

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS, HISTÓRIA, LETRAS E ARTES
PROFARTES**

DOMINIQUE CRISTINA SOUZA DE SENA MARANHÃO

**OS SABERES DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR
DE UMA PROFESSORA NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
NATAL/RN**

NATAL/RN

2016

DOMINIQUE CRISTINA SOUZA DE SENA MARANHÃO

**OS SABERES DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR
DE UMA PROFESSORA NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
NATAL/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Ensino de Arte, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Arte.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak

NATAL/RN

2016

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Departamento de Artes - DEART

Maranhão, Dominique Cristina Souza de Sena.

Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN / Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão. - 2016.

95 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação no Ensino de Artes, Natal, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak.

1. Artes visuais - Estudo e ensino - Dissertação. 2. Educação infantil - Dissertação. 3. Saberes docentes - Educação infantil - Dissertação. 4. Artes visuais - Formação de professores - Dissertação. 5. Arte - Estudo e ensino - Dissertação. I. Andruchak, Marcos Alberto. II. Título.

RN/UF/BS-DEART

CDU 373.2(043.3)

DOMINIQUE CRISTINA SOUZA DE SENA MARANHÃO

**OS SABERES DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR
DE UMA PROFESSORA NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
NATAL/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Ensino de Arte, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Arte.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak – Orientador
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira – Examinador
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

Profa. Dra. Gilvânia Maurício Dias de Pontes – Examinadora
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI – CAP/UFRN)

Profa. Dra. Andrea Jane da Silva – Examinadora
(Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN)

Dedico ao meu primeiro anjo na terra, que hoje compõe a melodia no céu, meu pai, Luciano Alves de Sena.

Aos meus anjos que compõe a terra hoje e me fazem cada dia melhor e mais feliz, Nicolás e Laís

AGRADECIMENTOS

Agradecer pela vida ao meu pai do céu.

Agradecer a Deus pela força que me ofereceu e me mostrou de nunca desistir do que se deseja, pois em alguns momentos o peso da escrita, a solidão, o “deixar para lá” do filho, a renúncia de compartilhar uma conversa com os amigos, desequilibrou, se desestabilizou e só Deus para nos fortalecer e sentir que é necessário seguir em frente quando se deseja e quer.

Ao meu filho, por tentar entender e muitas vez chorar solicitando um olhar, uma ajuda e companheirismo para brincar, e também por não entender o porquê de sua mãe ficar tanto tempo sentada e ligada em frente ao computador. Eu só agradeço pela sua compreensão de criança, no seu limite, no seu entendimento.

A Laís que no meu ventre, tão pequena, me mostra que gerar uma vida é maravilhoso, que preciso renascer por ela, e que as conquistas virão pelo amor.

Pela vida, ao meu pai (in memoriam) na terra, Luciano Alves de Sena, em quem me inspiro a cada dia e retribuo o que ele deixou e deixa aqui no meu coração.

Pela vida, a minha mãe, Maria de Lourdes Souza de Sena, que caminha sempre ao meu lado, me levanta, sorri sempre, abraça, e, com apenas sua presença, transborda a certeza de que tudo vai ficar bem.

A minha irmã Dani, pelo exemplo que é de perseverança e alto astral, se doando sempre com o amor e com a alma.

A minha irmã Del, pelas palavras amigas, bem ditas e com coração. Com quem posso contar sempre.

A minha irmã Di, minha gêmea, meu espelho refletido na luta e na coragem, por mostrar sempre que na luta estão os melhores resultados.

Ao meu irmão, Maneco, por ser tão bondoso e firme nos seus desafios, sempre com coragem de enfrentá-los.

A minha irmã Dilhinha, que de tão perto e tão longe demonstrou sempre sua perseverança nos seus sonhos e que nunca desistiu dos seus ideais.

Ao meu companheiro, namorado, amigo, marido, que, do seu jeito, com silêncios precisos, com palavras ditas e amor, com espera, com carinho e apoio nas longas noites de estudo, me mostra que a conquista é possível.

Aos meus cunhados, Maurício e Emanuel, que me trazem palavras amigas e abraços nos momentos certos. E a Eloíza, minha cunhada, pela força.

Aos meus primeiros e eternos presentes de verdade em vida: Henrique, seu sorriso me contagia; Melissinha, obrigada pelos abraços calorosos; Manu, o seu carinho me acalma e Sophia, sua alegria nos gestos sempre me motiva.

À família Sena que me acompanha desde o ventre de minha mãe torcendo e vibrando com cada conquista e apoiando nos desafios.

À família Souza Pontes que, com seu jeitinho meigo e simples me ensinou e ensina que a arte da amizade está nos encontros regados com boas risadas.

A dona Neuza, minha sogra-mãe, que me apoia nos estudos e na vida e está sempre perguntando se estou perto de terminar.

Às minhas amigas de infância Lou, Paty e Chris, pelo sorriso solto e amigo e pela companhia e ombro amigo.

Aos meus Amigos, James, Anderson e Fred pela amizade compartilhada.

Às minhas amigas antes e depois do NEI, Dani, Cibele, Rebeca, Milene e ao amigo Sandrinho, por diariamente me mostraram a dualidade do amor e da profissão, do estudo e da perseverança.

Às companheiras de sala de aula, com quem aprendi e aprendo todos os dias, pelo olhar, pela didática e pelo amor ao que fazem, obrigada.

Ao NEI, lugar em que aprendi a ser professora e a saber que a capacidade de ensinar encontramos nos estudos, na dedicação e no amor pelo que se faz. Pelo apoio na pesquisa. E em especial, à amiga Nayde Solange, que me auxiliou na pesquisa construindo comigo e me fazendo pensar a importância da Arte na educação.

Às amigas (tia Fátima, Glícia, Dakini, Illian, Larisse e Polyanna) e amigos (Tony, Artur, Cláudio e João) do mestrado Profartes, que tive o prazer de

conhecer; com quem aprendi, ri, discuti e troquei ideias e experiências na certeza de um ensino melhor e com competência.

Ao professor Marcos Andruchak e aos professores (Gilvânia Pontes, Marcílio Vieira e Andrea Silva) que compõe a banca e participaram dedicando um tempo à leitura, análise e sugestões do trabalho, mostrando, cada um do seu jeito, a importância de ser pesquisador.

À professora Josângela Bezerra, sujeito da pesquisa que me possibilitou vivenciar sua prática e me ajudou sendo um suporte para que a Arte continue presente na sala de Educação Infantil; às crianças que participaram da pesquisa; e à diretora Elilia que abriu as portas da escola para que a pesquisa pudesse acontecer.

*"A meta da vida não é a perfeição, mas
o eterno processo de aperfeiçoamento,
amadurecimento, refinamento"*

(John Dewey, 2010)

RESUMO

A presente dissertação refere-se à pesquisa de mestrado profissional no ensino de Artes/UFRN, tratando dos saberes dos professores no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil numa instituição pública do município de Natal. Assim sendo, definimos como objetivo desta pesquisa analisar como ocorre o ensino de Artes Visuais numa instituição pública de Educação Infantil pela entrevista da professora, bem como refletir, a partir da observação da sala de aula, como tal ensino é agenciado. O trabalho se inscreve na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional, a metodologia aplicada é um estudo de caso e tem como procedimentos de construção dos dados a entrevista semiestruturada e a observação participativa. O campo empírico foi constituído numa escola da região metropolitana de Natal/RN e o sujeito da pesquisa é uma professora que atua como titular na turma do nível 2, com crianças entre 3 a 4 anos de idade, e possui 8 anos de prática docente. Da análise dos dados, fundamentada pela metodologia estudo de caso, emergiram três temas: Educação Infantil, Artes Visuais e saberes docentes. Caracterizamos o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil tendo como fundamento as concepções explicitadas na narrativa e na prática da professora investigada; identificar as concepções sobre Artes Visuais na Educação Infantil da professora; e analisar os saberes docentes da professora acerca do ensino das Artes Visuais. A carência dos saberes dos professores da Educação Infantil da instituição da rede pública do município de Natal acerca da linguagem das Artes Visuais demonstra que é importante o acesso, o estudo, a pesquisa, a formação em Arte para que tenham conhecimento da relevância dela como área de conhecimento. A necessidade de formação continuada e profissional dos professores em Artes Visuais, como cursos de pós-graduação e extensão, com enfoque na docência em Artes, é um grande estímulo e avanço para os professores e para a melhoria das aulas de Arte como formação cultural. Sendo assim, o professor pode ter a teoria, o conhecimento e adequar à sua prática pedagógica. É preciso ter um olhar atento para esse trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil nas escolas, repensar a importância dessa linguagem, a formação do professor, uma prática significativa, valorizando a criatividade, o desenvolvimento infantil e o potencial das crianças. A pesquisa realizada, junto aos autores e à professora, ratifica a nossa compreensão de que a necessidade de formação dos professores pedagogos pode estar relacionada a lacunas da formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Artes visuais, Educação Infantil, Saberes Docentes.

ABSTRACT

This dissertation refers to the research of a professional master's degree in the teaching of Arts / UFRN, dealing with the knowledge of teachers in teaching Visual Arts in Early Childhood Education in a public institution in the city of Natal. Therefore, we define as objective of this research to analyze how Visual Arts teaching occurs in a public institution of Early Childhood Education through the interview of the teacher, as well as reflect, from the observation of the classroom, how such teaching is done. The work is part of the Qualitative Approach of Educational Research, the applied methodology is a case study and has as procedures of data construction semi-structured interview and participatory observation. The empirical field was constituted in a school in the metropolitan region of Natal / RN and the research subject is a teacher who acts as a holder in the level 2 group, with children between 3 and 4 years of age, and has 8 years of teaching practice. From the data analysis, based on the case study methodology, three themes emerged: Infantile Education, Visual Arts and teaching knowledge. We characterized the teaching of Visual Arts in Early Childhood Education based on the concepts explained in the narrative and in the practice of the teacher investigated; To identify the conceptions about Visual Arts in the Infantile Education of the teacher; And to analyze the teaching knowledge of the teacher about the teaching of Visual Arts. The lack of knowledge of the teachers of Early Childhood Education of the public school in the city of Natal about the language of the Visual Arts demonstrates that access, study, research and training in Art is important for them to be aware of its relevance as an area of knowledge. The need for continuing and professional training of teachers in Visual Arts, such as postgraduate and extension courses, focusing on teaching in Arts, is a great stimulus and advancement for teachers and for the improvement of Art classes as cultural training. Thus, the teacher can have theory, knowledge and adapt to their pedagogical practice. It is necessary to have a close look at this work with Visual Arts in Early Childhood Education in schools, to rethink the importance of this language, teacher training, a meaningful practice, valuing creativity, child development and children's potential. The research carried out, together with the authors and the teacher, confirms our understanding that the need for teacher training teachers may be related to the lack of initial and continuing training.

