrarem a sala de aula, as crianças já ficaram motivadas e animadas para a aula, pois perceberam o arranjo distinto para aquela aula. Todos começam a se acomodar, inclusive algumas crianças optando por ficarem em suas próprias carteiras, o que foi mutuamente consentido, pois, onde quer que estivessem sentados, poderiam participar deste momento educativo sem nenhum prejuízo.

Ao começar a aula, foi realizado o procedimento do registro de frequência pela professora regente e então assumi a posição de professor. Neste momento, conversando com eles sobre o fato de que nossa aula foi uma construção coletiva, relembrei as crianças das etapas estipuladas e então pergunto a eles em que sequência gostariam de ter aquela aula, tendo em

vista que, observando o ensino de Artes Visuais, pelo olhar da professora Barbosa (2020) em sua Abordagem Triangular, contextualizar, fruir ou a prática artística em si, não tem uma ordem cronológica correta de ação, desde que sejam planejados com os ajustes para cada etapa durante a aula.

Nesta performance coletiva, as crianças optam por ter a mostra de cinema no primeiro momento da aula, com posterior explicação teórica e, por fim, a explicação da atividade prática, que seria realizada na outra aula. Fiz esta proposta para tentar, como mencionado lá no momento do planejamento de aula, desconstruir a sistemática de como sempre as aulas vêm acontecendo na rotina das crianças, estipuladas pelos materiais do RCO.

Desta forma, compartilhando estas decisões, damos início à aula com a apresentação de um curta-metragem brasileiro chamado Moleque, com roteiro e direção de Marcos Pena (2016), inspirado no seriado mexicano Chaves. Essa escolha decorreu do fato de proporcionar à criança contato com o cinema nacional, atendendo a Lei 13.006/2014 (Brasil, 2026), já mencionada, bem como de estar em proximidade com a cultura infantil brasileira, tendo em vista que o programa Chaves é altamente difundido na cultura brasileira. Assim como pela duração do filme, que caberia em nossa hora-aula, além de que o curta também poderia ser analisado para nossa parte teórica sobre os gêneros fílmicos e classificação indicativa.

Neste momento, em que as crianças estão atentas à apresentação do curta, me desloco para fora da sala de aula, para trazer um agrado e contemplar no planejamento, uma ideia sugerida enquanto planejavamos a aula e que fiz de antemão para o momento de cinema, conforme sugestão dada por uma das crianças participantes da pesquisa, que não entrou nos dados do nosso planejamento, dizendo que poderia ter pipoca para o momento do filme. Assim, durante a apresentação fílmica, vou entregando os pacotinhos de pipoca para o deleite das crianças. Momento inimaginável para eles, e a emoção com alegria, contagiou sensivelmente o ambiente e não feriu a atenção do olhar para o filme.

Após a finalização do filme, passamos para um breve momento de reflexão teórica. Para esta ação, usamos os textos de Aumont (2012), Martin (2013) e em que exploro a linguagem cinematográfica (frames, planos e ângulos), assim como uma contextualização do surgimento do cinema e, por fim, uma conversa sobre os gêneros e a classificação indicativa dos filmes, para uma correta leitura fílmica.

Devido ao tempo curto da aula, não pudemos nos aprofundar em análises conjuntas e dialogadas entre professor e crianças, o que tornou o momento uma aula expositiva predominantemente. Entrego o material impresso, com o conteúdo teórico daquela aula para

leitura e estudo e finalizo com as orientações indagando procedimentos para a aula seguinte, em que iríamos por decisão de todos/as a produzir coletivamente trabalhos artísticos com liberdade de expressão, alinhados com o tema cinema. Pedi que efetuassem a leitura daquele texto entregue, pois ajudaria em suas produções artísticas. Finalizamos assim a primeira aula.

Na segunda aula, que aconteceu em uma terça-feira, a professora regente inicia novamente com a chamada online no RCO e, então, dou o pontapé inicial da aula com um momento lúdico e com dinâmica, como pede o corpo criança (Garanhani; Camargo, 2025), que se expressa, não se inquieta e conta muito aquilo que precisamos ver, ouvir e perceber neste processo expressivo comunicativo. Dei uma sugestão e foi acatada pelas crianças, uma brincadeira de guerra de bolinhas de papel. Sabendo que todas/os podem usar esses materiais para produção artística futura, entrego uma folha de rascunho para que cada criança explore o papel e assim, naturalmente inicie a produção de bolinhas e daí emerge com muita motivação a produção de bolinhas de papel. Algumas delas, inclusive, usam o próprio material individual para fazer mais bolinhas.

Como estamos em um ambiente escolar, combinei com eles que seria uma guerra silenciosa, para que não tivéssemos problemas com os demais professores em salas próximas. Comunico também que teríamos um prazo de 5 minutos para essa atividade de iniciação e interação entre a turma. Então guerreamos.

Foi um momento ímpar, tanto para um planejamento coletivo, que observa as culturas infantis, quanto para a descontração e motivação. O movimento que é potência dentro da criança, assim como um meio de trazer a brincadeira para dentro da sala de aula, deixa a aula de Artes Visuais mais conectada e engajada pedagogicamente numa perspectiva crítica, criança e professor-pesquisador deslocam suas posições centrais no processo educativo e chegam a um lugar hegemônico e horizontalizado da relação de pares. A brincadeira rolou solta. Pude assim abraçar cada vez mais as falas e as expressões das crianças que observei na processualidade da pesquisa, me colocando como um professor-pesquisador atento à cultura infantil daquele contexto vivido.

As crianças se divertiram, interagiram e deixaram o corpo se expressar neste momento inicial de aula. Foram perceptíveis a diversão, a alegria e o entusiasmo com o brincar. Lembrando que a brincadeira faz parte do mundo e da cultura infantil, como nos afirmam Kramer (2000), Beltrame (2021) e é garantido pelo ECA (Brasil, 1990). Por questões éticas, não foram feitos registros fotográficos ou fílmicos deste momento, por estarem presentes crianças que não aceitaram participar da pesquisa, seja por escolha própria ou por não

autorização dos responsáveis legais. Mas o momento de interação mostrou que há espaço em sala de aula para que a brincadeira ainda faça parte do contexto escolar do ensino fundamental II. Estes estudantes ainda são crianças.

Esta ação coletiva, entre crianças e professor, desconstrói e traz uma ruptura na ação docente em uma perspectiva tradicional e escolanovista de ensino. Possibilitamos considerar momentos lúdicos no ato pedagógico como necessários para a aprendizagem das crianças. Através da brincadeira, o objeto utilizado no brincar, a bolinha de papel, se torna um objeto de estudos futuros, no campo das Artes Visuais, pois neste momento, proporcionamos um momento de processualidade para que a criança conheça e se aproprie daquele objeto, para produção artística futura. E que todas as crianças acatam de bom grado. Assim unimos a brincadeira, o objeto de estudo e a produção poética em um ato pedagógico concreto, mediado.

Posteriormente a esse momento de ludicidade e brincadeira, convido a todos a reunir as bolinhas de papel, para reconstruir e reorganizar o ambiente de aprendizagem do objeto de ensino e estudo, o Cinema, e também para não deixarmos a sala suja, assim, demos sequência à nossa atividade prática. Eu, enquanto professor-pesquisador, levei alguns suportes como papel sulfite A4, papel *canson* para aquarela A5, papel Kraft, tecidos, tintas variadas, pincéis, canetinhas, giz pastel, lápis de cor, entre outras ferramentas, instrumentos e suportes, que poderiam deixar a produção mais livre e plural. Algumas crianças também levaram suportes e materiais, mas nem todas.

Neste momento performático, revisito o planejamento realizado, de forma participativa, para a atividade prática que seria utilizar o tema do cinema unido a alguma poética pessoal, aproximando os dois mundos, o da cultura própria da criança, com o saber teórico e clássico do cinema, que havíamos discutido na aula anterior. Pedi para que explorassem as questões teóricas de frames, ângulos, símbolos, ícones, entre outros temas visitados em nossa aula anterior, para darmos sentido a esta produção de conhecimento. Neste momento, algumas crianças optam por fazer trabalhos coletivos, outras de forma individual e alguns meninos queriam apenas voltar a brincar de guerra de papel de bolinha.

Neguinho do Borell, junto de alguns amigos, foi o que aceitou prontamente ficar com as bolinhas produzidas durante o nosso momento inicial. Sugeri que fizessem algum trabalho escultórico com aquele material, mas a resposta veio em prontidão: eles queriam usar para guerrearem com seus amigos em outro momento. Concordo em deixar o material com eles, mas combinando para que não usassem nas dependências do colégio e, caso fosse feito em alguma

rua próxima às suas casas, que se responsabilizassem pela limpeza do local, posterior a brincadeira. Os meninos contentes aceitaram e foram realizar suas produções artísticas.

Na atividade prática, fico circulando entre as carteiras, conversando, questionando e mediando saberes com as crianças, propondo ajustes, fazendo-as refletir sobre o cinema. Os questiono sobre em que momento este assunto entra em contato com suas vidas, se já haviam assistido filmes no ambiente de cinema em si, quais filmes, quais personagens, que histórias poderiam ser contadas, para ajudar na produção de cada um.

Quando falamos do realismo visual, fortemente presente nos temas levantados pelos sujeitos, não poderia ser diferente neste momento de aula. Foi pedido que, no televisor da sala, fosse deixada a fachada do shopping aqui da cidade de Ponta Grossa, pois é o local onde está instalado o cinema da cidade, o qual as crianças já haviam frequentado. Nesta proposta, saiu um desenho de observação da fachada do shopping e mais uma vez o desenho foi realista, ou seja, a representação o mais fiel possível feita por uma das crianças da turma, mas que, por não fazer parte dos sujeitos autorizados para participar desta pesquisa, não fotografei ou não trarei análises sobre.

Entre as crianças, sujeitos participantes da pesquisa, destaco a prática de pintura coletiva, feita em papel *kraft*. Nesta produção, utilizando os materiais e utensílios disponíveis, as crianças puderam explorar/experienciar a linguagem do desenho e da pintura, representando ícones pop do cinema, através de personagens, filmes, ambientes, entre outros, que fazem parte do contexto do cinema e das suas culturas.

Nesta bricolagem que construímos na pesquisa, podemos afirmar que

A descoberta de interesses semelhantes, de segredos compartilhados em comum, do prazer de realizar coisas em conjunto, torna-se acontecimento fundamental. Existe a crescente conscientização de que se pode fazer mais em grupo do que estando só, e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária (Lowenfeld e Brittain, 1977, p. 229)

Assim, a Figura 06 representa essa produção que, no decorrer de sua execução, até mesmo eu, enquanto professor-pesquisador, fiz parte da criação coletiva (opto por não trazer imagens dos momentos de produção, pelo fato de que entre as crianças, estavam também presentes aquelas que não faziam parte da pesquisa). Assim, coletivamente, construímos um mosaico de saberes, significados e significantes trazidos pelas culturas infantis, mostrando que nos aproximarmos destas crianças potencializa as produções artísticas e nos permite levantar inúmeras críticas e reflexões dentro do sistema educacional.

Figura 06 - Produção artística coletiva



Fonte: O autor

É importante ressaltar que, neste momento de produção, mesmo com a temática do cinema sendo o fio condutor para esta produção, as crianças perguntam se poderiam registrar impresso suas mãos no trabalho. Faço um aceno de concessão e elas começam a pintar suas mãos e gravar sobre o papel. Percebo que este movimento é um ato de pertencimento, de registro de produção, mas, acima de tudo, um ato de saudade. Sujar-se com tinta, não se preocupar com o formalismo de aulas engessadas e deixar-se levar pela livre expressão. Uma vontade latente e potente de manusear, criar e expressar e gravar-se no papel. Registro maior deste trabalho em grupo. Mais um momento ímpar para esta pesquisa, que merecia desdobramentos maiores de análise da produção artística coletiva.

Alguns trabalhos individuais vão para o campo da identificação da criança com algum personagem ou filme, outros, para elementos simbólicos do cinema, como pipoca, a grande tela, a câmera, mas sempre partidos das vivências particulares de cada um. Para esta pesquisa, como estávamos trabalhando com sujeitos participantes ou não, não me atenho a fazer análises mais críticas sobre as produções dos mesmos. Apenas trago que foram momentos que oportunizaram a aproximação dos saberes clássicos do ensino de Cinema, nas Artes Visuais numa perspectiva crítica, com a escuta ativa da cultura da criança e suas expressões.

Finalizo a aula alguns minutos antes para dar tempo de toda a reorganização da sala de aula. Tendo em vista que esta era a primeira aula de terça-feira, a sala deveria estar limpa e organizada para que o próximo professor entrasse com seu componente curricular. Neste momento, percebo que o momento de avaliação que pensamos juntos para este planejamento de ensino não pode ser executado na prática por falta de tempo, algo que vou retomar ao analisar os desafios de fazer o planejamento de ensino compartilhado com a criança.

Eu, enquanto professor-pesquisador que pude vivenciar esse momento de ação-reflexão-ação junto às crianças, oportunizou-se o momento em que o planejamento de ensino de Artes Visuais, de fato, se concretizasse em uma perspectiva crítica de experiências estéticas e coletivas. Pensar nesta espiral que pode acontecer na rotina escolar é entender que o planejado, com a participação das crianças no processo de ensino e aprendizagem, é uma constante que precisa de flexibilidade e ajustes conforme os dias vão se passando dentro da sala de aula. Neste momento, vou arrematando a problemática de nossa pesquisa e já internalizando as possibilidades e os desafios do planejamento de ensino de Artes Visuais crítico, compartilhado com a criança do ensino fundamental II.