Keywords: Visual arts, Child education, Knowledge.

LISTA DE SIGLAS

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEUSP - Faculdade de Educação/USP

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Motivação do estudo	16
1.2	Estado da Arte	19
1.3	Percurso metodológico	26
1.3.1	A abordagem de investigação qualitativa	26
1.3.2	O estudo de caso	27
1.3.3	Instrumentos de construção dos dados	28
1.3.4	Campo de pesquisa	31
1.3.5	Sujeito da pesquisa	31
1.3.6	As bases teóricas	32
1.4	Estrutura do trabalho	33
2	CONHECIMENTO SOBRE CRIANÇA, O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SABERES DOCENTES	35
2.1	Concepção de infância e Educação Infantil	35
2.2	O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil	42
2.3	Contribuições teóricas sobre os saberes e formação docentes	45
3	COMPREENDENDO O CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA E A ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	50
3.1	Atividade docente – um recorte das aulas de artes visuais	54
4	SABER E FAZER – NARRATIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
4.1	Entendimento sobre o conceito de Artes Visuais da docente entrevistada	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação refere-se à pesquisa de mestrado profissional em Artes (PROFARTES¹), tratando dos saberes dos professores no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil numa instituição pública do município de Natal.

Essa pesquisa foi motivada pela vivência em duas situações distintas: como professora especialista em Artes Visuais e como aluna licenciada em Pedagogia. Nesses últimos anos, o trabalho na Educação Infantil nos proporcionou tanto vivenciar, observar, participar de encontros e congressos de Educação Infantil, como avaliar e orientar² pesquisas de alunos da graduação de Pedagogia da UFRN, do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil realizado pelo NEI/Cap, como também ministrar aula no Curso de formação Profantil³ e de participar do grupo de estudo no NEI⁴. Essas vivências acadêmicas e profissionais nortearam nosso interesse pelos saberes e práticas dos professores da instituição pública acerca de como é possível se ensinar Artes Visuais na Educação Infantil.

Sabendo da importância das Artes Visuais para as crianças na Educação Infantil e da necessidade de formação docente no ensino e aprendizagem na linguagem artística, o percurso da pesquisa foi relacionado a

¹ O PROFARTES é um programa de Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Este curso é oferecido em formato semipresencial com obrigatoriedade de assistência às aulas nos *Campi*. (Fonte: <http://www-dev.ceart.udesc.br/?id=58>)

² Cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, oferecidos em convênio com o Ministério de Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Básica (SEB), no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação, do Comitê Gestor da Política de Formação Continuada da Educação Básica, do Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica (PROFOCO/CE), da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Núcleo de Educação da Infância – NEI/Cap/UFRN.

³ O Proinfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil. (Disponível <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>).

⁴ Os grupos de estudo no NEI/UFRN são ministrados por área de conhecimento. Os professores do NEI tem carga horária de dedicação exclusiva e no contra turno eles utilizam para reunião de estudos. A participação ocorreu no grupo de estudo da área de Arte no período de 2008 e 2009.

formação acadêmica no curso de Pedagogia, o ensino das Artes Visuais e como essas trajetórias se fazem presentes nas práticas docentes na Educação Infantil em uma instituição da rede pública do município de Natal/RN.

Pesquisar sobre o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil nos leva a reconhecer a função e importância dessa linguagem artística como área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento das crianças pequenas.

Os avanços alcançados, nas últimas décadas, tanto no conhecimento sobre o ensino das Artes Visuais como na formação dos professores na Educação Infantil, consideraram a importância da área para a formação de crianças leitoras e apreciadoras dessa linguagem artística.

Dessa forma, consideramos importante, na pesquisa, situar o ensino de Arte no Brasil, mostrando os avanços e os caminhos históricos que esse ensino percorreu para se chegar à atualidade. De acordo com Barbosa (1998), a história do ensino de Arte no Brasil mostra que esses avanços são recentes e presentes. Esse ensino evoluiu com os momentos históricos e correntes pedagógicas vigentes⁵. Com o processo histórico e social, as práticas educativas foram se ampliando, algumas permanecem e outras se modificaram.

No ensino de Arte, para a compreensão da situação atual no contexto escolar, faz-se necessário o conhecimento das concepções pedagógicas que, ao longo do século XXI, norteiam a prática educacional. As teorias da educação escolar (Teoria Crítica: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista; Teorias crítico-reprodutivistas e teorias não críticas) são o suporte para embasar as tendências desse ensino. (SAVIANI, 2008). As práticas docentes em sala de aula têm como aporte a tendência idealista-liberal

⁵ No Brasil, por exemplo, foram importantes os movimentos culturais na correlação entre arte e educação desde o século XIX. Eventos culturais e artísticos, como a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome, definiram nesse século a formação de profissionais de arte ao nível institucional. No século XX, a Semana de 22, a criação de universidades (anos 30), o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura (anos 70), a constituição da pós-graduação em ensino de arte e a mobilização profissional (anos 80), entre outros, vêm acompanhando o ensino artístico desde sua introdução até sua expansão por meio da educação formal e de outras experiências (em museus, centros culturais, escolas de arte, conservatórios, etc.). (FERRAZ E FUSARI, 2009)

e educação escolar em Arte, que tem como Pedagogias a tradicional, a nova e a tecnicista, e a tendência realista-progressista, com as Pedagogias libertadora e histórico-crítica. (FERRAZ e FUSARI, 2001).

No âmbito educacional no Brasil, a metodologia de ensino inicialmente aplicada nas aulas de Artes das escolas brasileiras teve como base a tendência tradicional, com reproduções de modelos prontos e propostos pelo professor, com objetivos de aprimoramento da coordenação motora, a precisão e a ordem nos trabalhos, com uma visão de preparar para o mercado de trabalho, para a vida profissional. Portanto para Ferraz e Fusari (2001, p.27), “na prática, a aplicação de tais ideias reduz a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas”.

Na década de 1950 e 1960, a influência do movimento da Escola Nova, a Pedagogia baseada nessa Escola defendia que o aluno deveria se expressar de forma espontânea direcionando o ensino para a livre expressão, e que o papel do professor era de oportunizar essa estratégia, sem interferir nas criações dos alunos, todos esses aspectos se opõe à teoria tradicional.

Nessa concepção de educação, a importância ocorre no processo a ser alcançado: é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 45).

Seguindo esse caminho, na década de 1970, John Dewey, trouxe suas ideias e concepções sobre a Arte, sendo influência para diversos artistas e pesquisadores brasileiros desse período, com o ingresso da arte-educação no Brasil, o que se deu por intermédio dos estudos de Ana Mae Barbosa, contribuindo para uma nova proposta.

Como auxílio, diante da reforma do ensino, surge o documento oficial que norteou a docência da época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 1971. Essa lei inclui como componente curricular a Educação Artística, nas séries iniciais do ensino fundamental, como tentativa de melhoria do ensino da Arte na educação escolar. A Educação Artística estaria nos currículos plenos embasada pelas tendências educacionais da época e seus interesses.

Para Ferraz e Fusari (2009, p.53), “Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos seguem os planejamentos, as propostas e atividades divulgadas por materiais didáticos, como apostilas, livros e manuais curriculares”.

Para elaborar e planejar a prática, os professores ficaram limitados aos manuais e apostilas organizados e propostos pelo governo. Com relação à formação dos professores, essa demanda do currículo foi contraditória, pois, de acordo com a LDB de 1971, o Curso oferecido nessa área pelas universidades iria formar o professor polivalente em Arte para lecionar as quatro linguagens da Arte (música, dança, teatro e visuais).

Na década de 1980, dá-se início a mobilização profissional pelos professores de Arte, com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais dessa área, ampliando as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, aliando-se aos programas de pesquisas de Cursos de pós-graduação⁶, com novas metodologias para o ensino e aprendizagem de Arte nas escolas.

Nessa época, acreditando em um papel específico que a escola tem com relação a mudanças nas ações sociais e culturais, educadores brasileiros mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias de educação escolar para essa realidade. (FERRAZ, FUSARI, 2009, p.54).

Com as mudanças existentes ocorrendo na conjuntura política e social e para atender essas mudanças, os estudiosos da área (Barbosa, 1998; Cunha, 2012; Pillar, 2009) trouxeram à tona discussões sobre esse ensino, como forma de viabilizar a prática para aprendizagem.

Por volta desse período de 1980 constitui-se no Brasil o movimento Arte-Educação, organizado pelos educadores.

No início, este movimento organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte [...].

⁶ Alguns dos cursos de pós-graduação em Arte no Brasil como: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); Instituto de Artes e Design – UFJF; Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia IARTE extinta Faculdade de Artes, Filosofia, e Ciências Sociais (FAFCS).

Esse modo de conceber o ensino de Arte vem propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 20)

Esse movimento ampliou discussões sobre a valorização e o aprimoramento dos profissionais da Arte. As ideias da Escola Nova se multiplicaram em diversas regiões brasileiras. Segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 21), a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias do ensino e aprendizagem de Arte nas escolas brasileiras.

Ainda nos anos 1980, a educação brasileira passa por mudanças pela relação das ações sociais e culturais, pelo modelo democrático atual. Pesquisas e estudos agora são direcionados para discutir as teorias da educação como também o processo de aprendizagem voltado para transformar a sociedade, uma pedagogia realista e crítica. “A educação escolar deve assumir, por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante”. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 55).

Enfim, nos anos 90, a Arte, antiga Educação Artística, foi reconhecida como componente curricular, constando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Com essa Lei, a Educação Infantil ganha espaço na linguagem da Arte como sendo área fundamental para o desenvolvimento cognitivo, sensível e cultural da criança. Assegurando essa linguagem na Educação Infantil, o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) afirma que:

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.85).

As Artes Visuais estão presentes cotidianamente nessa etapa de ensino, portanto, é importante tratá-la como linguagem e forma de conhecimento.

O reconhecimento da Arte como linguagem, como área de conhecimento e expressão é um conhecimento construído, com linguagem própria, expressada na cultura. Isso se deve ao percurso da história da Arte no Brasil, explicitado acima. Esses documentos são fundamentais para refletirmos sobre a Arte na Educação Infantil.

Esse contexto de avanços com organização e elaboração de documentos e leis que embasa a área das Artes Visuais da Educação Infantil, com o entendimento como área de conhecimento e linguagem, que concentramos a nossa pesquisa nos saberes do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil na rede pública de Natal, visto que, apesar de haver estudos, essa área, necessita de formação dos professores para promover essa linguagem.

1.1 Motivação do estudo

No contexto de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional vivenciada em diferentes experiências envolvendo a Educação Infantil, surgiu a necessidade de sistematizar os conhecimentos que pudessem se constituir em respostas as interrogações acerca do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. O questionamento acerca desse ensino ocorreu em consequência de um primeiro estudo em forma de artigo pela conclusão da especialização em Arte na escola (PAIDEIA/UFRN) desenvolvido acerca da temática, desta vez focalizando especificamente a leitura de imagem na Educação Infantil (SENA, 2009).

Essa pesquisa nos proporcionou o entendimento da leitura de imagem na Educação Infantil como possibilitadora do desenvolvimento e formação artística das crianças. Nesse sentido, a aprendizagem em Artes Visuais na Educação Infantil pela leitura de imagem passa a ser compreendida como facilitadora e formadora da cultura, proporcionando o conhecimento de imagem, obras de arte e os elementos constitutivos da gramática visual, através do estímulo, das atividades significativas, e da seleção de materiais.

É necessário o professor entender as Artes Visuais como área de conhecimento, saber os conteúdos possíveis para essa etapa de ensino, conhecer as crianças (o que implica compreender o nível de desenvolvimento delas, suas necessidades e possibilidades), propor atividades no contexto das Artes que estimule a expressão, a imaginação e a criatividade para que essas se desenvolvam.

Desse modo, em um segundo momento de reflexão, questionamento e inquietação, a problematização da pesquisa surgiu quando percebemos que as práticas docentes realizadas e utilizadas no ensino em Artes Visuais pelos professores da Educação Infantil nas instituições públicas do município de Natal/RN, observadas por meio das produções e diálogos, em congressos, cursos de formação e estudos, em diversos momentos, com os docentes, aconteciam como forma de passar o tempo, desprovidos de significado, com um planejamento escasso de estratégias, conteúdos e atividades significativas, sendo essas práticas muitas vezes encaradas sem a devida importância.

Inicialmente, entendemos que as práticas e os estudos realizados no âmbito educacional devem considerar as influências e experiências culturais e pessoais que ocorrem no contexto, e que uma prática docente estimulante e de aprendizagem no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil deve vir da formação acadêmica dos professores, do interesse desses em buscar leituras, aporte teórico, conteúdos, estratégias e atividades significativas para ensinar, do aprofundamento teórico da área pela formação continuada, por entendermos que a Arte é campo da expressão e criação das crianças.

No decorrer da construção deste estudo e de seus desdobramentos, mediante a relação das teorias com as observações realizadas, como também em discussão em eventos acadêmicos e científicos sobre o ensino de Artes Visuais e a importância dessa linguagem na Educação Infantil, fomos constatando a necessidade de conhecimentos mais sistematizados acerca desse ensino em estabelecimentos de Educação Infantil, e, mais especialmente, nos Centros de Educação Infantil (CMEI), como são identificados os estabelecimentos destinados a essa etapa da Educação Infantil em nosso município.

Dessas experiências, bem como da vivência como professora de uma instituição de Educação Infantil da rede pública, o NEI, o que nos instigava a comparações; e de encontros com professores das instituições públicas municipal de Natal, de seus relatos e questionamentos sobre ensinar Artes Visuais, fomos percebendo que ainda há muito desconhecimento ou questionamentos acerca do ensinar Artes Visuais na Educação Infantil para propiciar o desenvolvimento artístico.

A literatura existente destaca que a maioria das práticas docentes desenvolvidas na escola pública de Educação Infantil prioriza o ensino de Artes Visuais na educação por ações voltadas para “o deixar fazer” sem mediações, para passar o tempo, pelas datas comemorativas, por desenhos prontos e cópias, limitando a criatividade do aluno (FERRAZ e FUSARI, 2009).

Com essa demanda de práticas voltadas para ensinar uma pedagogia tradicional, é que entendemos que é necessária a compreensão da importância do ensino de Artes Visuais para Educação Infantil para ultrapassar essa metodologia, esse currículo, que visa apenas o produto final.

No ensino de Artes, como já foi citado anteriormente, existe tendências pedagógicas brasileiras desse ensino que norteiam as práticas docentes até hoje, como: a tendência idealista-liberal e a tendência realista-progressista. A primeira tendência enfatiza o preparo do aluno para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as normas vigentes na sociedade de classes. Essa tendência divide-se em: Tradicional; Renovadora Progressista; Renovadora não diretiva (Escola Nova) e Tecnicista. A segunda tendência considera as realidades sociais nas propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população. Analisa de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. É dividida em três tendências: Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

Esse conjunto de avanços históricos e sociais, de ideias sobre o ensino das Artes Visuais na educação infantil, das tendências do ensino de Arte, nos conduziu questões tais como: de que forma ocorre o ensino de Artes Visuais numa instituição pública de Educação Infantil? Como esse ensino é agenciado na sala de aula?

Assim, do entrelaçamento das questões ora colocadas e considerando o foco da pesquisa, objetivou-se compreender como ocorre o ensino de Artes Visuais na concepção de uma professora que atua na Educação Infantil na rede municipal de Natal.

Mais especificamente, buscou-se caracterizar o ensino das Artes Visuais tendo como fundamento as concepções explicitadas na entrevista e observação da prática da professora investigada; identificar as concepções sobre Artes Visuais na Educação Infantil da professora; e analisar os saberes docentes da professora acerca do ensino das Artes Visuais.

A pesquisa visa contribuir para compreensão dos saberes docentes de Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil da rede pública de Natal pelo olhar do professor de forma que ressalta a importância dessa área para o desenvolvimento estético das crianças.

A partir dessa abordagem e dessas delimitações, objetivamos, com esta dissertação, analisar como ocorre o ensino de Artes Visuais numa instituição pública de Educação Infantil pela entrevista a uma professora, bem como refletir a partir da observação da sala de aula docente como tal ensino é agenciado.

Desse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: Investigar qual a concepção de Artes Visuais da professora em questão; investigar quais os saberes da formação da professora são salientados para justificar a prática do ensino com Artes Visuais na Educação Infantil; destacar as concepções que a professora possui sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil; analisar os saberes que a professora tem pela sua formação inicial que justificam sua prática.

Disso decorre que, não apenas na Arte, mas em qualquer disciplina, os professores, no exercício da sua prática pedagógica, manifestam determinados saberes relacionados tanto à natureza da área de conhecimento quanto ao caráter pedagógico do seu ensino, o que acaba constituindo, por assim dizer, dois aspectos essenciais da atividade docente: o domínio do conhecimento da área e a concepção sobre como se ensina.

1.2 Estado da Arte

As discussões teóricas sobre ensino de Artes Visuais na Educação Infantil têm sido históricas e sociais, possibilitando um intenso diálogo sistemático nessa área. O interesse pode ser resultante de um déficit na articulação entre os problemas que emergem na prática pedagógica e as pesquisas educacionais que constroem proposições teórico-metodológicas.

É interessante perceber que essas articulações têm ocorrido dentro da própria área do ensino de Arte Visuais em educação, negligenciando importantes interlocuções e dimensões educacionais. Na sala de aula, ainda se insiste nos modelos tradicionais e disciplinares, em detrimento de novas tendências interdisciplinares.

Por outro lado, observa-se um sensível crescimento nos estudos acerca desse ensino de Arte, principalmente dos estudos que se direcionam para o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil (CUNHA, 2012). Nesse âmbito, podem ser identificados alguns avanços que confirmam a complexidade do ensino em Arte e a necessidade de novas estratégias.

É sabido que os estudos do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil não são recentes no âmbito educacional, há diversas pesquisas, artigos que apontam essa importância na formação e no desenvolvimento das crianças. As pesquisas acerca do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil como área de conhecimento são de grande importância para o campo científico, mas a prática docente ainda necessita de estudos e formação para acompanhar o crescimento das discussões atuais dessa área.

Para realçar as contribuições na busca de uma maior compreensão sobre os caminhos que vem sendo trilhados em relação a estudos e pesquisas que versam sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, passaremos a contextualizar as que investigam essa temática em âmbito nacional e local. Levaremos em consideração as teses, dissertações, monografias que circulam a esses níveis.

Em pesquisa realizada, de maneira “mais simples” nos anais da ANPAP⁷ durante o período de 2008 a 2011, identificamos sete trabalhos completos,

⁷ Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP - foi fundada em 1987 e congrega pesquisadores para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes

resultados de pesquisas em aspectos diferentes do ensino de Artes Visuais. Nesses estudos, pudemos observar que há escassez de produção específica para esse nível (Educação Infantil) que contemple a questão dos saberes do professor da educação infantil sobre o ensino de Artes Visuais.

Já existem pesquisas e estudos sobre o ensino de Arte, especialmente sobre Artes Visuais. As produções nessa área demonstram o crescimento e o entendimento na área com concepções que refletem sobre as Artes e suas linguagens. Para Barbosa (1998), Pillar (2009), Ferraz e Fusari (2009), Cunha (2012), Pontes (2001), pesquisadores das Artes Visuais na Educação Infantil, esse é um campo de investigação amplo, cheio de descobertas, que possibilita o desenvolvimento e aprendizagem pela imagem, pela criação, estimulando a imaginação.

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001) ressaltam a importância da Arte no currículo escolar e essa “tem uma função importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (p.19).

Já para Educação Infantil, temos o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, composto por três volumes, elaborado pelo Ministério da Educação e Desportos, em 1997, que aborda a área de Artes Visuais no volume “Conhecimento de Mundo”, apresentando os eixos de trabalho e orientando a prática docente.

O RCNEI estabelece que a aprendizagem está relacionada com a expressão e comunicação, e que atribui sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade. Artes Visuais é uma linguagem, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na Educação Infantil. O documento mostra que há o desencontro entre a teoria e a prática, sendo descrito que em muitas propostas educacionais, as Artes Visuais são vistas como passatempos sem significado, ou como uma prática meramente decorativa. Isso é visto na realidade da prática docente e constatado nas pesquisas desenvolvidas sobre a área, que

visuais. A ANPAP é composta por cinco Comitês: Comitê Curadoria (CC), Comitê Educação em Artes Visuais (CEAV), Comitê História, Teoria e Crítica da Arte (CHTCA), Comitê Patrimônio, Conservação e Restauro (CPCR) e Comitê Poéticas Artísticas (CPA). Disponível no site: <http://anpap.org.br/default/> Acesso dia 01 de outubro de 2016.

apontam a importância desse ensino para o desenvolvimento da criança, em seu processo criador e sobre as Artes das várias culturas.