Em minha ação, enquanto um professor-pesquisador engajado, quando da mediação do ensino para a aprendizagem, reflete o planejamento de ensino compartilhado com a criança, em que estabeleci uma relação mais horizontalizada e pude abraçar cada vez mais as falas, expressões, gestos, silêncios e culturas infantis em minha práxis pedagógica. Nesta ação, com finalidade e intencionalidade de mediação do conhecimento, a ação educativa se deu em ato pedagógico concreto.

Em nosso planejamento de ensino compartilhado, a mediação do conhecimento se deu e se dá sem separar a criança do objeto de aprendizagem, tornando a educação e a formação delas mais humanas, com cada vez mais formação cultural clássica e não de uma semiformação, como nos traz Adorno (1995). As culturas infantis são plurais e variadas conforme o tempo e o local específicos e nossas aulas devem ser atravessadas pelo entendimento de que cada contexto é único, potente e criativo.

4.3 FINISSAGE: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO DE ENSINO DE ARTES VISUAIS COMPARTILHADO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

“[...] Vamos todos numa linda passarela/ De uma aquarela/ Que um dia enfim descolorirá/ [...]” Toquinho (1983). Em nosso percurso, pudemos caminhar junto às crianças, observando, dialogando, ouvindo e produzindo dados que foram essenciais para analisar a nossa problemática. Em um processo que procurou ser ético, pela ótica da nova sociologia da infância, procuramos pensar a educação em Artes Visuais como meio transformador de realidades, como dita a teoria crítica. Essa aquarela foi ganhando traços suaves de grafite, a paisagem foi se formando e ganhando cores, em um processo conjunto, que podemos agora emoldurar.

Caminhamos. Nessa linda passarela, como nos diz Toquinho (1983), pudemos escutar ativamente as crianças, elas estavam entusiasmadas para participar da pesquisa e assim o fizemos. Ao fim, me perguntaram, como em um último adeus, quando eu voltaria. Queriam saber se no próximo ano teria mais pesquisa, se eu faria com outra turma, ou se outrem o faria com eles mesmos. Estes sujeitos, os meus sujeitos, aquarelaram também essas páginas com os seus saberes, suas culturas e seus afetos. Mas, como bem lembramos, aqui produzimos dados, pois não importa quão fiel outro pesquisador seja à metodologia que eu segui, jamais produzira uma aquarela igual à minha.

E assim, com o passar dos anos, os dados produzidos aqui poderão perder o sentido dentro de uma pesquisa acadêmica, os cenários vão mudar, as crianças serão outras, as vivências serão as novas experiências das infâncias vindouras. Nossa aquarela então descolorirá. Não irá desaparecer por completo, pois alguns traçados e alguns pigmentos produzidos aqui terão força suficiente para permanecer no tempo. Gravamos aqui essa breve história das pesquisas com crianças.

Ser criança, crescer, compreender e apreender o mundo à sua volta carrega uma beleza poética, estética e social que só a humanidade compreende e pode refletir sobre, principalmente no campo da educação. Nesta nossa aquarela dentro das pesquisas em ciências humanas, procuramos compreender os desafios e as possibilidades de compartilhar com as crianças do ensino fundamental II o planejamento de ensino de Artes Visuais, numa perspectiva crítica.

Abracando dois eixos epistemológicos: os estudos da nova sociologia da infância e os da teoria crítica, pensamos em coerência, como podemos aproximar as culturas infantis de um movimento de ensino que busca a crítica, a reflexão e a transformação das realidades, compreendidas em um contexto específico. Assim, as possibilidades e os desafios apresentados partem tanto para uma análise das pesquisas feitas com crianças, na perspectiva da sociologia da infância, quanto pelo eixo do ensino de Artes Visuais numa perspectiva crítica como mencionado anteriormente.

É através da escuta ativa que poderemos aproximar o pensamento e realizar interconexões entre os saberes da criança e o ensino de Artes Visuais, que se compreende como meio plural, sensível, subjetivo, poético, político, crítico, ético e estético para a formação do ser. Neste sentido, para responder ao objetivo específico de refletir criticamente os desafios e possibilidades da participação da criança no planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado, na educação fundamental II, da rede estadual paranaense, discorreremos

primeiramente sobre os desafios encontrados na pesquisa e posteriormente sobre suas possibilidades.

Para tanto, revisito a pesquisa como um todo, trazendo os momentos mais importantes que atravessaram esta dissertação, como o EC, o levantamento do referencial bibliográfico, as observações participantes, as entrevistas individualizadas, a roda de conversa e, por fim, a intervenção pedagógica que, pelo viés crítico que compreendemos o planejamento de ensino, compõe o ciclo da ação-reflexão-ação, num processo engajado para o ensino crítico de Artes Visuais.

Nas entrelinhas das pesquisas acadêmicas, muitos são os processos que devemos percorrer para que tudo ocorra de forma ética e metodológica. Uma delas são os termos de assentimento e consentimento. No conselho de ética, fica evidente a preocupação, de forma correta e justa, com as descrições daquilo que a pesquisa busca realizar, tendo em vista que estamos fazendo pesquisas com seres humanos.

Mas um desafio enfrentado foi o do termo de assentimento, que, com as necessárias solicitações pelo conselho, se torna muito extenso para um documento que será lido, consentido e afirmado pelas crianças. Neste sentido, buscamos, junto à nova sociologia da infância, ajustar os processos necessários dentro da pesquisa acadêmica junto à criança, para que ela compreenda de forma ética e concorde com todos os procedimentos metodológicos.

Porém, destacamos como um desafio enfrentado o molde como se caracterizou o TALE desta pesquisa, que foge das lógicas infantis, retira do corpo do texto do assentimento um caráter mais lúdico, que pode, nos entremeios da pesquisa, ir sendo revelado para a criança de outra forma, que não seja pela escrita acadêmica pedida pelo conselho de ética junto ao termo de assentimento.

O que gostaríamos de ressaltar é que posteriormente, para esta pesquisa, somente o fato da leitura conjunta com as crianças do documento em nosso primeiro dia de contato se mostrou muito extenso, foi cansativo e perceptível pelo pesquisador o descontentamento nas expressões observadas em sala de aula. Esse modelo e a necessidade da autoria e autorização da criança para participar das pesquisas acadêmicas, como nos pedem Fernandes (2005; 2016) e Kramer (2002), devem ser facilitados, para não gerar constrangimentos. O que nos levou a refletir sobre o formato e como o termo de assentimento deve ser apresentado às crianças. Este foi um desafio.

Na sequência metodológica da pesquisa, anterior ainda à pesquisa de campo, encontramos poucas publicações e pesquisas sobre o planejamento de ensino compartilhado

com a criança. Dentre os primeiros passos da pesquisa, fazer a revisão de literatura, assim como o EC, nos possibilita reorientar traçados, planejar caminhos e conduzir riscantes. Para podermos colorir estas páginas com pesquisas científicas, nos aprofundamos em cores, tons e texturas variados, procurando aqueles que trariam ao nosso objeto de conhecimento um aspecto harmônico e compositivo.

Foi neste momento que nos deparamos com uma das dificuldades iniciais, encontrar outras pesquisas que fossem realizadas com crianças, sobre o planejamento compartilhado de ensino de Artes Visuais. Nada foi encontrado, tivemos, como já mencionado no subcapítulo do EC, de reorganizar nossa pesquisa para entender o que os pesquisadores estavam discutindo sobre o planejamento de ensino. Então, daquilo que foi encontrado, propomos dividir as decisões tomadas para esse planejamento de ensino com a criança. Poucas são as pesquisas que colocam a criança como um sujeito, de fato, que participe nos processos estudados. Assim, pudemos, através da nossa pesquisa, descobrir métodos para o nosso próprio caminhar, procurando ser metodologicamente éticos.

Para o restante do referencial teórico, as teorias epistemológicas da nova sociologia da infância, assim como da teoria crítica do ensino da Arte, foram fáceis de navegar e investigar.

Nesta paisagem que fomos elaborando, encontramos poucas pesquisas com crianças perto dos 12 anos de idade. Somado a esse fato, outro recorte nas pesquisas do EC, ou até mesmo para a revisão de literatura, fez-nos desbravar caminhos. O fato de que a maioria das pesquisas da nova sociologia da infância encontram-se no campo da pedagogia, da primeira infância com crianças de até, aproximadamente, 6 anos de idade. Poucas são as pesquisas científicas realizadas por outras áreas de conhecimento, como o componente curricular de Arte, que trabalham com as crianças de até 12 anos de idade incompletos.

Se entendemos, segundo o ECA, que a criança é aquela até os 12 anos de idade, então estamos falando de infâncias em suas mais variadas características. Nesse momento, queria reforçar um dado de pesquisa que me saltou aos olhos, enquanto fazia a observação participante. Uma das crianças que estavam participando da pesquisa, já com seus termos de assentimento e consentimento assinados, completou 12 anos em meio a esse processo.

A criança me chamou para avisar que não iria mais participar da pesquisa, tendo em vista que, desde o princípio, como recorte para os sujeitos da pesquisa, estava estabelecido que apenas aqueles que tinham 12 anos incompletos poderiam participar, por se tratar de uma normativa do ECA sobre o que é ser criança, assim como pelo que estava definido nos documentos previamente assinados.

Num primeiro momento, acato a decisão, mas percebo que isso afetou diretamente aquela criança que gostaria de participar da pesquisa. Após aquela aula, revisei essa memória através do meu memorando, em que discorro os acontecimentos daquela observação. Começo um processo de reflexão crítica para esse acontecimento, me questionando se não é um ato adultocêntrico eu definir se ele poderia ou não participar da pesquisa, entendendo que aquela criança ainda se identificava como criança. Em conversa particular com a orientadora desta dissertação, decidimos que iríamos abrir a pesquisa para esta criança se assim ela quisesse.

Deste modo, na outra aula, fui até ela e perguntei primeiramente se ela se identificava ainda como criança e ela respondeu prontamente que sim. Então disse que ela poderia voltar a fazer parte da pesquisa se assim quisesse. Ela aceitou e seguiu fazendo parte da pesquisa. Essa criança, infelizmente, não aparece mais na pesquisa posteriormente, pois, por questões pessoais, acabou mudando de cidade e colégio. Não houve tempo para perguntar qual nome ou codinome ela gostaria de ser chamada nesta pesquisa e por isto respeitamos o seu anonimato neste relato.

Do exposto, refletimos sobre pesquisas futuras em salas de aula em que os estudantes estejam a completar 12 anos de idade. Talvez o ideal não fosse fazer o corte etário conforme dita a legislação ou o estatuto sobre o que é ser criança. Mas questionar, antes de tudo, quais são aqueles que se identificam ainda como crianças, para podermos investigar e compreender suas culturas infantis. Assim, teríamos sujeitos dispostos a compartilhar saberes, sabendo que estamos falando com possíveis pessoas que, em seu processo de desenvolvimento, já se entendem como pré-adolescentes, mesmo com idade incompleta de 12 anos. Talvez com ações assim, possamos respeitar mais ainda a autonomia e autorização da criança como nos pedem Fernandes (2006; 2016) e Kramer (2002). Essas reflexões contribuem para novas pesquisas no campo da sociologia da infância, principalmente.

Já em campo propriamente dito, o que mais dificultou a pesquisa, mas também a de pensar o ensino de Artes Visuais, é a hora-aula de 50 min. Isso impacta diretamente como o ensino de Artes Visuais vem se configurando no atual modelo da educação básica, de forma estadual e nacional, e afeta diretamente pensar na pesquisa acadêmica com crianças em si para os procedimentos metodológicos de aproximação com os sujeitos.

Por exemplo, se um professor pedagogo vai fazer uma pesquisa na educação infantil, normalmente tem uma carga horária maior de acesso às crianças e, em detrimento disso, um maior contato com os sujeitos por um determinado período de tempo, que lhe permite aproximações muito mais genuínas no convívio mútuo.

Para nós, que fazemos um recorte de pesquisa, estudando especificamente um componente curricular com baixa carga horária semanal, as aulas de 50 min acabam por ser um tempo valioso para o professor regente, que não pode ser atravessado por distrações junto às crianças por parte do pesquisador. Somado a isso, o tempo que se leva para fazer o registro de presença online retira mais ainda o tempo curto que as crianças estão em aula. Isso debilita mais ainda todo o processo de ensino e aprendizagem, neste curto espaço de tempo.

Isso fez com que as observações participantes se estendessem por todo o primeiro semestre de 2025, tendo em vista que, enquanto pesquisador, eu poderia frequentar somente as aulas da terça-feira, tendo em vista que às quartas-feiras, na segunda aula de Artes da semana, havia compromissos presenciais concomitante o da escola, dentro do programa de mestrado. Pouco foi o tempo propriamente dito para fazer uma pesquisa com nuances etnográficas com as crianças.

Nestes processos de observação, o contato entre pesquisador e criança é fundamental para que, no decorrer da pesquisa, a criança esteja mais ambientada e confortável com a presença do pesquisador, seja em qual objeto de estudo estejam sendo produzidos dados em suas pesquisas. Assim, caracterizamos como dificuldade para esta pesquisa esse contato que é necessário, mas se fez de forma tão espaçada ao longo do semestre. Isso nos faz refletir sobre a dificuldade que os professores de Artes Visuais também têm de avaliar, reconhecer e abraçar as culturas que encontram em sala de aula, tendo em vista que o contato que têm com seus alunos é tão escasso.