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil é muito importante no que se refere ao respeito das peculiaridades, do conhecimento próprio a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição devem ser trabalhadas de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

Esses documentos reguladores são contribuições para este estudo, pois possibilitam estabelecer uma nova compreensão das Artes Visuais, quando apontam a importância dessa linguagem para aprendizagem no sentido de valorizar a produção infantil e a capacidade da expressão artística e quando respeitam essa etapa de ensino e o seu fazer artístico.

Andrade (2012), em sua tese, defendida no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, intitulada “O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da Arte”, discute a importância da arte na Educação Infantil e a questão do espaço da arte em suas trajetórias formativas, a partir da ação e do discurso do professor de Educação Infantil. Dessa forma enfatiza a linguagem, as ações pedagógicas e a importância da arte no desenvolvimento humano. Compreende que, pela ausência de uma mediação, a formação do sujeito artístico e criativo fica comprometida. Como é apontada na pesquisa em questão, Andrade (2012) descreve que há uma contradição entre as falas dos professores e sua ação em sala de aula.

Para a autora, o processo de formação artística do professor é limitado e ocorre também a falta de profissionais especializados que ministrem as disciplinas da área nos cursos superiores. No relato da maioria dos professores, a Arte é considerada importante para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, os dados levantados no trabalho de Andrade (2012) mostraram diferentes perspectivas quanto à realidade nas práticas pedagógicas e quanto aos estudos apontados pelos teóricos descritos nas pesquisas. A realidade do cotidiano escolar aponta ausência de mediação nas atividades; o que comprova a dicotomia do discurso e da ação pedagógica. O

estudo de Andrade (2012) apresentou a importância da formação dos professores e da relevância da Arte como propulsora para o desenvolvimento dos alunos nas múltiplas linguagens artísticas.

Faria (2014), em sua dissertação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, intitulada “Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico”, questiona a necessidade de formação do pedagogo na linguagem das artes para inserção dessa prática docente a qual favorecerá as capacidades expressivas, comunicativas e cognitivas objetivando promover o desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil. A pesquisa teve como suporte teórico os documentos nacionais tais como as resoluções legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006. O referencial teórico foi fundamentado nas temáticas de Educação Infantil, Arte-Educação, Linguística, Psicologia Histórico-Cultural e tendo como base a epistemologia da prática na formação de professores. Nos resultados, o Curso de Pedagogia investigado atendeu as resoluções legais e a categoria de análise em relação às linguagens expressivas das artes para a formação de professores da Educação Infantil.

Para nossa pesquisa, é importante, já que percebemos que alguns cursos de graduação em Pedagogia, como na UNESP, possibilitam ao estudante essa formação inicial na área das Artes. É dessa maneira que precisamos cultivar e manter esse processo ativo no tocante a formação de professores, fazendo com que estes, com conhecimentos construídos, estimulem a criatividade, a observação e o senso crítico das crianças, oportunizando a estas um olhar amplo e uma visão complexa do mundo que as rodeiam.

Canteras (2009), em sua dissertação de mestrado pela UNESP, programa de Pós-Graduação em Artes, intitulada “Ensino da Arte na Educação Infantil e Possíveis Conflitos entre Teoria e Prática”, tratou de possíveis conflitos entre a teoria e a prática do ensino-aprendizagem em Arte na Educação Infantil. Essas divergências na prática docente ocorrem devido o professor ter pouco conhecimento específico de Arte. Percebemos que deveria

haver uma preocupação maior com a formação dos profissionais que trabalham com as crianças, visto que a Arte se relaciona com as demais áreas de conhecimento humano sem deixar de ter especificidades próprias e únicas de aprendizagens.

Ela defende como material de suporte para os professores da Educação Infantil o documento RCNEI (Referencial Curricular da Educação Infantil) volume III: Conhecimento de Mundo – linguagem Arte Visual. A autora expõe que nessa etapa de ensino, a teoria deve ser atrelada à prática docente, refletindo sobre os conflitos existentes entre a teoria e a prática no ensino de Arte na educação infantil. A autora defende que o professor no ensino de Arte precisa identificar o conhecimento prévio do aluno, para trabalhar em sua zona de desenvolvimento proximal, oportunizando a construção de conhecimentos importantes para seu aprendizado nesta área.

Na dissertação de mestrado de título “A Arte Visual nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte”, a autora Silva (2015) apresenta concepções, percepções e avaliações das práticas em Artes Visuais de professoras e suas atuações com as propostas da escola. Como resultado da pesquisa, identificou entre as professoras, três campos conceituais de Artes Visuais: Artes Visuais como livre expressão de sentimentos; Artes Visuais como capacidade humana de representar e simbolizar, a partir das imagens visuais, dos artistas e das suas obras; e Artes Visuais como suporte e ferramenta de outras atividades escolares. Foi observado um distanciamento entre as concepções e as práticas. O acompanhamento das ações cotidianas revelou ainda que o grupo de professoras da instituição busca estudar, pesquisar e conhecer com mais profundidade os sentidos e os significados das Artes Visuais na Educação Infantil.

No programa de pós-graduação de Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, no âmbito regional, Sousa (2011), com a dissertação intitulada “Em todos os desenhos coloridos vou estar... as Artes Visuais na Educação Infantil municipal de João Pessoa/PB”, trata das Artes Visuais na Educação Infantil a partir de um estudo de caso e observação de professores formados em licenciatura em Artes

Visuais do Centro de Referências da Educação Infantil (CREI's). O trabalho foi fundamentado no documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e na Resolução 009/2006 - Conselho Municipal de João Pessoa, documentos considerados como diretrizes oficiais nacional e municipal. Fundamentou-se também em alguns estudos acadêmicos sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Nessa pesquisa, a prática, concepções e ações no ensino de Artes visuais revelou-se com base nos teóricos estudados, documentos e textos, porém algumas ações decorreram da ideia do ensino de arte como atividade e sensibilidade.

Pesquisando no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFRN, do ano de 1977 até o ano de 2010, apenas um trabalho debate acerca das Artes Visuais na Educação Infantil. Essa dissertação foi desenvolvida para Pontes (2001), intitulada “A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções” em que ela defende que as linguagens artísticas sempre estiveram presentes no trabalho com crianças e analisa propósitos que orientam as ações dos professores e o trabalho realizado na linguagem artística na Educação Infantil. Na prática pedagógica do NEI-UFRN, a autora identificou organizadores do trabalho com a Arte que pudessem orientar as professoras de Educação Infantil. Nos relatos das professoras do NEI, é possível identificar que há uma prática com as linguagens artísticas com cinco intenções elencadas pela autora, como: Arte para desenvolver habilidades, Arte como recurso ao trabalho com outras áreas, Arte como expressão, Arte como acesso a padrões estéticos e Arte como conhecimento. Nesse sentido, a Arte apresenta-se como linguagem de comunicação e expressão infantil e como um repertório de conhecimentos construídos culturalmente, o qual a criança pode ter acesso através das ações dos professores.

Sena (2009) apresentou em seu trabalho de conclusão de curso “Educação estética na educação infantil – um olhar sobre Tarsila do Amaral” a leitura de imagens e obras de arte na Educação Infantil como oportunidade de formar leitores artístico e estético. O estudo ressalta a importância do trabalho com leitura de imagens nas Artes Visuais na Educação Infantil e como é possível garantir uma aprendizagem pelas artes visuais.

O autor Franco (2010) em seu trabalho de conclusão de curso “A educação através da Arte e uma experiência inovadora de Arte-educação”, apresenta estudos e análises de uma educação através da arte, que essa pode ocorrer em um contexto não-formal e expõe como se dá esse processo educacional.

As leituras das pesquisas apontadas acima demonstram que são necessários muitos estudos para que as Artes Visuais sejam ações pedagógicas frequentes na Educação Infantil, uma vez que os professores ao se apropriarem do ensino das artes, contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desse modo, essas publicações expõem que para o ensino infantil esta é uma área restrita, justificando a relevância deste estudo, oportunizando contribuir nas discussões em torno do eixo “Artes Visuais e educação infantil”, considerando os saberes dos professores da Educação Infantil no ensino de Artes Visuais para o desenvolvimento estético das crianças.

1.3 Percurso Metodológico

1.3.1 A abordagem de investigação qualitativa

Para alcançar o nosso objetivo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, por considerar que a mesma abre possibilidades de fazer vir à tona os problemas vivenciados no ensino de Artes Visuais pelos profissionais da Educação Infantil, por meio dos estudos e das experiências na prática educacional, buscando uma compreensão das situações experienciadas, correlacionando ao mesmo tempo com os pressupostos teóricos ora levantados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Nessa perspectiva de pesquisa, cabe ao pesquisador, aproximar-se do pesquisado, de maneira que este último dialogue, levante problemas em sua prática, para que o pesquisador, numa análise mais aprofundada, consiga confrontar essa prática com contribuição teórica de forma objetiva e reflexiva, possibilitando uma compreensão dos fatos e construção de conhecimentos sobre o contexto.

Acreditamos que é possível pensarmos num ensino de Artes Visuais qualitativamente melhor e fomentarmos ações e consciências críticas em torno da prática pedagógica. Com essa reflexão, a metodologia da pesquisa eleita foi estudo de caso que, a seguir, discutiremos.

1.3.2 O estudo de caso

Assim, com olhar atento para essa prática docente no ensino das Artes Visuais, numa perspectiva interpretativa é que utilizamos como metodologia o estudo de caso, optando pelos instrumentos observação participante e entrevista. Percebe-se que com o uso das técnicas para análise e construção desses dados, o procedimento estudo de caso nos possibilitou investigar o tipo de pesquisa, um sujeito de caso e as situações da prática docente no ensino de Artes Visuais.

Para o estudo de caso, embasamo-nos em Yin (2001) e Gil (2002), que são autores pesquisadores dessa metodologia, proporcionando-nos, assim, uma sistematização da construção dos dados, nos auxiliando nos saberes dessa prática no ensino da linguagem das Artes Visuais e nos direcionando para o processo de análise e interpretação da prática pedagógica. Nesse sentido, é possível trabalhar uma visão geral do problema, o que influencia certas ações e situações.