Agora voltado para o próprio planejamento de ensino de Artes Visuais, pensar e construir planejamentos das aulas de Artes com um momento de apenas 50 minutos é muito reduzido para todo um processo educacional necessário e a pluralidade possível para estas aulas. O professor e as crianças ficam reféns de um sistema que, já subdividindo a aula em momentos menores (tendo em vista que o professor chega em sala e ainda tem que passar por todo um processo de registro de presença online), vai reduzindo cada vez mais o poder de atuação e metodologias que explorem as mais variadas linguagens das Artes Visuais. Isso nos leva diretamente em contato com o conceito de semiformação, trazido por Adorno (2002, 2010, 2024), que acaba por remover a potência de formação humana da escola, pois segrega os momentos de ensino e fragiliza o contato das crianças com a cultura e com a arte de uma forma autêntica e crítica, ficando o ensino e aprendizagem e mais do que isso deixando o planejamento de ensino de Artes Visuais numa superficialidade do ensino.

Pensar em aulas de Artes Visuais que explorem tempos e espacialidades próprias pode ajudar a promover um ensino que se volte para as realidades, explore significados e significantes das culturas infantis e que, pautado num ensino crítico, explore as possibilidades da transformação social.

Aulas separadas, não geminadas, fragilizam mais ainda as pesquisas e o ensino de Artes Visuais propriamente dito. Tendo em vista que para aulas práticas, materiais e suportes que podem se caracterizar por um uso mais expressivo e extenso de espaço, cuidado e sujeira acabam sendo deixados de lado, por não caberem dentro da sistemática dos 50 minutos.

Neste emaranhado de fios e desafios, a falta de tempo para trabalhar as mais variadas linguagens de Artes Visuais para o conhecimento da criança se torna latente. Em aulas segregadas, não temos tempo para práticas mais imersivas, em que se explorem outros saberes e linguagens próprias das Artes Visuais, como esculturas, pinturas mais elaboradas, realismo visual pelo método do desenho de observação, que possa auxiliar as crianças a se especializarem no desenvolvimento de tais linguagens, entre muitas outras possibilidades. Aulas práticas de cinema, vídeo-arte, instalações e performances. Tudo isso acaba ficando de lado pelo tempo curto, pela falta de espaço próprio e também de materiais. Assim, a educação em Artes Visuais se torna leviana e frágil, sem explorar contextos diversos e ficando sempre nas mesmas opções: o desenho, a pintura, a colagem, alguns recortes e nada muito além.

Nesta perspectiva de se pensar o planejamento de ensino de forma compartilhada com as crianças, em que o tempo de ação docente está diretamente ligado aos processos educacionais realizados em sala, pudemos perceber como o tempo se atravessa até mesmo para a limpeza da sala de aula. O professor de Artes, mesmo tendo o espaço de tempo reduzido, ainda precisa se organizar junto às crianças para entregar a sala de aula limpa, para que os próximos professores encontrem tudo em ordem. Essa é mais uma das dificuldades voltadas ao tempo curto para a execução da aula de Artes Visuais que foi vivida em nossa própria pesquisa.

Assim, pensar e construir planejamentos de ensino que possam explorar esses caminhos requer uma força maior, uma movimentação para que aulas de Artes sejam, tendo em vista a curta carga horária semanal, aulas geminadas, para que se possa explorar com tempo e maior dignidade, tudo aquilo que as diversas linguagens das Artes visuais podem oferecer.

Outro obstáculo com que nos deparamos é a organização espacial da sala de aula. A disposição das carteiras, enfileiradas, engessadas e demarcadas pelo mapa de sala de aula que, a todo momento, estava em ajuste durante as observações participantes, separando grupos e afastando amizades, pois as crianças necessitavam prestar atenção nas aulas. Aqui percebemos

como esse modelo ainda tradicional de sala de aula perdura até nossos dias, o que impossibilita dinâmicas mais afeiçoadas com a cultura do mundo infantil, principalmente por negar que o corpo criança precisa de ação, movimento e pertencimento no espaço em que convive, como nos afirmam Camargo e Garanhan (2025).

À não existência de um ateliê, foi outro ponto que surgiu em nossa pesquisa. As crianças falaram sobre sair da sala de aula, conquistar outros espaços ou até mesmo ter uma sala específica de Arte (o ateliê). Durante a pesquisa se lembravam de quando, anteriormente, nas aulas do fundamental I, podiam usufruir do espaço escolar de uma forma mais livre. As crianças da educação infantil e aquelas que estão entre a 1ª e a 5ª série do ensino fundamental desfrutavam de um pertencimento maior com relação a outros espaços dentro da escola. A partir do 6º ano, as aulas se tornam mais conteudistas e aquelas aulas, que outrora podiam ganhar novos espaços, acabam se perdendo.

Nesse sentido, a falta dos ateliês de Arte hoje nos faz falta. Cunha (2025), nos conta que

A partir da obrigatoriedade da Arte nos currículos (Lei 5.692/71) foram criadas “salas de arte” ou “salas multidisciplinares” na educação brasileira e pode-se dizer que estes espaços antecederam a ideia de ateliê. No Ensino Fundamental eram salas de aula adaptadas para desenvolver as aulas de Artes Visuais, equipadas com armários para materiais, mesas grandes, iluminação adequada, equipamentos eletrônicos, entre outros artefatos (Cunha, 2025, p. 49)

Assim, muito explorado ainda na época das escolinhas de Arte, até a década de 70, chegou a ganhar espaço dentro da educação básica, mas perdeu seu lugar e importância, com a chegada dos laboratórios de informática, demais laboratórios, ou até mesmo substituídos por novas salas de aula devido às demandas sociais dos colégios aos quais os ateliês se faziam presentes.

Assim, uma dificuldade para o ensino de Artes hoje é não ter um espaço próprio voltado para explorar as inúmeras linguagens no campo das Artes Visuais. Espaços com bancadas amplas, armário para materiais, suportes, tintas, prensas, armários, varais, bancadas para higiene, de que tanto necessitamos. Com o passar dos anos perdemos espaço principalmente pelo sucateamento do componente curricular de Arte.

Agora nos voltamos para um conceito-chave em nossa pesquisa, o corpo criança. Temos que entender que o planejamento de ensino deve abrir-se às gestualidades, à espontaneidade e à comunicação que acontece diariamente na relação que a criança estabelece em seu meio e entre seus pares. Não somente para comunicar, mas também para silenciar respostas, negar aquilo que não se quer ser dito, para subverter regras impostas. É neste contexto

que o planejamento de ensino deve se inter-relacionar com esse corpo através de uma escuta ativa. Entendendo sua potência e sua fala, verbal ou não, sobre essa relação participativa, o planejamento de ensino compartilhado passa a compreender a criança como um sujeito ativo e presente em seus espaços.

No campo do ensino das Artes Visuais, muito deve ser explorado junto a esse corpo que é performativo, que nos conta em suas entrelinhas suas vontades, anseios e afetos. A aula de Artes Visuais performa assim um ato criativo junto à criança, que pode explorar saberes e poética, através do movimento, do silêncio, da fala e, acima de tudo, do vasto mundo criativo infantil. Saber reconhecer como o corpo da criança se expressa é fundamental para respeitarmos a cultura daqueles que gostaríamos de mediar os saberes do mundo.

A dificuldade do engessamento e a plataformização do ensino são um dos eixos centrais nas discussões desta pesquisa. Este modelo, que traz para a rotina escolar um modelo pronto a ser seguido pelos professores, acaba por ferir a autonomia, as observâncias das culturas locais e rebaixa todos os atores envolvidos nesse processo a meros executores de ações pensadas por outros, que não vivem aquela realidade específica, sejam eles professores, gestores e até mesmo as crianças.

Na busca por padronização e índices em provas de avaliação nacional e estadual, convertem as crianças em reprodutoras de conteúdo previamente estipulado. Hoje, neste cenário, nem mesmo o professor é central nesse processo. Pois sua práxis deixa-se levar em um sistema tecnicista, objetivo, falho e desprovido das poéticas, subjetividades e significados e significantes daqueles com os quais o professor tem contato. A criança nesse cenário é só mais um em sala que precisa, sequencialmente, assistir aulas em televisores de aproximadamente 40”, tentando ler as pequenas palavras do texto exposto. Procurando observar imagens ou obras de arte que se distanciam daquela realidade.

Esse modelo contradiz aquilo que pensamos sobre a educação do homem. Ela se configura assim para a formação de um ser humano capaz de reproduzir o conteúdo, numa ótica neoliberal de ensino, mantenedora do *status quo* social. Assim, a criança decora saberes para ser aprovada em avaliações, que também estão prontas dentro deste sistema plataformizado.

Se procuramos, junto à sociologia da infância e à teoria crítica para o ensino de Artes Visuais, pensar a criança como participante e, um dia, protagonista do espaço educacional, não é através de um silenciamento epistemológico em sala de aula que obteremos tal resultado.

Este formato inclusive contradiz o próprio Referencial Curricular Paranaense quando, em suas competências para o Ensino de Artes, diz que os estudantes têm direito a desenvolver

a sua autonomia, crítica e autoria (Paraná, 2025a). As ações em sala de aula, se pautadas por materiais prontos, vindos de outro lugar que não o próprio contexto escolar, se desloca e se esvazia, para uma formação generalizada, desconexa e acrítica para a realidade vivida. Ou seja, a semiformação, trazida por Adorno (2002, 2010, 2024) e sua razão instrumentalizada. Neste meio, não há espaço para a transformação de realidades.

Neste modelo de ensino, que presenciamos em nossa pesquisa, pudemos perceber que a criança não participa dos processos decisórios em sala de aula. Inclusive é silenciada e já está acostumada a não ter uma voz ativa frente ao outro, principalmente ao adulto. Constatamos isso através de falas e expressões produzidas na pesquisa, em que, em determinados momentos de consulta a essas crianças, sobre quais espaços gostariam de ir para serem entrevistadas, à exemplo, ou sobre como gostariam de ser filmadas ou não, elas apenas diziam que não sabiam, colocando em mim a opção de decisão.

Isso demonstra como essa sistematização de ensino engessa, cala e diminui o outro. A criança já espera que o outro tome decisões por si mesma. E é neste processo que se perde muito da autonomia, da participação ativa e do desenvolvimento de uma personalidade que se entende democrática.

Outra questão que se volta para o planejamento de ensino de Artes Visuais, é a polivalência do componente curricular, em que o professor, com formação em apenas uma das linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), se encarrega de todo um currículo voltado para todas essas linguagens. Ou seja, esse professor, recebendo os conteúdos e os planejamentos prontos vindos do RCO, apenas reproduz um conteúdo que não é de sua formação, impossibilitando aprofundamentos pertinentes, que aproximem as realidades infantis de uma forma crítica e reflexiva, mais uma vez o conceito de semiformação de Adorno (2002, 2010, 2024), se faz presente.

Nesse sentido, as aulas estão voltando a ser tecnicistas e escolanovistas, em que o professor é um mero executor de ações previamente estipuladas por outrem. Ferraz e Fusari (2009), sobre essa pedagogia de ensino, nos dizem que “A dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois *o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso*” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 52). Percebemos que essa sistemática é o que vem acontecendo na atual rede de ensino básica do Estado do Paraná e que necessita ser combatida, pois não atende as singularidades educacionais encontradas nos mais variados cantos do nosso estado.

A plataformização, que traz os planejamentos de ensino, assim como toda a estrutura da aula, através dos slides fornecidos pela SEED-PR, engessa a rotina escolar. Não há meios do professor ajustar sua rotina às falas e expressões das crianças, se os conteúdos vêm prontos, apenas com algumas atividades de consulta simples sobre os saberes infantis. Vocês conhecem essa obra? Já ouviram falar deste artista? O que vocês sabem sobre cultura? São questões assim, que podemos observar, que se passam nos momentos de aula e que camuflam uma participação efetiva da criança. Não há espaço para aproximações verdadeiras, escutas ativas e a devida participação da criança nas aulas. O professor precisa vencer o conteúdo, dar baixa naquilo que foi ensinado, pois as avaliações também vêm prontas e assim o ensino, em uma perspectiva crítica e reflexiva, sucumbe.

Neste sentido, as narrativas infantis e a escuta ativa ficam obscuras e frágeis no ensino de Artes Visuais, pois os planejamentos de aula, vindos prontos, sistematizados e impondo as obras de arte a serem analisadas e contextualizadas, reiteremos, são acabados dentro de uma lógica neo-liberal, em que se insere as orientações da SEED/PR, ceifam autonomia e ferem a liberdade de cátedra do professor, na possibilidade de planejar de forma com(partilhada) o ensino de Artes Visuais com a participação concreta das crianças no Ensino Fundamental II.

Quando vamos pensar nas dinâmicas para a realização do planejamento compartilhado com a criança, devemos pensar também em como serão abordados tantos saberes múltiplos que compõem aquele determinado contexto. Como dar conta de tantas ideias, tantas sugestões, quando o número de crianças por turma é tão significativo e expressivo? A dificuldade é de poder acompanhar as crianças, mediar saberes, linguagens, técnicas de execução, pois são inúmeros fatores para o ensino de Artes Visuais frente a um único professor em sala de aula, para tantas crianças. Pensar utopicamente em salas de aula menores, ou com mais professores, que possam atuar com maior atenção às crianças, é pensar uma educação mais humana, de relações mais diretas, em que a relação entre pares se construa de forma mais genuína possível, para a transformação das realidades presentes.

Por fim, pensar e sistematizar um planejamento compartilhado com as crianças deve ser um ato crítico e reflexivo, constante na rotina escolar, que leve em consideração essas vozes. Assim, imaginar um cenário em que o professor possa fazer rodas de conversa, diálogos mais diretos, proporcionaria momentos ricos em que a criança pudesse participar de processos decisórios de rotina e de ensino, se expressar em suas vontades e seus saberes de forma mais genuína possível, seria mais justo e mais humano.

Neste momento, passamos então a traçar com novos rascantes na pesquisa, procurando refletir sobre as possibilidades do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança no ensino fundamental II, ora trazendo nuances da nova sociologia da infância, ora trazendo uma análise crítica para o ensino de Artes Visuais, como o fizemos em nossos desafios. Foram os dados produzidos que conduziram o pensamento para compreender de que educação estamos falando, de qual contexto e de quais crianças.

Compreender que as crianças e as infâncias são plurais e trazem consigo conhecimentos próprios é entender que a ação didática que se fecha para estas descobertas acaba por engessar os processos educacionais, em um sistema transmissivo de saberes. Quando nos abrimos para uma escuta ativa junto à criança, percebemos como suas culturas são ricas, possuem lógica própria e é o adulto quem deve reorganizar-se para que a relação se torne, de fato, humanizada e horizontal.

A criança que explora saberes múltiplos na aula de Artes Visuais conhece a si mesma, o outro e o convívio em coletivo e busca, com uma educação crítica, conhecer culturas múltiplas e respeitá-las. Cresce assim, aprendendo a ouvir ativamente também, tendo em vista que ela mesma também o é. Deste modo, podemos nos aprofundar em dinâmicas em sala de aula, assim como no planejamento de ensino que abraça essa pluralidade e riqueza de conhecimentos como um campo motivacional, para que as crianças estejam engajadas no processo de ensino que a elas diz respeito.

Em nossa pesquisa, pudemos observar como a criança apresenta pensamentos e conhecimentos próprios, que se voltam para o ensino de Artes Visuais, que deve ser explorado em sua formação. A não observância destes saberes é o meio pelo qual, de forma adultocêntrica, as relações de poder e de educação se mantêm. É apenas uma roda d'água, ano após ano, se não passarmos a observar a criança em sua episteme e sua cultura.

A sala de aula não é um espaço físico fechado, hermético, com carteiras enfileiradas, lousa, televisão, projetor, mesa do professor e armários. A sala de aula é a relação de ensino, dada entre pessoas, que mediam o conhecimento, umas com as outras, em qualquer espaço físico que seja, em uma relação dialógica.

Poder explorar, dentro da escola, todos os espaços disponíveis é ampliar a sala de aula tradicional para um campo expandido. As crianças em nossa pesquisa pediram muitas vezes para que fosse explorado o além das quatro paredes da sala de aula. Seja pelas observações participantes, em que, dia após dia, era nítido o pedido de ida ao banheiro (mesmo sabendo que, pelas regras do colégio, na primeira aula não era autorizada a saída da sala) ou a alegria nos

rostos, quando a professora pedia para alguém ir buscar algo em outro local. A criança anseia por circular, por estar fora. Por caminhar.

No planejamento de ensino de Artes Visuais, podemos incorporar mais ainda os outros locais da escola. Podemos sair, ir para o gramado, para a quadra, para o refeitório, para o laboratório de informática, para espaços onde podemos fazer aulas mais livres, mais plurais em atividades práticas. Principalmente para realizar as atividades de realismo visual, como as crianças tanto pediram nas entrevistas individuais.

O planejamento de ensino que abrace as concepções de grupo trazidas pelas crianças é uma forma de escutar ativamente aquilo que as crianças nos contaram participando desta pesquisa. De forma muito direta, vários sujeitos falaram e expressaram suas vontades de trabalhar de forma individual, mas também em sua coletividade, como nos afirmaram Neguinho do Borell e Ana Julia. Entendemos que essa fase, em que as crianças estão entre 9 e 12 anos, compreende a fase da turma, em que as relações se fortalecem e a noção de grupo se faz mais presente, é um movimento em que o uno se percebe mais forte em um contexto coletivo, para sustentar seus gostos, suas vontades e sua cultura, como nos afirmam Lowenfeld e Brittain (1977).

As possibilidades das aulas de Artes Visuais por essa perspectiva ganham espaço para projetos e atividades múltiplas, com trabalhos partilhados, criações que abracem poéticas múltiplas e que expressem anseios, subjetividades e significados de pertencimento social, assim como fizemos em nossa atividade prática na aula de cinema. No campo das Artes Visuais, pode-se trazer para o planejamento as falas infantis que buscam o pertencimento de grupo, que ative positivamente o ato de educar como meio formativo e dialógico, e que proporcione mais relação de pares e do grupo, pois várias são as possibilidades de se produzir em Arte coletivamente.

Percebemos também como é potente o ensino de Artes Visuais como meio para crítica e reflexão social. Pensar o planejamento de ensino por este viés é compreender todas as instâncias da composição do planejamento de ensino, como meio e ato crítico, para aquela realidade vivida. Nas mais diversas linguagens das Artes Visuais, em que procuramos ensinar como ver, observar e ler o mundo, acabamos por desenvolver capacidades cognitivas e criativas que buscam o entendimento do ser inserido em seu contexto local.

Se a criança em suas vivências, sua observância absorve e reinterpreta o mundo à sua volta (Corsaro, 2011), é pela mediação que se pode ter um campo dialógico entre professor e criança, sem que sua cultura seja negligenciada ou silenciada e que ela passe a conhecer o mundo à sua volta. São infâncias que buscam explorar o mundo e adentrar na sociedade de

forma mais igualitária. Poder trabalhar em prol desses processos formativos por meio do campo imagético é necessário em tempos contemporâneos, em que ver, ler, interpretar e refletir visualmente são fundamentais para o desenvolvimento humano.

Assim, o alfabetismo visual é essencial para que a criança possa se expressar, mas também interpretar o mundo ao seu redor. Conhecendo suas vontades, suas temáticas, suas vivências, poderemos nos aprofundar em possibilidades educacionais que utilizem as Artes Visuais, não somente como meio de leitura de mundo, mas de expressão, política, poética e estética. Partindo não somente do campo das Artes, mas da cultura visual, podemos problematizar o mundo, entendendo-o em seus aspectos culturais, históricos e ideológicos. É essencial que hoje as crianças cresçam sabendo sobre a leitura de imagens de forma crítica e reflexiva, tendo em vista o tamanho aporte imagético que as acomete todos os dias.

Neste sentido, poder partilhar do planejamento de ensino com a criança nos leva a um caminho transformador de realidades, em que a criança passa a perceber-se e fortalecer-se em diálogo com o outro. É nas suas relações de pares que ela vai aprendendo o mundo à sua volta, e assim, se mediadas em um viés crítico e participativo, encontramos a potência para transformar essas realidades, assim como o *status quo* social.

É no estudo das Artes Visuais que podemos tencionar e ressignificar imagens, ao invés de consumi-las acriticamente. Em um planejamento de ensino que se quer participativo, o professor e as crianças encontram meios para selecionar temas, condutas, imagens e linguagens que provoquem estranhamentos, encantamentos, estesia, reflexão e posicionamento crítico frente à realidade vivida. Assim, a criança cresce como um sujeito ativo, que pode agir e intervir no mundo de forma ética, sensível e situada politicamente.

Neste momento, nos aprofundamos em uma questão muito pontual dentro desta pesquisa. A pluralidade de linguagens que podem ser trabalhadas dentro do ensino de Artes Visuais que se percebe crítico. Não somente pelo que apareceu como possibilidade e anseio por parte das falas das crianças, como o desenho, a pintura, a escultura, entre outras linguagens citadas anteriormente, mas como as demais possibilidades de linguagens existentes que podem conquistar o espaço escolar.

Para isso, desenvolvemos um infográfico para conduzir o leitor em uma leitura visual, possível de observar na Figura 07, para melhor compreensão do componente curricular Arte, em sua estrutura, educacionalmente falando. Sabendo que muitos outros atravessamentos podem acontecer, unindo as falas infantis que pediam muito pelo realismo visual com o método

do desenho de observação, durante a pesquisa, ramificamos esse infográfico para compreender a potência do ensino de Artes Visuais.

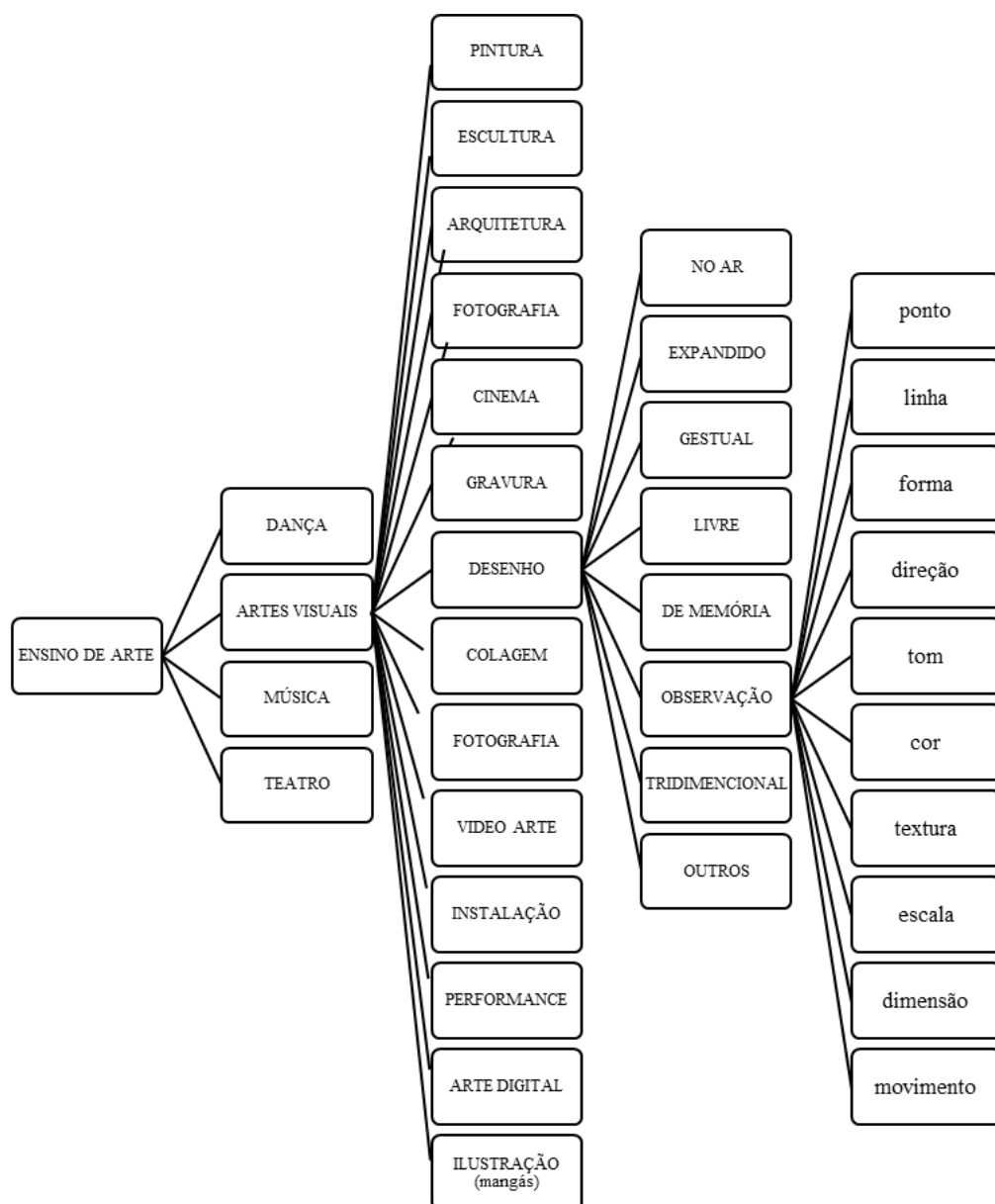
No topo hierárquico da cadeia, está o ensino de Arte, assim como o entendemos através da polivalência de linguagens presentes dentro do ensino nacional e também do paranaense. Dele, emergem as quatro linguagens principais para o ensino de Arte, sendo as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como as grandes manifestações artísticas do homem, como mencionado em nossa revisão de literatura sobre a LDBEN de 1996, trazido por Adena (2017) e problematizado por Weber e Nunes (2022) e Nunes (2022).

Como já conduzido o leitor, esta pesquisa se restringe ao estudo especificamente das Artes Visuais. Assim, não somente advindas das falas infantis durante a nossa pesquisa, mas também baseadas nos estudos de Cunha (2025), ramificamos as linguagens que podem ser exploradas no campo do ensino das Artes Visuais, sendo elas: pintura, fotografia, escultura, gravura, performance, desenho, cinema, arte digital, instalação, colagem e outros.

Ramificando então apenas a linguagem do desenho, vamos ter novos desdobramentos de possibilidades para seu ensino. Dentro dele, podemos nos dividir em desenhos no ar, expandidos, gestuais, de observação, tridimensionais, de memória e outros, também segundo Cunha (2025). E por fim, os elementos básicos da comunicação visual que trazemos derivados no ensino do desenho, baseados nos estudos de Dondis (1997), sendo eles o ponto, linha, forma, direção, cor, tom, textura, escala, dimensão, movimento, entre outros atributos.