Para Yin (2001, p. 29), “a importância de estudo de caso com um sujeito não é uma amostragem, a intenção é expandir e generalizar teorias necessárias para pesquisar”.

No estudo de caso, segundo o autor supracitado (Yin, 2001) há seis fontes de evidências que são utilizadas: documentos, registros de arquivos,

entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos; a seguir apontaremos as mais adequadas para a nossa pesquisa.

1.3.3 Instrumentos de construção dos dados

Delimitamos as fontes de evidências possíveis para a construção da coleta de dados: a observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário (fonte pessoal do pesquisador). Essas fontes foram as mais apropriadas e ofereceram segurança e garantia para a análise e interpretação dos dados.

Observação participante

Baseando-se em proposições teóricas para realizar as etapas das coletas de dados, a primeira fonte de evidência adotada foi a observação participante, pois nos estudos de caso essa fonte é fundamental para a sistematização dos dados, visto que analisa a realidade pelo ponto de vista do outro, ou seja, de alguém de "dentro" do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo. (YIN, 2001, p.116).

Observar requer estar atento, requer entender esse ponto de vista, considerando o contexto e os elementos temporais e espaciais, assim Yin (2001) avalia que

O ato de ouvir envolve observar e perceber de uma maneira mais genérica e não se limita a uma modalidade meramente auricular. Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos. (p.82)

Ouvir, escutar com os olhos e ouvidos, nos leva a articular o contexto com as experiências e prática de quem vivencia. Portanto, as informações significativas irão concatenar com os teóricos, mostrando com mais detalhes o processo de análise, de interpretação, compreendendo a necessidade sobre prática dos saberes e fazeres, como a sistematização dos conhecimentos da linguagem das Artes Visuais. A técnica da observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para

obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. (Minayo, 2010. p.59).

Dessa forma, analisando o problema pelas fontes de evidências já citadas, vislumbramos observar participativamente as aulas de Artes Visuais para compreender como ocorre o ensino de Artes Visuais numa instituição pública de Educação Infantil. Para a pesquisa, a relação com os possíveis sujeitos no campo de pesquisa contribui para conhecer mais sobre a escola e o sujeito da pesquisa. O acesso às situações pela observação participante no estudo possibilitou na investigação do caso interpretações importantes.

Entrevista semiestruturada

Na pesquisa a entrevista foi semiestruturada com questões predefinidas e abertas, com liberdade para realizar outras questões cujo interesse surgiu no decorrer da entrevista. Essa fonte de evidência possibilitou explorar o sujeito criando um acesso mais próximo às informações como no discurso.

A entrevista permite o entrevistador ser flexível, solicitar novos esclarecimentos, como retomar aspectos não esclarecidos durante a entrevista. Yin (2001) discorre,

Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. Pode-se ficar surpreso com essa conclusão, por causa da associação usual que se faz entre as entrevistas e o método de levantamento de dados. As entrevistas, não obstante, também são fontes essenciais de informação para o estudo de caso. As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa. (p.112)

A entrevista deve ser bem conduzida e demonstrar clareza. O pesquisador necessita ser paciente e motivador do entrevistado, sendo adequado um espaço, um tempo e que tenham pontos importantes a serem

discutidos e respondidos, especificando os dados e as perguntas, sendo elaboradas com antecedência. O desenvolvimento da entrevista deve estar relacionado com o objetivo e conter estratégias adequadas para obter o máximo de informações. A presença do pesquisador deve ser de auxiliar e conduzir sem constrangimento para evitar desconforto entre as partes. As informações fornecidas pelo pesquisador devem auxiliar para umas respostas coerentes, que contribuam com a pesquisa. Ter os objetivos em mente é fundamental para que os processos dos dados sejam alcançados e as respostas possam atender à pesquisa. Assim, é necessário adequar os horários e a disponibilidade do entrevistado.

Diário de campo

Para realização da pesquisa, especialmente da observação, a utilização do diário de campo foi necessária, identificado como instrumento de trabalho do pesquisador e que consiste em um material para o registro de informações que emergem do trabalho de campo e que posteriormente serão utilizadas pelo pesquisador ao fazer a análise dos dados.

Nesta pesquisa, o diário foi usado nas observações participantes e razoavelmente na entrevista. Durante o processo da pesquisa de campo registramos o que era possível e necessário. Ele foi utilizado como estratégia metodológica, conduzindo para análise, pontos para serem lembrados e assim relacioná-los com o objeto de estudo e interpretação da pesquisa. O diário de campo, segundo Minayo, et al (2010, p.63), é um apoio ao qual o pesquisador pode recorrer em qualquer momento da rotina do trabalho realizado. Quanto mais rico for em anotação o diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e a análise do objeto estudado.

Dessa forma, o diário de campo registra os pontos positivos e as dificuldades encontradas, sendo utilizado como recurso orientador nas descrições das aulas.

Portanto, situando a pesquisa na metodologia estudo de caso, enveredemos na pesquisa de campo definindo o perfil do sujeito e o local. A escola atendia a demanda da pesquisa por ser de Educação Infantil, atender

um público de crianças de 1 a 5 anos de idade, ser da rede pública do município de Natal, podendo atender à pesquisadora no turno vespertino.

1.3.4 Campo de pesquisa

Percebemos, diante de pesquisas já estudadas, que os Centros Municipais de Educação Infantil apresentam o ensino da área das Artes na educação infantil, como necessidade de atender às crianças no sentido do acesso às Artes, porém pouco proporcionada e com sentido decorativo ou de passar o tempo, demonstrando assim ser um ponto de referência e propício para análise e recolhida de dados com os profissionais docentes dessa etapa. Com intuito de levantar a busca por escola nesses aspectos, delimitamos a região, o público e o turno para os lócus da pesquisa. Assim, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Carla Aparecida Albernaz Bandeira⁸ atendia a demanda e a disponibilidade para tal pesquisa. Realizamos o contato em um dia e em seguida adentramos no espaço para iniciar a pesquisa.

Nessa ocasião, todos os critérios de seleção do sujeito apontavam para Educação Infantil no nível 2, faixa etária entre 3 e 4 anos de idade. Com esses critérios, selecionamos o sujeito.

1.3.5 Sujeito da pesquisa

Os professores atuantes na sala de aula da Educação Infantil têm a formação no curso de pedagogia ou magistério, tendo habilitação para lecionar da educação infantil ao Ensino Fundamental I. A professora que participou da pesquisa tem 37 anos, com sete anos de experiência na Educação Infantil, é

⁸ Decreto nº 10.969, de 03 de março de 2016. Dispõe sobre a mudança de nome de centro municipal de educação infantil - CMEI. O prefeito do município de natal, usando das atribuições que lhe confere o artigo 55, inciso IV, da [lei orgânica](#) do município; decreta: Art. 1º fica modificado o nome do centro municipal de educação infantil - CMEI Professora Vilma Maria de Faria, localizado na rua Nilo Ramalho, 41, Morro Branco, Natal/RN, para Professora Carla Aparecida Albernaz Bandeira. Art. 2º este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Palácio Felipe Camarão, em Natal, 03 de março de 2016. Carlos Eduardo Nunes Alves – prefeito.

efetiva da instituição da rede pública do município de Natal, atuando em sala de aula como professora da educação infantil, com formação de Magistério e Ciências Sociais. Ela foi selecionada a partir dos critérios: ser professor de turma de Educação Infantil em 2015/2016, ser funcionário (a) público (a) efetivo do município, ter experiência como docente na instituição pública de ensino básico e estar disponível a colaborar com a pesquisa.

Inicialmente, conversamos com a professora atuante a respeito de sua experiência no Centro municipal da Educação Infantil Carla Aparecida Albernaz Bandeira. Ela aceitou ser objeto de pesquisa por apresentar dificuldade na área das Artes, especialmente em Artes Visuais. A professora nos contou sobre o perfil da turma que lecionava na escola e da disposição para nos atender. Ela relatou que a turma estava carente de Artes, pois a mesma não conseguia oferecer essa linguagem devido a sua dificuldade de ensinar Arte e devido a sua formação pessoal e inicial na docência.

Desse modo, a participação dela proporcionou conhecimentos acerca da temática, ofertando informações, apresentando suas ações, aprendizagens e contribuições, no percurso da pesquisa.

Assim, a ideia de realizar a pesquisa com uma professora, ocorreu para analisar a prática educacional e interpretar seus saberes na tentativa de articulação com os pressupostos teóricos por nós adotados na pesquisa. Outro ponto foi a necessidade de compreender sobre um recorte dos saberes no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, pela problemática ser tão presente nos próprios relatos dos professores, nos encontros de grupo de pesquisa e congressos, tendo como anúncio a questão da necessidade de formação continuada na área das Artes para os professores da Educação Infantil.

1.3.6. As bases teóricas

No seu eixo teórico, a pesquisa reúne referenciais do ensino de Artes e Artes Visuais na escola e da Educação, de maneira geral. Entre as reflexões teóricas que contribuem para a afirmação da importância do ensino de Arte na

escola, caracterizando-a e a especificando, em meio a outras artes, destacamos Barbosa (1998), Pillar (1999) e Dewey (2010).

Ao explorarmos os aspectos históricos e conceituais do ensino de Arte no Brasil, utilizamos os pressupostos de Ferraz e Fusari (2009) e Barbosa (2010). Os avanços teóricos na área do ensino de Arte Visuais na Educação Infantil contribuem para a compreensão das experiências vivenciadas pela criança durante as atividades de Artes Visuais.

De modo específico, a educação de crianças tem enfrentado mudanças significativas decorrentes das exigências do século XXI, que anunciam muitos desafios para um ensino que deve ser, antes de tudo, permanente (para a vida toda), integral (considerando o ser) e aberto às diferentes necessidades e culturas. Frente a isso, estabelecemos diálogos com alguns documentos oficiais que regem o sistema de ensino, seja em escola local ou global: RCNEI (1998), PCN Arte (2001) e DCNEI (2010).

Para o aprofundamento das questões de saberes docentes, consideramos as ideias da autora Pimenta (2005).

No propósito de analisar as contribuições do ensino de Artes Visuais para desenvolvimento infantil, privilegiamos discussões que possibilitaram uma conciliação entre esses eixos, aproximando artes visuais e infância. Assim, privilegiamos Pontes (2001) e Cunha (2012; 1999).