Ao descentrar o ensino das linguagens tradicionais (como o desenho, a pintura e a escultura), a prática pedagógica se inscreve na perspectiva da teoria crítica, promovendo ações que interrogam discursos, expandem repertórios e potencializam a autonomia estética e reflexiva. O planejamento de ensino de Artes Visuais que leva em consideração as múltiplas linguagens aproxima-se da cultura infantil e potencializa o ensino e a aprendizagem para uma leitura de mundo crítica.

Figura 07 - As linguagens das Artes Visuais e seus desdobramentos, adaptado das falas infantis da pesquisa, de Cunha (2025) e Dondis (1997)



Fonte: O autor

Com essa estrutura apresentada, advinda tanto dos saberes infantis, apresentados anteriormente, através das entrevistas individuais, da roda de conversa e das observações, mostra-se quão potente o ensino de Artes Visuais é. A luta por sua manutenção é um ato de coragem frente a um dismantelamento do ensino. Percebem as mais variadas possibilidades de trabalhar com as Artes Visuais e a criança, no planejamento de ensino, é entender que essa relação de pares desenvolve seu espírito criador, aprofunda-se em experiências sensíveis da realidade e a criança apropria-se do mundo com maior riqueza de significados. As crianças

entendem sobre o ensino de Artes Visuais, compreendem suas linguagens e nos ajudam a pensar um ensino que seja mais plural.

Do infográfico apresentado, apenas ramificamos o ensinamento para o campo do desenho, mais precisamente do realismo visual, que as crianças tanto trouxeram em suas falas. Mas para cada linguagem apresentada, abre-se em variantes de execução, técnicas, possibilidades de materiais e suportes, que cabem a outros estudos de Artes Visuais apresentar. O que gostaríamos de deixar claro é que, para o ensino de Artes Visuais, as diversas linguagens deveriam estar presentes na rotina escolar, como possibilidade do ensino crítico e transformador das realidades e das crianças presentes, que trazem consigo saberes inexplorados no campo educacional, por conta dos silenciamentos epistemológicos vividos.

Abraçar ainda a criança existente nestes estudantes, como meio de identificação do grupo, mesmo sendo um período de mudanças corpóreas e sociais, encaminha o planejamento de ensino para um pensar mais lúdico. Desconstruir aulas expositivas, atividades práticas desprovidas de experiências mais profundas na realidade escolar, amplia as possibilidades para o brincar, para dinamizar a aula, para sentir, ver e viver materiais, suportes e obras de Arte.

Mesmo em período de transição, as crianças estão ali, ansiosas por conquistar seu espaço social, uns mais do que outros, mas potentes em verdade e cultura. Suas percepções de mundo ainda estão com um pé na brincadeira, no rir despretenso, nas conversas sobre o mundo em que brilham os olhos. Ali ainda existe uma criança que deseja viver intensamente. O momento em que guerreamos com bolinhas de papel foi ímpar dentro da pesquisa, como um momento de descontração e motivação para as crianças se conectarem com o momento de aula. Elas ficaram ávidas quando puderam, em sala, com o professor, brincar.

Pensar então em planejamentos de ensino que explorem a cultura local e a ludicidade traz a criança de forma motivada para a sala de aula. O professor que se abre ao ensino compartilhado estará mais conectado com as vivências, temáticas e problemáticas daquele determinado grupo. Entender que o ensino, como vem se apresentando de forma sistematizada e plataformizada, não contribui para um ensino crítico nos leva a refletir sobre onde queremos chegar com a educação que mantém seus sujeitos ceifados de voz e performance ativa na sociedade.

Durante a pesquisa, percebemos que esses processos de tomada de decisão compartilhada acabam por horizontalizar as relações de poder em sala de aula. Foi perceptível que as crianças não estão acostumadas a serem consultadas nos mais variados quesitos que envolvem o seu processo educacional, mas que, quando se abrem portas para esse diálogo, elas

aproveitam o momento, se sentem mais à vontade e partilham saberes. Os momentos de roda de conversa sobre nossa intervenção didática tiveram muitos momentos em que as ideias fluíam, falavam sobre brincar, sobre pintar, sobre a vontade de desenhar de forma realista, e isso vinha com muita potência. Assim, afirmamos que momentos como esses horizontalizam as relações e tiram tanto do adulto pesquisador como do professor a hierarquia de poder à qual as crianças estão habituadas na sua rotina escolar.

Um planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado que se conecta com a realidade concreta sabe por onde traçar sua elaboração, a realização interativa e a avaliação do conjunto, como nos afirma Vasconcellos (2010), com o propósito da transformação social. Nesta pesquisa, pudemos perceber que a criança traz uma cultura viva, que tem potência para participar dos processos decisórios, pois é ela a mais interessada em seu processo educacional. Pelo que nos falaram as crianças, o planejamento é visto como um ato formal-burocrático que advém somente do mundo adulto, em que a professora antevê os conteúdos e os procedimentos para a aula de Artes Visuais. Aqui vemos a possibilidade também de que esse planejamento se abra, destituindo-se do seu caráter sistematizado e plataformizado, e atente ao contexto específico vivido e que possa abraçar as temáticas nas aulas vindas das crianças.

A grande contribuição que podemos ter em um planejamento de ensino partilhado e com(partilha)do com a criança é o fato de que as ideias, os métodos, os processos de ensino, o arcabouço imagético, as referências culturais, entre outros fatores que se atravessam no ensino de Artes Visuais, serão muito mais plurais, a partir do momento em que, de forma dialógica, se abraça o saber e a cultura da criança. O professor, assim, então se desconstrói dentro de um sistema engessado de possibilidades dentro da sala de aula. Nesta paisagem cada vez mais colorida da composição coletiva, a criança, entendendo-se partícipe dos processos, atua muito mais motivada em sua rotina de aprendizagem.

Partilhar o planejamento de ensino é, em nossa perspectiva, fundamental para termos um processo educacional mais dialógico, democrático e ético. Neste sentido, não apenas compartilhar esses processos com as crianças, mas também com todos os atores que integram a estrutura educacional da criança. Assim, demais atores sociais devem ser convidados a participar, com o intuito de atender àquele contexto e àquela realidade vividas. Padilha (2017) nos fala sobre o papel de cada segmento na prática de um planejamento escolar dialógico. O autor vai nos trazer a importância de que cada ator envolvido, seguindo regras claras de sua participação, compartilhe desse planejamento de ensino que se percebe crítico. Pais, estudantes,

a comunidade e a direção escolar. Todos devem estar voltados a pensar também o planejamento de ensino de forma participativa.

A partir do que foi vivido nesta pesquisa, pudemos perceber como, não somente possível, mas como de uma beleza enorme poder compartilhar decisões com as crianças, entendendo-as como atores sociais ativos e participantes, acabamos por colocá-las numa relação muito mais digna do que somente receptoras culturais ou de saberes. Elas, com suas culturas, nos trazem aquilo que há de novo em seu meio, pois são elas peritas naquilo que condiz à presente infância (Fernandes, 2005), àquela com a qual estamos em contato nesse exato momento. No futuro, em próximas pesquisas com temáticas similares, serão novos dados, novos sujeitos e um novo jeito de ver, compreender e interpretar o planejamento de ensino e o mundo.

Mostramos nesta pesquisa que é possível partilhar o planejamento de ensino de Artes Visuais com a criança, a partir do momento em que percebemos suas falas e expressões, na relação que se vai constituindo na rotina escolar. Devemos ter um olhar atento e uma escuta ativa para que, no cotidiano escolar, a criança passe a partilhar das decisões para o ensino em geral, mas aqui em específico em Artes Visuais.

Assim, procuramos levantar aqui reflexões sobre as possibilidades de se desconstruir o engessamento dos planejamentos de ensino, que vêm prontos e finalizados pelo RCO, que acabam por renegar a existência de culturas particulares nos quatro cantos do estado do Paraná. Fechar os olhos para essa pluralidade converte a criança em número e o saber em índices. Devemos, como formadores, professores, gestores e entre outros agentes, lutar contra um sistema que acaba por silenciar vozes que há tanto tempo seguem esquecidas e enfraquecidas no contexto escolar.

Explorar então a escuta ativa, como nos diz Alboz (2016), que nos traz as teorias, as questões, os desejos e fantasias, assim como as brincadeiras e necessidades das crianças, entendendo esse processo como um meio de validar essas vozes que têm tempo, espaço geográfico, gênero e classe, buscando sempre empoderar essas vozes, para que elas não sejam mais silenciadas e negligenciadas em nossa sociedade.

Por fim, pensar em processos de pesquisa que dão espaço para a escuta, assim como planejamentos de ensino que são partilhados com a criança, oportuniza espaços de escuta e é fundamental para que a criança cresça e se desenvolva com a democracia, o protagonismo e a participação. Ainda temos muito o que discutir academicamente para compreender que, nos espaços atuais da educação, a criança ainda não é partícipe como propõem a nova sociologia da

infância ou os documentos oficiais da educação. Em nossa pesquisa, buscamos trazer um espaço de escuta, em que a criança é percebida como esse sujeito de direitos, que sabe falar do seu mundo e que precisa que sua voz seja legitimada e não mais negligenciada nas esferas em que atua, inclusive nas aulas de Artes no Ensino Fundamental II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Numa folha qualquer/ Eu desenho um sol amarelo (que descolorirá) / E com cinco ou seis retas/ É fácil fazer um castelo (que descolorirá) / Giro um simples compasso/ E num círculo eu faço o mundo (que descolorirá)” Toquinho, (1983). Nestas densas páginas de pesquisa pude refletir sobre os desafios e as possibilidades de partilhar o planejamento de ensino de Artes Visuais com as crianças do 6º ano do ensino fundamental II, da rede pública de ensino, em um colégio da periferia da cidade de Ponta Grossa no Paraná. Neste caminhar, aquarelamos as páginas com teorias e epistemes que nos auxiliaram a pensar as crianças e as infâncias mais partícipes, acadêmica e socioculturalmente falando. Entendemos que elas são, também, produtoras de cultura e que devem ser ouvidas e legitimamente respeitadas.

Esperamos que com o tempo, assim como cantou Toquinho (1983) por entre essas páginas, estes saberes produzidos ganhem novos traçados, novas cores e novos pigmentos, que não venham a descolorir suas descobertas, pois, em uma pesquisa que também se percebe crítica, ela deve sair da teoria e se tentar conquistar o mundo concreto. Toquinho (1983) nos sensibiliza ao fim da canção Aquarela ao finalizar nos falando sobre o descolorir, sobre o apagar. Linhas, cores, formas que se perdem no tempo. Pensamos que o *sfumato* das linhas que produzimos não deve se apagar. Esta folha qualquer ganha novos significados e se empodera, quando nossos objetivos de pesquisa são, enfim, alcançados. A tinta física, da impressão da nossa dissertação, com o tempo, descolorirá, mas que seus saberes produzidos ganhem novos pigmentos e se saturem, cada vez mais.

Nosso objeto de estudo, o planejamento de ensino de Artes Visuais, observado pelas lentes da teoria crítica, nos faz entender que os processos escolares, que buscam a transformação social, devem ser carregados de intencionalidade e da não-neutralidade frente à realidade vivida. Somente através de uma práxis pedagógica engajada, é que poderemos pensar em um futuro inclusivo, cidadão e democrático, em que as crianças compreendam a realidade vivida por um viés crítico e reflexivo.

Nesta aquarela que fomos pintando e cantando, trouxemos perspectivas epistemológicas que consideram a criança como um sujeito social e cultural ativo, com saberes próprios, que apreendem, interpretam e ressignificam a cultura ao seu redor e que, pautados em relações mais horizontalizadas, com as demais gerações, são respeitadas em seus saberes, suas vivências e seus anseios para o seu mundo.

Compreendemos que as crianças pertencem a um grupo geracional chamado infância, mas que, ao serem observadas em suas particularidades temporais e regionais, são dispare. Assim, voltamos para o uno no todo, entendendo que não podemos generalizar situações, pesquisas e ensino no mundo como um todo. Estamos falando diretamente desse contexto que vivemos em nossa pesquisa. A turma do 6ºB do colégio Estadual.

Como um professor-pesquisador engajado, realizei uma pesquisa que foi se construindo em conjunto, percebendo as possibilidades de escutar ativamente a criança, compreendendo seu corpo, suas linguagens, seus gestos e seus silêncios. Me mostrando como o sistema de ensino se faz de forma sistematizada e engessada, mesmo com todo um respaldo teórico e documental, em que a criança é entendida como um ser protagonista das relações escolares. Isso pouco, ou quase nada, pudemos observar e registrar por entre essas páginas. A criança ainda é negligenciada, silenciada. São números.

Com a teoria crítica, pudemos entender as contradições e, principalmente, os desafios de se pesquisar com as crianças, mas, acima de tudo, de com-partilhar o planejamento de ensino de Artes Visuais. Assim, respondendo à nossa problemática de **quais desafios e possibilidades emergem no planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da criança, no ensino fundamental II, em um colégio da rede estadual paranaense**, nos aprofundamos em reflexões sobre um ensino que está engessado e sistematizado, que amarra a ação e impede a cátedra do professor, que poderia, pelas entrelinhas de sua práxis, ter uma escuta ativa junto às crianças, explorando mais as linguagens das Artes Visuais e desconstruindo uma noção de que planejamento é unidirecional, como nos afirmaram nossos sujeitos de pesquisa.

Quanto às possibilidades, pudemos perceber a potência das crianças em seus saberes, suas vivências e as ideias para a execução da aula de Artes Visuais. Que a aula possa explorar as atividades em grupo, uma sala de aula que se desconstrua do sistema tradicional de se organizar, assim como de conquistar novos espaços, novas linguagens no campo das Artes Visuais assim como poder explorar mais profundamente o realismo visual, com o método do desenho de observação. Devemos entender a Arte como potência para ver, sentir e experienciar o mundo. Os processos estéticos da Arte nos fazem sentir pertencentes a um mundo concreto, que é aqui e agora. Se esses processos não são pautados na reflexão, temos um efeito da Arte pela Arte e aqui perdemos o sentido do seu ensino institucionalizado.

Assim pudemos, para atender nosso objetivo geral de analisar os desafios e possibilidades do planejamento de ensino de Artes Visuais crítico com a participação da

criança, no ensino fundamental II, da rede estadual paranaense de ensino, refletir criticamente pautados em nossos autores da revisão de literatura, assim como, através dos documentos oficiais da educação brasileira e paranaense viabilizar, através da nossa pesquisa ação, fazer uma análise profunda, sobre o compartilhamento do planejamento de ensino de Artes Visuais com as crianças. Mostramos que é possível partilhar de momentos decisórios e respeitar ativamente os saberes infantis.

Para tanto, respondendo nosso primeiro objetivo específico, em rever a produção científica sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais, compartilhado com criança, numa perspectiva crítica, nos aprofundamos em autores que nos mostraram que o planejamento de ensino é um ato crítico, também junto aos processos escolares. O planejamento de ensino deve ser entendido como um meio para intervir ativamente nas realidades presentes, em um caminho de ação-reflexão-ação, que não somente antevê problemas, situações e métodos de ensino, mas reflete ativamente, através da prática pedagógica, a não-neutralidade do ensino para a emancipação, superação e transformação social. Somados a isso, a nova sociologia da infância nos sustenta em afirmar a criança como um sujeito de direitos, que deve ter sua voz ativa e que se expresse também, através do conceito do corpo criança, suas vontades, seus anseios e suas manifestações culturais, que devem ser respeitados pelo mundo adulto. Ela deve ser entendida como um ser plano e completo, que pode partilhar os saberes da infância a qual ela faz parte.

Quanto ao objetivo de traçar caminhos no e do planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado com a criança pela perspectiva da sociologia da infância, procuramos entender os processos partilhados com as crianças do 6º ano, conduzindo nossa pesquisa através de etapas e métodos que nos possibilitassem o planejamento conjunto com a criança de uma forma ética-ontoepistemologicamente falando. Na ótica da nova sociologia da infância, a criança deve ser ouvida ativamente e, para isso, o adulto que se desveste de uma posição adultocêntrica observa, reflete, conversa, divide decisões e procura entender a ótica da criança com relação ao seu mundo e seus saberes. Busca trazer, de forma partilhada, decisões para o cotidiano escolar.

Conduzimos assim um planejamento que entende o que, quando, como, por onde, quais métodos e qual avaliação realizar na aula de Artes Visuais, partilhando essas informações com as crianças. Neste sentido, elas se sentiram participantes do processo e motivadas para aprender. A brincadeira se fez presente, por entendermos que a criança, mesmo que em uma segunda infância, ainda é lúdica, brinca de faz de conta e percebe o mundo através da sua lógica.

Conseguimos então partilhar saberes para construir o planejamento de ensino de Artes Visuais de forma crítica, reflexiva e colaborativa.

No planejamento de ensino de Artes Visuais, pudemos perceber a potência de apresentar etapas que nos foram válidas, efetivadas também pela ação pedagógica conjunta com a criança, em que, respeitando as falas infantis, pudemos planejar conjuntamente nossa aula de cinema. Poder brincar, reorganizar os momentos da aula, assim como acatar as sugestões para atividades plurais, executadas de forma individual, em pares ou em grupo, mostra uma ação pedagógica crítica e engajada com estas crianças. Que não é permitida pelo sistema vigente da educação paranaense.

Já em nosso último objetivo, refletir criticamente os desafios e possibilidades da participação da criança no planejamento de ensino de Artes Visuais compartilhado, na educação fundamental II, da rede estadual paranaense, pudemos, através de reflexões sustentadas a partir do nosso referencial teórico, entender as possibilidades da participação infantil em nosso contexto. Respeitando suas falas, procurando um planejamento que, de fato, fosse compartilhado com a criança no ensino fundamental II. Neste sentido, levantamos reflexão crítica sobre o desafio que, se tratando da educação paranaense como se configura hoje, engessa os processos escolares, generaliza a educação em um processo de semiformação e que mantém o *status quo* social, sem buscas de sua superação.

Nesta aquarela que produzimos, o ensino de Artes Visuais se fragiliza. Sua potência em alfabetizar e problematizar a sociedade visualmente vai se descolorindo. Entendemos que através do ensino da Arte, o ser humano consegue apreender de forma crítica a realidade vivida, produzindo, através de significados e significantes, sua cultura, seu contexto e o meio social em que está inserido. Assim, através de uma educação crítica em Arte, podemos problematizar a participação da criança, sua educação, sua cultura e a indústria cultural, com a finalidade de que elas se desenvolvam em um meio em que é acostumada a partilhar escolhas e decisões e sentir-se partícipe dos processos sociais nos quais elas estão envolvidas e que partilhem mais ainda saberes em sala de aula.

Procuramos trazer a ótica da teoria crítica, com as nuances das pesquisas da nova sociologia da infância, para possibilitar momentos em que a criança sintam-se e participe ativamente nos processos acadêmicos, também no seu contexto escolar. Através de um planejamento de ensino de Artes Visuais crítico compartilhado com a criança, conseguimos colorir estas páginas com uma perspectiva que entende a educação como meio de transformação do homem, como meio de promover a autonomia, a cidadania e a democracia, mas acima de

tudo, uma pesquisa que compreende que o ensino de Artes Visuais pode auxiliar a criança a livrar-se das amarras sociais que as impedem de sorrir, brincar, falar e partilhar das suas vivências no mundo em que vivemos.

Quando formulamos uma problemática e, decorrente dela, nos desdobramos nos objetivos metodológicos para responder à questão levantada, traçamos uma reta a qual procuramos seguir. Aqui, levantamos mais reflexões sobre o planejamento de ensino de Artes Visuais partilhado com a criança no ensino fundamental II, entendendo a potência de relações horizontalizadas que a educação pode explorar, edificar e seguir.

Assim abrimos mais questionamentos do que afirmativas. Que essa pesquisa conquiste novos horizontes e desdobramentos, de forma rizomática, para explorar a participação da criança nas esferas em que ela faz parte. Que as pesquisas científicas encontrem aqui uma nova perspectiva, em pensar as infâncias como uma geração rica de saberes e episteme própria, em processualidade, a partir do desenvolvimento real vivido a chegar ao desenvolvimento potencial, na compreensão do mundo da vida, com mediação intermitente, do professor e pesquisador para e, na aprendizagem da cultura e não da semicultura, para a aprendizagem da Arte Visual e não da semiarte, no desenvolvimento humano infantil.

Em nossa pesquisa, as crianças não são apenas passageiras na astronave da educação. Mas copilotos que são capazes de ajudar, compartilhar e traçar as rotas. Estas crianças nos ajudam a escolher as cores das paisagens, linguagens e vivências que desejam explorar. Vamos todos nessa linda passarela, de uma aquarela que, um dia, enfim, descolorirá.

REFERÊNCIAS

- ADENA, Kelly. **Avaliação do ensino e aprendizagem na docência universitária e a formação de professores de Artes Visuais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, ano 17, n. 56, set/dez, 1996, p. 24-56.
- ADORNO, Theodor. **A indústria cultural**: o iluminismo como mistificação de massas. São Paulo: Ática, 2001.
- ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. São Paulo: EDUNESP, 2009.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER Max. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANDRADE, Carolina Romano de. Currículo de Arte. IN: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo (org.). **Léxico da Arte/Educação Brasileira**. Curitiba: CRV, 2024. P. 37-39.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, Ana Mae. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 331-347, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidney Peterson Ferreira de. Arte/Educação. IN: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. ORG. **Léxico da Arte/Educação Brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2024.
- BARBOSA, Maria CarMen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016.
- BAGIO, Viviane Aparecida; TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Didática**/ Viviane Aparecida Bagio; Tigre. [livro eletrônico]. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2020.
- BELTRAME, Lisaura M. **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural**: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos. 2021.
- BOUGRINE, Jasmien. BUGGENHOUT, Marijke V. Metodologias visuais na investigação com crianças IN: TOMÁS, Catarina et al. (Ed.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. Lisboa: UMinho Editora, 2021.
- BOUTINET, Jean-Claude. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm, Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. **Apresentação da Secretaria de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao#:~:text=Atualmente%2C%20os%20documentos%20que%20norteiam,26%20de%20junho%20de%202014>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.006/1994**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 06 jan. 2026.

BUENO, Luciana Estevan Barone. **Linguagem das Artes Visuais**. (Coleção Metodologia do Ensino de Artes). Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

CALDEIRA, Laura B. **O conceito de infância no decorrer da história**. Paraná: Educadores. 2010

CAMARGO, Gisele Brandelero. **A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**: a experiência da criança. 2020. 115f. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança e o corpo adulto na pesquisa com crianças. IN: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e23491, p. 1-14, 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, 2015.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Planejamento Pedagógico e Ensino de Artes Visuais**. 28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte (online), n. 23, p. 28-39, 2012.

COLA, Cesar Pereira. Metodologias para o ensino de Artes Visuais. IN: Org. UCKER, Lilian. **Licenciatura em Artes Visuais**. [Ebook] Criar UFG: 2019.

CORAGEM, Amarílis; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima. Org. **Conteúdos do Ensino Fundamental**: Artes visuais nos anos iniciais Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de Educação, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Penso Editora, 2011.

COSTA, Maria Eunice Martchuk da. **A educação pública paranaense sob a lógica do mercado**: As políticas gerencialistas empresariais no governo Ratinho Junior (2019-2022), 2024. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, **Artes Visuais na Escola**: Inventário de linguagens e materiais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

DE CASTRO, Rosana. Os incomodados que se desloquem: problematizando o ensino das artes visuais. **Revista Digital do LAV**, v. 6, n. 11, 2013.

EGAS, Olga. Visualidades. IN: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. ORG. **Léxico da Arte/Educação Brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2024

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos**: a participação das crianças nos contextos de vida, representações, práticas e poderes. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho. 2005.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. IN: **Revista brasileira de educação**, v. 21, p. 759-779, 2016.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

FERNANDES, Natalia; SOUZA, Luciana F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 15, p. 970-986, 2020.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina A. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. IN: MORELLI, Ailton José et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem. 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do ensino da Arte: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Murilo Alves; VEBER, Andréia. Planejamento interdisciplinar: perspectivas para o trabalho integrado no ensino da arte. II ENLIC SUL. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANETTO, Beatriz H.. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. In: **VIII Congresso Nacional de Educação**: EDUCERE. 2008.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 1994.

GARANHANI, Marynelma Camargo; ALESSI, Viviane Maria. Desafios metodológicos da pesquisa com crianças: Reflexões e Proposições. IN: **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil** [recurso eletrônico] / Rodrigo Saballa de Carvalho, organizador; apresentação: Fabiana de Amorim Marcello. - 1.ed. - Porto Alegre: CirKula, p. 111-139, 2022.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JOVEM, Saraiva. **Dicionário da língua portuguesa ilustrado**. Organização da Editora. São Paulo: Saraiva, 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e pesquisa**, v. 46, p. e236273, 2020.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

LARKINS, Cath. Participação. IN: TOMÁS, Catarina et al. (Ed.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais**. Lisboa: UMinho Editora, 2021.

LEDUR, Rejane Reckziegel. Ensino de Artes Visuais. IN: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. ORG. **Léxico da Arte/Educação Brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Objeto de conhecimento em Artes Visuais. IN: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. ORG. **Léxico da Arte/Educação Brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

MARTINS, M. C. Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação: **Revista do Departamento de Educação/UNISC**. Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006.

MARTINS, Mirian e PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos Achados** - O olhar do professor-escavador de sentidos – 4ª. Bienal. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 727-746, 2018.

MAFRA, Aline Helena. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**, v. 17, n. 31, p. 107-119, 2015.

MAINARDES, J.. Contribuições da Perspectiva Ético-Ontoepistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional. IN: **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, 2022.

MEDEIROS, Michele Hirsch. A concepção de planejamento de professores da educação infantil n perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: MARTINIAK, Vera Lucia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. ORGS. **Processos Formativos e Pesquisa na Perspectiva Crítica**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MEDEIROS, Afonso. Arte IN: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. ORG. **Léxico da Arte/Educação Brasileira**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como Planejar?** Currículo – Área – Aula. 12ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.