1.4 Estrutura do trabalho

Nesta primeira parte do trabalho, denominada Introdução, buscamos apresentar as origens das inquietações que nos levaram à pesquisa, à definição do objeto, da questão e do objetivo que nos orientou em todos os passos, além de uma breve apresentação dos estudos já existentes na área sobre a temática que focalizamos na perspectiva de justificar sua relevância, assim como de alguns dos pressupostos teóricos que ancoram nosso estudo.

No primeiro capítulo, situamos a pesquisa na perspectiva do contexto histórico sobre a noção de criança e o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil com os estudos existentes e teóricos da área.

No segundo capítulo, compreendendo o contexto do campo de pesquisa e a atividade docente no ensino de Artes Visuais, tratamos da observação participante da atividade docente. Apresentamos, ainda, o caminho percorrido para identificação dos lócus de pesquisa e uma breve caracterização do mesmo, bem como dos sujeitos pesquisados.

No terceiro capítulo, apontamos o saber e o fazer pela narrativa docente na Educação Infantil. Apresentamos uma contextualização da entrevista da professora sujeito e suas concepções acerca do ensino de Artes Visuais e sua prática, tendo como suporte os teóricos da área.

Por último, tecemos nossas considerações finais acerca do caminho percorrido, dos pontos mais significativos, fazendo uma reflexão sobre o trabalho, e conseqüentemente, sobre o objeto de pesquisa apreendido.

2 CONHECIMENTO SOBRE CRIANÇA, O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SABERES DOCENTES.

2.1 Concepção de infância e Educação Infantil

Por meio da Arte, a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, e ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. O Ensino de Artes Visuais amplia a aquisição de conhecimentos e construção da formação cultural potencializando a aprendizagem nas crianças. As Artes Visuais devem ser ensinadas e aprendidas como uma forma de expressão, de adquirir competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

Acreditamos ser importante estabelecer uma relação do grupo observado, as crianças, a etapa de ensino analisada, a Educação Infantil e as atividades docentes na pesquisa. Entendemos ser necessário abordar a importância da concepção de criança nesta pesquisa, por ela ser um sujeito importante para avaliar a prática da professora, como também um balizador de ideia e estratégia para planejar e desenvolver atividades significativas em sala de aula na Educação Infantil.

No contexto, não há tempo certo para o início da concepção sobre criança. Para Ariès (1978) o que se sabe é que, no período da Idade Média, elas eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia. Esse autor atribui essa indiferença devido aos altos índices de mortalidade das crianças, os modos de vida próximo dos adultos, evidenciando assim a ausência de singularidade e a proximidade com o mundo adulto.

Um levantamento histórico sobre a concepção de criança, como se deu seu surgimento e a sua evolução é necessário para compreender os significados dados e atribuídos a ela, assim como os diversos aspectos envolvidos são importantes papel marcante pela sociedade. A tomada de consciência sobre a infância irá distinguir a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1978).

Ainda na Idade Média, o índice de mortalidade era grande, devido às más condições sanitárias da época, então a criança era vista como aquele ser

frágil, suscetível da morte e sem formação. A morte delas era vista de forma natural e sem muita comoção.

[...] até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguia mais desses. Nesse contato, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta. (ARIÈS, 1978, p.99).

Essa ideia demonstra que, para a época, o tempo de duração da etapa da infância até a vida adulta era negligenciado, considerando que a criança fazia parte da sociedade, mas sem direitos para decidir. O desenvolvimento ficava comprometido e a visão social desse ser era imperceptível pela família, que entendia como responsabilidade de adultos específicos.

No século XVII, houve transformações sociais e culturais surgindo, assim, o sentimento de infância. As reformas religiosas católicas e protestantes possibilitaram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Nesse período, com o alto índice de mortalidade infantil e a prática de infanticídio, veio à preocupação da Igreja e do poder público com os cuidados para a preservação da vida infantil. A formação moral e a aprendizagem da criança agora eram questionadas. A igreja adentra direcionando e corrigindo os desvios da criança para o bem, evitando o contato com o pecado. Há dualidade nessa educação, ora repressora, ora de cuidados, trazendo à tona os pecados e a inocência da criança.

Durante o século XVIII, as transformações se acentuam e novas relações se configuram. A criança tem o papel de centro na família, e passa a ser educada pelos pais, numa mudança de valores que irá crescer com o capitalismo e o contexto, vinculado à possibilidade de ascensão social. Assim, a educação começou a ser percebida como o cerne do processo de elevação, os pais passaram a perceber os filhos como os futuros administradores dos bens familiares (KUHLMANN, 1998).

Com o tempo, vários estudiosos se interessaram em estudar a criança e a infância, e esses encontraram diversos elementos que levam ao surgimento da Educação Infantil. A ideia de educar crianças menores de 6 anos de idade de diferentes condições sociais já era tratada por Comenius (1592 – 1670) no

seu livro “The School of infancy”, publicado em 1628. (OLIVEIRA, 2001). Já Rousseau com a Obra Emilio trata a educação conforme a natureza, preservando-a da sociedade corruptora. Pois o autor preconiza uma educação afastada do artificialismo das convenções sociais. Esse estudioso defendia que a instituição escolar deveria proporcionar um cuidar e um educar no decorrer do processo de desenvolvimento da criança. (CAMBI, 1999)

A criança aprendia junto dos adultos no seio familiar, com as tarefas diárias. Com a ida à escola, elas foram separadas dos adultos e a aprendizagem se dava nesse espaço até estarem “prontas” para a vida em sociedade (ARIÈS, 1978).

A medida que as sociedades foram se tornando mais complexas, com avanços da política e da sociedade, a educação familiar foi aos poucos sendo substituída. Inicialmente, surge o professor, considerado o transmissor do conhecimento, que era especializado e contratado por famílias com poder aquisitivo. Não havia um espaço específico para ficar com as crianças, as salas de aulas eram improvisadas e o professor recebia sua remuneração a partir do número de alunos em sala.

À medida que os centros urbanos foram sendo reorganizados, inclusive com desenvolvimento do comércio, as cidades também passaram a investir em instituições de ensino. É na Idade Moderna que há mudanças, surge as escolas que passaram a discutir sobre a importância da educação, bem como o currículo e as diferentes fases do ensino.

O século XVIII foi decisivo, com o surgimento do movimento iluminista e suas defesas quanto ao uso da razão. O acesso à educação deveria ser para todos. Cada país passou a pensar melhor o processo educacional.

Mais adiante, no século XX, a infância era interesse das áreas específicas como a medicina, a psicologia, considerando as crianças como um ser social e pensante, para futuros investimentos para a sociedade com a evolução da modernidade. O surgimento das primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças está diretamente ligado às transformações na sociedade, na organização da família, no papel social feminino e em todas as repercussões dessas mudanças sociais.

A criança passou a ser entendida como um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar, está inserida em uma sociedade, dentro de uma determinada cultura e em um determinado momento da história. Ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, aprendendo o que há em sua volta, em um movimento de troca de experiências.

Nesse contexto, a concepção sobre criança é uma noção historicamente construída e culturalmente determinada, e vem mudando ao longo dos tempos. A criança na sua natureza sempre existiu, porém, esse conceito não se apresenta de forma similar dentro de uma mesma sociedade, sendo possível, num mesmo lugar, existiram diferentes maneiras de se considerar as crianças, e isso depende muito da classe social em que está inserida, do grupo étnico do qual faz parte.

Segundo Philippe Ariès (1978, p. 232),

O processo de escolarização ocorreu justamente quando a educação deixou de acontecer por meio da aprendizagem no convívio direto com a vida dos adultos; quando se atribuiu a uma instituição o atendimento educacional das crianças, correspondendo à 'preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos.

Nesse sentido, a história das instituições de educação infantil está vinculada às questões que se referem à história da infância e da criança, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e das instituições educacionais.

A concepção de criança não se desvincula da história da educação infantil, uma etapa de ensino que surge para atender essas crianças, com novos olhares, novas ideias e desafios para que elas estejam nesse espaço chamado escola. A escolarização da criança pequena resultou da mudança na estrutura social. "O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc." (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15-16).

Nesse tempo, a concepção de criança e Educação Infantil se formava e a escola ganhava uma nova configuração na sociedade, as crianças começam a ser valorizadas, ter uma atenção e sair do anonimato. A estrutura organizacional da sociedade visava o cuidado e assistencialismo para elas, buscando diminuir os índices de mortalidade infantil.

No Brasil, a educação infantil historicamente iniciou-se como um espaço assistencialista, de cuidados, junto a tendência mundial, com a criação das creches e instituições especializadas com boa alimentação e higiene, atendendo o público das camadas mais pobres e operárias. Esse surgimento se deu com o processo de grande modernização e industrialização. As mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho e as crianças não tinham para onde ir. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras creches e pré-escolas.

O Movimento da Escola Nova no Brasil promoveu avanços nas concepções de infância, considerando a educação centrada nas características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprias da infância (OLIVEIRA, 2002, p.76). Esse movimento se desenvolveu no Brasil sobre importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais e renovação no ensino com os avanços econômicos. Desse modo, há o surgimento de mudanças significativas no currículo educacional, tendo a educação como aporte para a construção de uma sociedade levando em consideração as diversidades, o respeito à criança e a sua individualidade, a sua inserção na medida em que possibilita a reflexão sobre a sociedade em que vive.

Nessas definições e reflexões, é que os estudos sobre criança se intensificaram na área da educação e em diversas áreas interessadas. Portanto, as necessidades e desenvolvimento das crianças devem ser consideradas para que, no âmbito escolar, elas possam ser entendidas e atendidas de acordo com suas particularidades. Para Barbosa (2006), é preciso considerar a infância como uma condição da criança.

Com o surgimento e avanços das instituições educacionais para atender as crianças, há necessidade de métodos para ensiná-las e a demanda para a aprendizagem.

As crianças apresentam-se como sujeitos singulares, com desafios e dificuldades a serem superadas e com histórias de vida surpreendentes, isto prova que a criança não é um “vir a ser”, ela é alguém no momento presente. Ela é elemento histórico, que produz cultura do meio onde vive. É entendido nesses estudos, que cada um vai construindo e se constituindo na história, pelas vivências, pelas diferenças, pela identidade própria, no contexto e relações sociais diversas e peculiares diárias, nas comunicações com o mundo, dialogando e questionando pelas suas necessidades essencialmente humanas. É esse papel que o educar constrói na infância, a cada nova experiência a criança se desenvolve e se torna criadora das suas ações. A aprendizagem acontece nessas relações em que cada um aprende, se modifica e é modificado na cultura.