MORAES, Neddy Esther Pache de Souza Asseff de. **Planejamento no ensino de artes visuais na perspectiva histórico crítica**: objetivação e elevação estética. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marilia Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOSSI, Cristian Poletti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Formação de professores nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais após a BNCC: dúvidas, desafios, apostas e ensaios. **Interfaces da Educação**. Paranaíba. Vol. 12, n. 34 (2021), p. 615-630, 2021.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS DO ENSINO DA ARTE ENTRE 1970 E 1990: Primeiras aproximações. IN: MARTINIAK, Vera Lucia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. ORGS. **Processos Formativos e Pesquisa na Perspectiva Crítica**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em- Participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017

PANHO, Guilherme. **As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2019.

PARANÁ. **Orientação às instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino do Paraná para o cumprimento do Parecer CNE/CEB Nº 2/2018**. Parecer normativo, no 02/2018, de 28 de setembro de 2018. Relatores: Celso Augusto Souza de Oliveira, Dirceu Antonio Ruaro, Flávio Vendelino Scherer, Ivo José Both e Shirley Augusta de Sousa Piccioni. Curitiba. Paraná, p. 1-9, 28 set. 2018. Disponível em: https://sinepenpr.org.br/wp-content/uploads/2021/08/parecer-normativo-cee-pr-02_2018.pdf. Acessado em: 6 jan. 2025

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2025a. Disponível em: <https://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/>. Acessado em: 27 jun. 2025

PARANÁ. **Plataformas Educacionais**. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais. Acesso em: 30 Mar 2025b.

PARANÁ. **Ferramentas Educacionais**. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ferramentas_educacionais. Acesso em: 30 Mar 2025c.

PEREIRA, Rita Marisa R.; SOUZA, Solange J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. IN: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel (org). **Infância e produção cultural**, v. 3, p. 25-41, Papirus: 1998.

PIANOWSKI, Fabiane; GOLDBERG, Luciane Germano. Metodologia e Técnica do Ensino de Artes. 2ª ed. Universidade Estadual do Ceará. 2019.

PÖRTNER, Cristiano Goergen. **Planejamento à força, pensa-ação que se apresenta: à fraqueza, pensa-ação pela ausência: metateoria de planejamento: e improviso**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

PUCCI, Bruno. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 1, p. 1-24, 2012.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

REIS, Valéria Patrícia Martins dos. Jogo digital educativo: planejamento e construção de narrativas no ensino de artes visuais. 2017. 122 f. Relatório (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SANTOS, Katiane dos. **Estágio supervisionado em Arte**. (Ebook).2019. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1083/1/SANTOS_Est%C3%A1gio%20Supervisionado%20em%20Arte.pdf. Acesso em: 30 Abr. 2025.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. IN: **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SARMENTO, Manuel J.; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito?. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, p. 15-30, 2020.

SCHNEIDER, Letícia Uhmman et al. **Poéticas visuais em construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SIROTA, Regine. Ofício de Criança. IN: TOMÁS, Catarina et al. (Ed.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais**. Lisboa: UMinho Editora, 2021.

SOUZA DA SILVA, Ivete Souza; LLUGE OLIVEIRA, Vinicius. O estágio supervisionado como dispositivo formativo: Reflexões a partir do curso de artes visuais da Universidade Federal de Roraima-Brasil. **ERAS: European Review of Artistic Studies**, v. 8, n. 3, p. 23-34, 2017.

STEIN, Vinícius et al. Planejar, recortar e compor: os movimentos de uma docência em formação. **Revista Digital do LAV**, v. 17, n. 1, p. e22/1-21, 2024.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Estados da arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23034, 2023.

TOQUINHO. Aquarela. Ariola, 1983.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança** - 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 jun. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Trad. José Neto; Luis Barreto; Solange Afeche. 1989.

WEBER, Suzamara; NUNES, Ana Luiza Ruschel. A arte na bncc em tempos de golpe: Uma análise a partir da perspectiva histórico-crítica. IN: MARTINIAK, Vera Lucia; NUNES, Ana Luiza Ruschel. ORGS. **Processos Formativos e Pesquisa na Perspectiva Crítica**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

XARÃO, Francisco. **Objetividade e subjetividade na determinação da categoria classe social em Marx**. 8ª Conferência Latinoamericana y caribeña de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2018.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar** (Coleção Metodologia do Ensino de Artes, v.I). Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

**APÊNDICE A – TERMO DE APROVAÇÃO DE PESQUISA NO CONSELHO DE
ÉTICA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS: Desafios e possibilidades no ensino fundamental II.

Pesquisador: RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84959924.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.320.178

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa objetiva compreender os desafios e que possibilidades emergem da produção de planejamento compartilhado com crianças para o ensino de Artes Visuais, no ensino fundamental II. Assim, partindo de autores como Corsaro (2011), Sarmiento (2005;2013;2015), Fernandes (2005) que nos dão sustentação a defesa da criança sujeita de direitos e participante ativa das pesquisas, embasamos a perspectiva da nova sociologia da infância. Para o campo da Arte, nos debruçamos em Barbosa (2020), para discutir a abordagem triangular do ensino de Arte, assim como do planejamento para a aula de Arte em Padilha (2002). Numa abordagem crítica, o método da dialética-negativa de Adorno (2010), nos orienta quanto a pesquisa que segue a lógica da ação-reflexão-ação, pensando na criança que não é apenas permeada pelo mundo material, mas pelo psicológico e cultural. Tal pesquisa pretende ter campo em um Colégio estadual da rede paranaense da

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.320.178

cidade de Ponta Grossa-PR, com crianças de 10 e 11 anos, pertencentes ao sexto ano do ensino fundamental II, que estejam em contato direto com um licenciado em Artes Visuais, como professor junto ao componente curricular Arte. Procuraremos validar as vozes das crianças, em uma pesquisa de campo com crianças que adota a perspectiva dos estudos infantis, fundamentada teoricamente na Sociologia da Infância. A criança é compreendida como um ator social e uma produtora competente de cultura, pertencente a uma categoria geracional específica e a infância com características distintas de outras gerações (Qvortrup, 2010). O entendimento sobre as crianças adotado aqui é fundamental para justificar a escolha metodológica da pesquisa, pois, ao reconhecê-las como sujeitos sociais e produtoras de conhecimento e cultura, defende-se sua participação como coprodutoras e co-autoras dos dados da investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os desafios e quês possibilidades emergem na co-produção de planejamentos compartilhados com a criança no ensino de Artes visuais no ensino fundamental II.

Objetivo Secundário:

Estabelecer os fundamentos da participação da criança, do planejamento compartilhado e do ensino de Artes visuais numa perspectiva crítica; Intervir no ensino de Arte, enquanto componente curricular, na educação fundamental II, com planejamento compartilhado com a criança; Analisar criticamente os desafios e as possibilidades construídas pela interconexão da participação da criança, no planejamento compartilhado e o ensino de Artes visuais na educação fundamental II.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.320.178

cidade de Ponta Grossa-PR, com crianças de 10 e 11 anos, pertencentes ao sexto ano do ensino fundamental II, que estejam em contato direto com um licenciado em Artes Visuais, como professor junto ao componente curricular Arte. Procuraremos validar as vozes das crianças, em uma pesquisa de campo com crianças que adota a perspectiva dos estudos infantis, fundamentada teoricamente na Sociologia da Infância. A criança é compreendida como um ator social e uma produtora competente de cultura, pertencente a uma categoria geracional específica e a infância com características distintas de outras gerações (Qvortrup, 2010). O entendimento sobre as crianças adotado aqui é fundamental para justificar a escolha metodológica da pesquisa, pois, ao reconhecê-las como sujeitos sociais e produtoras de conhecimento e cultura, defende-se sua participação como coprodutoras e co-autoras dos dados da investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os desafios e quês possibilidades emergem na co-produção de planejamentos compartilhados com a criança no ensino de Artes visuais no ensino fundamental II.

Objetivo Secundário:

Estabelecer os fundamentos da participação da criança, do planejamento compartilhado e do ensino de Artes visuais numa perspectiva crítica; Intervir no ensino de Arte, enquanto componente curricular, na educação fundamental II, com planejamento compartilhado com a criança; Analisar criticamente os desafios e as possibilidades construídas pela interconexão da participação da criança, no planejamento compartilhado e o ensino de Artes visuais na educação fundamental II.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvararanas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.320.178

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Na perspectiva da Sociologia da Infância, buscamos compreender a criança como um sujeito ativo dentro das pesquisas, não como um objeto.

Procuramos não invisibilizar a criança (Kramer, 2002), mas mantendo cuidado para com sua vulnerabilidade. Quando tratar de momentos de denúncias, é possível o ocultamento da fonte dos dados, assim como o questionamento se sua imagem deve ou não ser vinculada. Nesta

perspectiva, todas as interpretações que partem das crianças, devem ser devolvidas a elas, antes mesmo da publicação da pesquisa. Corremos o

risco de mal interpretar os sentimentos, pensamentos e expressões da criança em contexto escolar, mas que novamente serão retomados junto aos

sujeitos para as devidas confirmações; Corremos o risco da exposição da imagem e do ponto de vista das crianças, no meio acadêmico. É

importante explicar claramente os objetivos da pesquisa, assegurar que a participação seja voluntária e criar um ambiente acolhedor. Além disso, as

falas das crianças devem ser analisadas em seu contexto, evitando interpretações distorcidas, e os resultados devem ser compartilhados de forma

agregada, protegendo os interesses das crianças e preparando os adultos para usá-los de maneira construtiva. Quando não for possível eliminar os

riscos, é fundamental mitigá-los, priorizando sempre o bem-estar e os direitos das crianças. Suas imagens serão veiculadas à pesquisa, mesmo que

com sua aprovação, mas que ficará registrado através da publicação dos resultados da pesquisa. Lembrando que a criança sempre será

questionada sobre sua participação e anuência. Neste sentido, elencamos de forma mais clara: 1. Risco de exposição das falas das crianças.

Mitigação: Garantir o anonimato das respostas, utilizando pseudônimos ou códigos que impossibilitem a identificação da criança em caso de

denúncias muito pontuais, que se verifiquem a necessidade de anonimato. Além disso, estabelecer limites claros quanto à divulgação dos

resultados, enfatizando o uso agregado e impessoal das informações. 2. Risco de mal-entendidos ou uso inadequado das falas. Mitigação: Adotar

uma abordagem reflexiva na análise dos dados, considerando o contexto das falas e utilizando

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.320.178

técnicas como triangulação de informações para validar interpretações. Sempre que possível, retornar às crianças para verificar se suas perspectivas foram bem compreendidas.3. Risco de pressão ou coerção para participar. Mitigação: Garantir que a participação seja completamente voluntária e informada, explicando de maneira acessível os objetivos da pesquisa, seus direitos, e reforçando que podem se recusar a participar ou se retirar a qualquer momento sem consequências negativas.4. Impactos emocionais ou psicológicos. Mitigação: Criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde as crianças se sintam seguras para expressar seus pensamentos. Proporcionar acompanhamento ou suporte emocional, caso necessário, e evitar perguntas que possam gerar angústia ou desconforto desnecessários.5. Risco de manipulação ou exploração. Mitigação: Adotar uma postura ética, assegurando que as crianças sejam tratadas como coautoras do conhecimento produzido. Isso inclui devolver os resultados às crianças e explicar de forma compreensível como suas contribuições serão usadas.6. Risco de impactos no ambiente social da criança. Mitigação: Contextualizar as respostas das crianças como contribuições coletivas e evitar a individualização de opiniões que possam gerar repercussões negativas. Também é essencial preparar os adultos envolvidos para receber os resultados de forma construtiva e reflexiva.

Benefícios:

Valorização do ponto de vista das crianças para composição das reflexões sobre o planejamento colaborativo para as aulas de Arte de forma participativa. Validação das falas, verbais e gestuais, das crianças nos meios acadêmicos e científicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e executável, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em educação Inclusiva. As crianças revelarão seus pontos de vista por meio de falas e gestos, relacionados à construção de um planejamento compartilhado sobre o ensino de Artes Visuais, dentro de seu contexto vivido e que tenha reflexos diretos na sua percepção como sujeito de direitos, protagonista e participante nas esferas em que participa.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 7.320.178

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2459139.pdf	19/12/2024 22:13:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado.pdf	19/12/2024 22:12:10	RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_revisado.pdf	19/12/2024 22:11:58	RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento_revisado.pdf	19/12/2024 22:11:42	RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinado.pdf	15/11/2024 14:32:54	RAFAEL SEMKIW DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.320.178

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 27 de Dezembro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Estamos convidando seu filho(a), para participar do estudo intitulado: “: **O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS:** Desafios e possibilidades no ensino fundamental II”, que **busca compreender quais os desafios e possibilidades emergem no planejamento compartilhado com a criança**, entendendo-a como um sujeito de direitos, que possui cultura própria e que por isso, tem saberes que são próprios da infância e que devem ser compartilhados com o mundo adulto.

Sendo os **pesquisadores responsáveis** e seus canais para contato: A Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes. E-mail: analuizaruschel@gmail.com. Celular: (42) 99993-3031 e o Mestrando pesquisador: Rafael Semkiw dos Santos. E-mail: rafakiw@gmail.com. Celular: (42) 99962-2313, bem como o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Prédio da Reitoria - Bloco da Reitoria - Sala 22, Campus Universitário. CEP: 84030-900 - Ponta Grossa -PR, Email: propespsecretaria@uepg.br, Fone: (42) 3220-3282.