Atualmente foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma legislação avançada, promulgada em 1990, emergente da consciência de que a criança e o adolescente merecem proteção integral, isto é, condições completas para seu bom desenvolvimento. Segundo o Estatuto, as crianças devem ser consideradas dignas de direitos. O ECA foi criado para prever direitos fundamentais as crianças e adolescentes. Hoje as crianças são vistas como cidadãos em desenvolvimento e que precisam de proteção, ensino, lazer, saúde, políticas públicas de atendimento à infância e juventude, proteção contra a violência e proibição do trabalho infantil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394 de 1986, a Educação Infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento.

O RCNEI (1998), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, destaca que criança é um ser real e concreto, situada social e historicamente, sendo um ser único, com suas particularidades e diferenças, que pensa, opina, discorda e constrói conhecimentos a partir das interações que estabelece com as outras pessoas e com o meio, um sujeito ativo construtor de sua história. O movimento social fez com que a criança tivesse lugar na sociedade como um sujeito de direitos.

A escola é esse espaço que abre para representações diversas, de culturas, de inserção de conceitos científicos e sistematizados, de construção de valores e representações sociais.

Craidy e Kaercher (2001, p. 20), apoiam a ideia de que:

Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação, o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la... O que acontece é uma reprodução do modo como vive e quando deparada com outra forma de cultura os conceitos são repensados e reproduzidos na comunidade onde o estudante vive, gerando um aprendizado que é coletivo e não mais individual. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados.

A Educação Infantil tem como finalidade orientar e atender as crianças formando-as pelos valores, conhecendo e reconhecendo a cultura local e social em que vive, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre sua aprendizagem, sobre seu meio. A escola deve formar e contribuir para construção da cultura, dialogando, proporcionando as interações, posto que estão inseridas e necessitam dessa mediação e suporte para se desenvolver. Para Craidy e Kaercher (2001, p. 20):

Este processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, é o que chamamos de educação [...]. As culturas infantis se constroem no diálogo com outras culturas inclusive com a dos adultos, dá-se uma inter-relação onde um aprende com o outro.

Nesse entendimento histórico e cultural sobre a criança e a Educação Infantil, é que compreendemos a importância da Arte para o seu desenvolvimento. Nas relações de troca da cultural com o meio social, nessa comunicação com o mundo, experimentando, vivenciando papéis e construindo valores e representações sociais, as Artes se fazem presentes nessa aprendizagem e desenvolvimento. Na Educação Infantil isso deve ser proporcionado, pela experimentação, pela criação, pelo manuseio, pela representação, pelos desafios, que organiza o pensamento, para as atividades criativas, de interação e troca.

2.2 O ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

Entendemos que a área da Arte nunca foi tão estudada como atualmente. Estudos que nos levam a acreditar que essa área deve estar presente no currículo escolar na Educação Infantil, não apenas como conteúdo para formar artistas ou professores da Arte, mas como apreciadores do saber artístico, contextualizando o conhecimento artístico, considerando seu desenvolvimento integral.

As instituições de Educação Infantil deveriam ser espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. (CUNHA, 2012, p. 17).

É nesses espaços que é possível sistematizar, conhecer e ser um conhecedor das Artes, como também pensar o ensino de Arte pela história, pela cultura que forma e está presente. E a escola da Educação Infantil deve proporcionar, com acesso às imagens e as obras de arte, a construção de críticos e apreciadores da Arte desde pequeno.

É fundamental entender que a Arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem ao se conhecerem e ao conhecê-lo.

As Artes, há algum tempo, estão em muitas discussões quanto ao seu espaço no âmbito escolar. Historicamente, como já foi descrito, os estudos e pesquisas apontam grandes avanços sobre esse campo de conhecimento. As imagens em geral são valorizadas, especialmente na escola, proporcionando importantes desenvolvimentos. “(...) Compreender uma função implica olhar construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la.” (PILLAR, 2009, p.17). Essa representação visual alfabetiza, faz relação com a linguagem verbal, entendendo a informação. Há Arte fora da escola e essa vai possibilitar um acesso a um repertório amplo dessa linguagem.

O ambiente escolar é mais um dinamizador para o acesso à Arte, no dia a dia a arte se encontra em muitos espaços. Compreender o processo histórico, o contexto em que se está inserido é outro fator que contribui para esse ensino. Não se podem separar as Artes realizadas no interior de uma escola das artes expostas e elaboradas no meio, na rua.

Ao se deparar com as imagens postas nos outdoors, nos muros, nas galerias, na televisão, nas fotos, para um entendimento e uma apreciação dessas imagens a criança tem que ter construído elementos da leitura visual, e isso e é sistematizado na escola, ao longo da aprendizagem, conhecendo as manifestações artísticas, suas relações com o contexto em que se encontra e as suas dimensões (sócio-cultural, estético, psicológico).

Dessa forma, a escola deve compreender essa cultura visual para inserir no currículo e trabalhar a linguagem visual de forma consciente. A Arte Visual na escola possibilita desenvolver a criatividade, o contato e aprendizagem de materiais, técnicas, com objetivos para possibilitar pelas práticas pedagógicas a aprendizagem nessa área.

A Arte é diversidade que integra à cultura, ao social e cognitivo, é campo de ação cultural, social e educativa; ela nos possibilita exercitar o olhar para as experiências artísticas, para apreciar e compreender o meio cultural.

É necessário percebê-la como componente importante no currículo escolar, com conteúdo que interage com a realidade, para possibilitar a reflexão, para ampliar o repertório artístico, cultural e criativo das crianças (BARBOSA, 2010).

Vivemos em um mundo de imagens, informações, estímulos visuais e midiáticos. Nos diversos contextos, essas imagens comunicam e informam algo. Na instituição escola, a Arte Visual perpassa por um desenho, uma pintura, uma modelagem, uma fotografia, entre outras diversas formas de expressão e comunicação e recursos para essa exploração, como suporte, materiais, etc.

As Artes Visuais estão presentes diariamente na vida das crianças, como expressão e comunicação. Quando as crianças desenham, modelam, recortam e colam, com vários materiais, são formas de se expressar, comunicar e dar sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade.

O novo olhar para a Arte tem avançado muito nesses últimos anos, trazendo o entendimento de que essa linguagem pode auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem que envolve os aspectos cognitivo, expressivo, sensorial, estético e cultural.

A Arte promove avanços culturais e históricos. Os materiais artísticos e as obras de artes buscam o desenvolvimento cognitivo das crianças e lhes proporcionam o caráter lúdico e imaginativo. Nesse sentido, as crianças aprendem com o outro nesse momento de interação e construção de conhecimento,

“A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado” (WAJSKOP, 2001, p. 25)

Para garantir uma aprendizagem com avanços e prazer, é necessário compreender o modo de aprendizado delas. Com a Arte, a criança se expressa de diversas maneiras.

As crianças aprendem com os pares, com o meio, com as experiências. Quando ela chega à escola sua vida já tem um sentido, já existem significados nas coisas que a rodeiam, mesmo que pelo senso comum, mas há compreensão do meio, da cultura, do conhecimento. Mesmo ainda pequena, seu meio familiar e o convívio com os parentes já são representações que ela faz do que tem sentido para ela.

Estamos imersos numa cultura, que se modifica com o tempo, com informações que nos acrescentam e nos constrói para viver nela. A criança é um sujeito de cultura, vai conhecendo o mundo com o seu meio, seus pares e o outro, segundo Wajskop (2007, p. 34).

Esse desenvolvimento ocorre nas situações cotidianas, como na educação formal. A escola é o espaço que apresenta o mundo de outra maneira, para que aos poucos, a apropriação dos conhecimentos sociais e culturais, assim como do universo artístico, vá se constituindo e se construindo para a vida.

Os recursos e os modelos visuais são para as crianças suporte para aprendizagem, representações que começam a ter significados para si.

Dessa forma, o professor deve proporcionar o aprendizado pelas condições didáticas que ele promove. É necessário estimular a criança desenvolvendo o olhar para apreciar a partir do trabalho com Artes Visuais, possibilitando compreender os conceitos básicos dessa linguagem artística pela leitura e fazer artístico.

Ainda pequena a criança inicia seu contato com a Arte, se comunicando e relacionando com esse mundo artístico, representando-o, também, por meio da linguagem da Arte. A Arte possibilita à criança o desenvolvimento de seu modo próprio de ver o mundo ou dar sentido, a desenvolver estratégias pessoais para resolução de problemas e habilidades para construção de textos (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, os objetivos educacionais em Arte na escola devem ser sistematizados para que sejam apropriados pelos alunos e mediados pelo professor. Acreditamos que trabalhar as Artes Visuais na Educação Infantil contribui para compreensão de como se relaciona e se insere nele. Já para as crianças, contribui para o avanço da sua autonomia, o respeito e cuidado com o outro, fazendo com que elas reflitam sobre suas produções, que podem ressignificar conceitos e práticas.

No campo teórico da nossa pesquisa, as concepções de criança, Educação Infantil e Artes Visuais na Educação Infantil promoveram a ponte para a relação com a pesquisa de campo.

Foi pensando no trabalho de Artes Visuais com as crianças que possibilita os conhecimentos artísticos e culturais, que a pesquisa que focamos nos saberes docentes na educação infantil nessa linguagem artística.

2.3 Contribuições teóricas sobre os saberes e formação docentes

Dos saberes docentes em Arte, propomos uma análise relacionada ao saber “ensinar arte”, pelas contribuições dos estudos de Tardif (2002) ao tratar da natureza dos saberes docentes. Tardif nos traz a importância da concepção da formação docente sendo relevante como produtores de saberes, tendo como referência a sua prática.

De acordo com Tardif (2002), os professores, ao realizarem o processo educativo, tendem a organizar sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. A esse respeito menciona que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros” (TARDIF 2002, p.31) e então, passa a indicar a necessidade de se especificar a natureza das relações que os docentes estabelecem com os saberes.

Mediante o levantamento do estudo de Tardif como referencial teórico, encontramos subsídios que concorreram para a ampliação do questionamento que repercutiu na definição do objeto de pesquisa: como ocorre o ensino de Artes Visuais numa instituição pública de Educação Infantil de uma professora, bem como refletir como tal ensino é agenciado e quais os saberes da formação inicial da professora são salientados para justificar a prática do ensino com Artes Visuais na Educação Infantil.

Demonstrando ainda nossa inquietação, identificamos que o próprio Tardif questionou se os saberes elaborados “pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores” (TARDIF, 2002, p. 32).