Fui esclarecido(a) que a pesquisa tem o objetivo de compreender a percepção da criança, por suas falas verbais e não verbais, sobre as possibilidades e desafios presentes na co-produção de planejamento compartilhado para o ensino de Artes Visuais, e que para isso serão realizados em diferentes encontros: 1º roda de conversa com as crianças, no espaço de escola, gravadas em áudio e vídeo, para a transcrição das falas das crianças; 2º entrevistas individuais com as crianças, gravadas em áudio e vídeo para a transcrição da fala das crianças e 3º para intervenção (docência) em Arte, alicerçada pelas discussões resultantes da co-produção de planejamento compartilhado para o ensino de Artes Visuais. Além disto, o pesquisador, estará em sala de aula para uma observação participante, para a aproximação com as crianças, para tentar produzir dados para a pesquisa, da forma mais genuína possível.

Rubrica do responsável

Rubrica do pesquisador

Entendi que a fala da criança é essencial para trazer elementos de reflexão acerca dos processos escolares e, conseqüentemente, com a formação docente, pois a criança é um sujeito social competente para interpretar o universo em que vive e sua fala, suas expressões e entendimentos comporão a produção de dados dessa pesquisa.

Fui esclarecido que a **privacidade** sua e de seu filho serão respeitadas, salvo a anuência da criança em participar com seu nome, ou codinome escolhido pelo pesquisador, ou como ele desejar ser chamado na pesquisa, assim como da concordância de seu rosto ser fotografado/filmado, pois defendemos a não invisibilidade da criança nas pesquisas. Colocando-as em posição de decidir por conta, se desejam participar plenamente da pesquisas, com o uso de seus nomes e suas imagens.

Fui esclarecido(a) que o áudio com a entrevista, gravado pelo pesquisador nos momentos da produção de dados realizados pelos pesquisadores, não serão expostos em nenhum ambiente virtual e serão analisados pelo pesquisador para satisfazer, única e exclusivamente, o objetivo da pesquisa. Dessa forma, entendi que os riscos da pesquisa compreendem a interpretação dos sentimentos, pensamentos e expressões da criança sobre o planejamento compartilhado para a aula de Artes Visuais, no ensino fundamental II.

Fui comunicado que a pesquisa estará em constante produção junto à criança, ou seja, as informações que forem produzidas serão discutidas junto as mesmas, e se algum responsável sentir necessidade de se interar das informações da pesquisa, podem falar diretamente com os responsáveis da pesquisa.

Fui comunicado(a) sobre **os riscos da pesquisa**, visto que a criança participante da pesquisa correrá o risco de todos os adultos conhecerem suas falas, expressões, interpretações e ações sobre sua compreensão dos processos escolares relacionados à produção compartilhada de planejamento de aula a partir da sua cultura, seu aprendizado e sua sensibilidade. Suas falas e ações podem ser compreendidas como um afronto a prática docente, sendo compreendidas de forma distorcida pelos adultos. Bem como, o pesquisador correrá o risco de não conseguir compreender plenamente as falas, verbais e não verbais, das crianças, bem como as crianças poderão não demonstrar e não

Rubrica do responsável

Rubrica do pesquisador



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

expressar seus anseios, sentimentos e falas para o pesquisador.

Assim, autorizo que a criança, pela qual sou responsável, participe da pesquisa. Compreendi ainda, que posso desistir, sem danos nem prejuízos, a qualquer momento, da autorização de participação da criança, pela qual respondo.

Desse modo, define-se que o respectivo termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, uma para o responsável pela criança e outra para o pesquisador.

Eu, _____,
 portador do RG Nº: _____, com endereço ou telefone para contato: _____,
 tendo sido orientado(a) sobre a pesquisa e compreendido o que vai ser feito e como isso acontecerá, como responsável pelo(a) menor, autorizo que a criança _____ participe da pesquisa, estando totalmente ciente que a **recusa** não gera prejuízos, ou seja, posso desistir, sem danos ou prejuízos, a qualquer momento, da autorização da sua participação. Ainda, que não haja nenhum valor monetário, a receber ou a pagar, pela participação dele(a).

Ponta Grossa, ____ / ____ / 2025.

 Assinatura do(a) responsável pela criança.

Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Prédio da Reitoria – Bloco da Reitoria - Sala 22, Campus Universitário. CEP: 84030-900 - Ponta Grossa-PR, Email: propespsecretaria@uepg.br - Fone: (42) 3220-3282

 Rubrica do responsável

 Rubrica do pesquisador

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP/UEPG**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PESQUISAS COM SERES
HUMANOS**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS**: Desafios e possibilidades no ensino fundamental II. Seus pais permitiram que você participasse. Nesta pesquisa os pesquisadores responsáveis são: A Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes. E-mail: analuizaruschel@gmail.com Celular:(42) 99993-3031 e o Mestrando pesquisador: Rafael Semkiw dos Santos. E-mail: rafakiw@gmail.com Celular: (42) 99962-2313.

Eu _____
aceito participar da pesquisa **O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS**: Desafios e possibilidades no ensino fundamental II. Que tem como objetivo analisar os desafios e quês possibilidades emergem na coprodução de planejamentos compartilhados com a criança no ensino de Artes Visuais no ensino fundamental II. Entendi que posso dizer “sim” e participar. Mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tirarão dúvidas e conversarão com os meus responsáveis sempre que necessário.

A pesquisa será feita na escola, onde você frequenta diariamente. Para isso, serão usados câmera e gravador, um material seguro que será muito importante para o registro das informações. Para a pesquisa, você poderá usar seu próprio nome, caso queira, ou usar a imaginação e escolher o nome que quer utilizar e assim ninguém saberá que é você que está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no campo acadêmico científico.

Se você tiver alguma dúvida, você perguntar para o pesquisador Rafael Semkiw dos Santos.

Assim, fui informado(a) que a pesquisa busca entender, através das suas falas e expressões, suas percepções sobre planejamento compartilhado no ensino de Artes Visuais. Para isso, serão realizadas as seguintes atividades:

Rubrica da criança

Rubrica do pesquisador



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP/UEPG**

1. **Roda de conversa** com as crianças na escola, com gravação em áudio e vídeo para transcrição das falas.
2. **Entrevistas individuais**, também gravadas em áudio, com possibilidade de gravação de vídeo.
3. **Intervenções pedagógicas em Arte**, baseadas nas discussões do planejamento compartilhado, também registradas por áudio/vídeo.

O pesquisador acompanhará as aulas para observar e interagir com vocês, buscando produzir dados de forma genuína. Entendi que as falas e expressões de vocês são essenciais para refletir sobre os processos escolares e a formação dos professores, pois vocês são capazes de interpretar o mundo ao seu redor, e suas contribuições serão fundamentais para a pesquisa.

Fui informado(a) que a privacidade de vocês será respeitada, a menos que você decida, com minha concordância, usar seu nome ou outro apelido e autorize o uso de sua imagem (foto/filmagem). O objetivo é valorizar a sua participação ativa nas pesquisas, permitindo que decidam como preferem contribuir.

Também fui informado(a) que as gravações de áudio das entrevistas não serão divulgadas em ambientes virtuais e serão analisadas apenas para os fins da pesquisa. Entendi que os riscos incluem interpretações incorretas das suas falas e expressões, que podem ser vistas como críticas à prática docente, além da possibilidade de o pesquisador não compreender plenamente suas manifestações.

Se necessário, os responsáveis podem acompanhar as informações produzidas pela pesquisa, que será desenvolvida de forma colaborativa com vocês. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa. **Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.**

Ponta Grossa, ____/____/2025.

Assinatura do Menor

Assinatura do pesquisador

Rubrica da criança

Rubrica do pesquisador

**APÊNDICE D – TERMO DE ACEITE DE CAMPO DE PESQUISA PELA
PROFESSORA**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP/UEPG**

TERMO DE ACEITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Pesquisa: O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS: Desafios e possibilidades no ensino fundamental II.

Pesquisador: Rafael Semkiw dos Santos (PPGE / UEPG / PR)

Orientadora: Profª. Drª Ana Luiza Ruschel Nunes (PPGE / UEPG / PR)

Instituição de Ensino: Colégio Estadual Santa Maria – Ponta Grossa/PR.

Eu, _____,

professora de Artes do Colégio Santa Maria, localizada na cidade de Ponta Grossa - PR, declaro estar ciente e de acordo com a realização da pesquisa intitulada **O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM CRIANÇAS: Desafios e possibilidades no ensino fundamental II**, conduzida pelo pesquisador Rafael Semkiw dos Santos, orientado pela Profª Drª Ana Luiza Ruschel Nunes, pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na turma do 6 (sexto) ano B, às terças-feiras, das 13h às 13h50min. Comprometo-me a disponibilizar meus alunos e meu horário de aula para as atividades previstas no estudo, que seguirão as seguintes etapas:

1. **Observação Participante** – O pesquisador acompanhará as aulas de Artes para compreender as dinâmicas pedagógicas e as interações com os alunos.
2. **Rodas de Conversa com as Crianças** – Serão promovidos momentos de diálogo e troca com os estudantes, respeitando sua participação voluntária.
3. **Entrevistas Individuais** – Poderão ser realizadas entrevistas com os alunos para aprofundar as compreensões sobre suas experiências e percepções.

Uso de Imagem:

Caso sejam produzidos dados em forma de imagens, tais como fotografias e vídeos, durante a realização da pesquisa, estes poderão ser utilizados pelo pesquisador para fins de registro e análise, pois suas narrativas são geradoras de dados para a pesquisa, desde que respeitado o direito à imagem e a privacidade dos participantes.

Rubrica da professora

Rubrica do pesquisador



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA – CEP/UEPG**

Declaro que estou ciente de que esta pesquisa respeitará os princípios éticos e que a participação dos alunos será voluntária, mediante autorização dos pais ou responsáveis no termo de consentimento, assim como através do aceite das crianças em participar da pesquisa, através do termo de assentimento garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes, se necessário.

Por meio deste termo, manifesto minha concordância com a execução da pesquisa no ambiente escolar, permitindo o desenvolvimento das atividades mencionadas.

Ponta Grossa, ____/____/2025.

Assinatura da professora

Assinatura do pesquisador

Rubrica da professora

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A CRIANÇA

Roteiro de Entrevista Semiestruturada Individual com a criança

Local: Dentro dos limites da escola, onde a criança preferir ir e que tenhamos acesso para tal.

Tempo: Previsão de 20 min.

Criança será reconhecida na pesquisa através do nome/codínome:

Data:

Roteiro:

- Primeiramente reforçar o convite à pesquisa, e ao termo de assentimento, a criança deve estar à vontade para participar, responder e ser registrada via áudio e vídeo;
- Dialogar com a criança primeiramente para que ela se sinta confortável com a entrevista, solicitar ajuda da mesma para encontrar melhor ângulo de gravação, sugerir uso de filtros divertidos, caso queira, para que fique uma conversa mais descontraída;
- Comunicar sobre o uso do microfone portátil, para melhor captura de áudio.

Perguntas semiestruturadas:

1 – Imagine que você chega em casa hoje e as pessoas que moram contigo te perguntam: Como foi a aula de Artes Visuais hoje? O que você responderia?

2 – O que você aprendeu na aula de Artes Visuais até hoje? O que você gostaria de aprender?

3 – As aulas de Artes Visuais são importantes? Por que?

4 – Agora vamos imaginar que você morasse no norte do país, o que você acha que estudaria nas aulas de Artes?

5 – Agora, depois de toda essa nossa conversa, apenas uma pergunta objetiva para nossa pesquisa, o que você acha que tem no planejamento de Artes Visuais da professora? Como ele poderia melhorar?

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Roteiro da Roda de conversa com as crianças

Local: Dentro dos limites da escola, em um espaço aconchegante que as crianças escolham previamente para ficarmos em formato de roda de conversa

Tempo: Previsão de 30 min.

Grupo: 5-6 crianças

Data:

Roteiro:

- As crianças devem se organizar em grupos previamente, para que tenham participação na escolha de seus companheiros de roda de conversa;
- A identificação dos participantes será feita conforme os nomes/codinomes escolhidos na entrevista individual;
- Primeiramente reforçar o convite à pesquisa, e ao termo de assentimento, a criança deve estar a vontade para participar, responder e ser registrada via áudio e vídeo;
- Dialogar com as crianças primeiramente para que elas se sintam confortáveis com a entrevista, solicitar ajuda das mesmas para encontrar melhor ângulo de gravação, sugerir uso de filtros divertidos, caso queiram, para que fique uma conversa mais descontraída;
- Comunicar sobre o uso do microfone portátil, para melhor captura de áudio, que ficará rodando de mão em mão para que falem diretamente nele, sabendo que temos 2 unidades disponíveis

Roteiro para a roda de conversa

1 – Dias atrás conversamos um pouco sobre a aula de Artes, agora aqui em grupo, gostaria de pedir para que vocês me contem, de forma mais objetiva, o que acham que tem em um planejamento de ensino de Artes Visuais. O que seriam as Artes Visuais?

2 – Quais ações não podem faltar dentro de uma sala de Aula de Artes, e aqui especificamente para a aula de Artes visuais?

3 – O que vocês entendem por objetivo da aula de Artes Visuais?

4 – Quais conteúdos devem ter na aula de Artes Visuais?

5- Se vocês tivessem que avaliar o trabalho do amigo de vocês na aula de Arte? Como fariam?
O que vocês acreditam que valem mais ponto quando olhamos o trabalho do outro?

6 – Mais uma vez, voltando àquele mundo imaginário em que pudéssemos criar tudo do zero, como vocês em grupo criariam uma aula de Artes Visuais que fosse perfeita pra vocês?