Para Tardif (2002, p. 60), “(...) atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser (...)”. Assim, o saber docente corresponderia a uma dimensão conjunta de diversos objetos, questões e problemas, todos relacionados com seu trabalho, não correspondendo dessa forma apenas “aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação” (TARDIF 2002, p. 61).

Percebemos que Tardif (2002) reconhece a influência do envolvimento do professor com diversos elementos de ordem social bem como das vivências pessoais e profissionais na formação do saber docente. Refletindo acerca dos saberes que entram em jogo na constituição do saber docente, recorreremos aos diferentes saberes que o autor procurou identificar e definir em sua teoria. Para Tardif (2002), o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes

provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (p. 33).

O saber docente é formado por diversos “saberes” e cada qual revela características próprias, é necessário refletir como se organizam e a que fontes cada um deles está relacionado.

Segundo Tardif (2002, p.36), “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Ou seja, saberes necessários para a relação da teoria e a prática numa construção de conhecimento científico para a prática docente.

Esses saberes podem ser considerados como aqueles com os quais nos deparamos ao longo do processo de formação inicial e continuada, estando situados no plano mais acadêmico, compondo, de certa forma, o espaço de preparação para o exercício da docência. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação, quando integram os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”. (TARDIF 2002, p.37).

Já os saberes disciplinares, segundo Tardif (2008, p. 38): “(...)correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”. Esses saberes precisam ser conhecidos, sua didática e organização, estrutura a prática do professor, possibilitando adentrar aos conhecimentos mais dinâmicos em forma de disciplinas.

Segundo Tardif (2002), para estruturação de saber docente há toda uma organização nos conjuntos de conteúdos de cada disciplina pelos programas dos cursos de formação de professores.

Nos saberes curriculares apontados por Tardif (2002), os professores em formação entram em contato com o currículo pertencente às disciplinas que compõem o ensino escolar no período da docência. Eles apresentam os objetivos, conteúdos e métodos reconhecidos pela instituição como

necessários para o trabalho com os alunos, cabendo aos professores aprender e aplicá-los.

Para explicar os saberes experienciais, Tardif (2002, p. 38-9) pontua que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Os docentes vivenciam sua prática pedagógica em confronto com as condições da profissão.

Importante mencionar que esse tipo de saber incorpora, além da experiência individual, aquelas relacionadas ao coletivo. Tardif (2002) constatou em suas pesquisas que “as reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como espaços privilegiados de troca” (p.53), onde frequentemente os docentes comungam as mesmas informações, se constituindo, assim, como saberes experienciais.

É certo que os professores, no desenvolvimento do seu fazer pedagógico em arte, como em qualquer outra disciplina, lidam com a necessidade de planejar, executar conteúdos e atividades, além de procederem a uma escolha metodológica.

Ainda em seu estudo, Tardif (2002) identificou e classificou os saberes dos professores como decorrentes de um pluralismo essencial ao saber profissional. Para o autor, todos os saberes se integram ao trabalho docente, influenciando o saber e o saber fazer do professor. Ele nos fornece elementos que convidam a refletir sobre a influência das vivências anteriores à formação profissional, desmistificando a aparente supremacia que os saberes elaborados no decorrer da trajetória de formação profissional exerceriam sobre o professor. Em sua concepção:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré profissional, isto é, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente

com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (TARDIF 2002, p.69).

Os argumentos expostos por Tardif (2002) nos sugerem pensar que as fontes, o tempo e os espaços que entram em jogo na elaboração do saber docente, traduzem a influência da cultura nessa construção, o que permitiu considerar, num estudo com docentes que não possuem licenciatura em Arte, os elementos que participaram da sua concepção acerca da área que lecionam e da forma como se deve traduzir o ensino.

Enfim, a partir da teoria exposta por Tardif (2002), entendemos que o processo de formação dos professores não corresponde unicamente ao momento de sua preparação profissional, mas sim acontece em diversos espaços e tempos, sendo que múltiplas relações sociais entram em jogo. As vivências familiares, comunitárias, grupais, assim como a interação com a cultura, arte, religião e ciência, sem dúvida vão incidindo sobre a identidade dos sujeitos e, conseqüentemente, sobre a constituição dos seus saberes.

3 COMPREENDENDO O CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA E A ATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Um dos processos possíveis para responder os questionamentos da pesquisa foi a observação participante. Esse instrumento é uma etapa muito importante numa pesquisa que visa à participação e a aproximação, pois se torna uma aliada na descrição e no conhecimento dos aspectos sociais, culturais e educacionais de um determinado grupo. Por isso, a pesquisa vai além da exploração e se torna participação para dar ênfase ao grau de interação que deve ser adotado pelo pesquisador (ANDRÉ, 2005).

Optamos pela observação participante para atender às especificidades do nosso objeto que se refere aos saberes do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil numa instituição pública de Natal e por entendermos que o próprio campo de pesquisa exigia uma atitude observacional participativa, para a compreensão das ações da professora-sujeito que lecionava na turma junto com uma estagiária.

Nesse percurso citado, compreendemos a importância da observação participante para pesquisa sobre o saber e o fazer da prática docente da professora sujeito. A utilização desse instrumento na sala de aula nos permitiu conhecer os sujeitos e a organização didática e social das aulas de Artes Visuais. Ou seja, para os momentos de observação e análise, privilegiamos as situações educativas em que as atividades de Artes Visuais estavam sendo trabalhadas. Procuramos, ainda, perceber com acuidade os aspectos essenciais e intencionais do fazer artístico quando ele ocorria.

A pesquisa de campo iniciou-se com a organização de um cronograma junto com a diretora e a professora que foi ajustado com o calendário da escola, da turma e da pesquisadora. Diante disso, definimos o processo de recolha dos dados da pesquisa com base na metodologia e nos instrumentos de dados utilizados.

Anteriormente à entrada no campo de pesquisa, conversamos com a professora, a situamos na pesquisa, assim como explicamos as etapas e seus respectivos instrumentos. Após o levantamento de informações iniciais junto com a diretora, caracterização da escola e da turma, obtivemos, junto à

coordenação da escola, documentos internos (proposta pedagógica, relatórios trimestrais) importantes para, em seguida, partimos para as etapas iniciais da pesquisa. Para atuar, compreendemos a realidade da escola, seu contexto e seus saberes constituintes.

A escola campo de pesquisa situa-se no bairro de Tirol, na Zona Oeste do município de Natal, Rio Grande do Norte. No ano letivo de 2015, em que ocorreram as visitas, a escola atendia 54 crianças matriculadas, na Educação Infantil, entre 0 a 4 anos de idade, no total de 3 turmas, sendo, uma turma do Berçário II, uma turma do nível 1 e uma turma do nível II ⁹.

A população escolar é oriunda da comunidade do bairro que está ao redor do CMEI, como também de outros bairros próximos.

O primeiro contato no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Carla Aparecida Albernaz Bandeira foi com a diretora, um contato de conhecimento e exposição sobre a pesquisa. Nesse encontro, conhecemos o espaço físico da escola, as instalações, como também a professora-sujeito da pesquisa. Para compor esse universo pesquisado, elegeu-se a turma da docente entrevistada.

A turma observada na escola é do nível 2 da Educação Infantil e era constituída por 6 meninos e 9 meninas com idade compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade. A maioria das crianças é proveniente do bairro, com baixo poder aquisitivo econômico.

A turma demonstrou interesse e motivação com a visita de estudo e as observações, assim como com as atividades propostas que envolvia Arte. Na segunda visita à escola, conversamos com a professora-sujeito para apresentar a pesquisa, as contribuições e suas possíveis aprendizagens. A professora atua junto com uma estagiária de graduação, do curso de Geografia, e, uma vez por semana, quando ela se ausenta da sala para planejar, a estagiária assume a sala de aula. De posse dessas informações, organizamos um cronograma (em anexo) de pesquisa de acordo com os horários estabelecidos da turma para observação e as etapas seguintes.

⁹ Informações obtidas junto com a gestão do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Carla Aparecida Albernaz Bandeira

As atividades aconteceram no espaço da sala de aula da turma da professora investigada. Como a pesquisa ocorreu em momentos diferentes, elegemos os momentos das atividades como o saber e o fazer artístico para analisarmos.

Para observar esse espaço de pesquisa, enquanto formador de conhecimento, espaço acolhedor e de estratégias de ensino, trataremos de apresentar um percurso de como se deu à observação participante.

A observação ocorreu no horário combinado no turno vespertino após as atividades do turno da manhã. Como são crianças do tempo integral, elas passam o dia na escola. A turma tem duas professoras, uma em cada turno. Priorizamos o turno vespertino devido a disponibilidade da pesquisadora e a professora sujeito. As crianças, no turno vespertino, estão com a professora sujeito e uma bolsista de graduação no estágio curricular, elas têm uma rotina fixa quanto às atividades pedagógicas e básicas (banho, almoço, repouso, lanche, banho e saída).

As crianças repousam na própria sala de aula. Algumas despertam sozinhas e outras precisam de auxílio da professora, que relatou que normalmente respeita o tempo de cada criança, mas em alguns momentos é necessário intervir para que o grupo participe.

Após o repouso, a professora faz uma roda para combinar as atividades do turno, em seguida se dirige com as crianças para o refeitório para um lanche simples (suco, sopa).

Depois desse momento, ao retornarem para a sala de aula, a professora, a estagiária e as crianças realizam outra roda. Cantam para desejar uma boa tarde, conversam sobre as crianças ausentes, sobre algum acontecimento. Há, ainda, uma orientação sobre os combinados da tarde, em que situa a atividade e combina a rotina. Esses momentos foram registrados pela pesquisadora na etapa de observação.

A observação participante demonstra uma eficácia em relação à pesquisa de campo, pois as condições de acesso à pessoa ou ao grupo investigado são mais detalhadas, rebuscadas, trazendo à tona a compreensão mais próxima do objeto de estudo. Para Yin (2001, p.116),

[...] é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados.

Nesse campo, outro procedimento adotado e já citado foi a entrevista semiestruturada e individual com a professora, na intenção de aprofundar o seu conhecimento.

O pesquisador pode analisar e desenvolver contribuições à pesquisa a partir de como o sujeito interpreta aspectos do contexto e experiências vividas.

Portanto, a entrevista realizada com a professora foi constituída pelos seguintes dados: pessoais e de formação, experiência profissional, concepção de Artes Visuais, saberes e contextualização da sua prática pedagógica sobre o ensino de Artes Visuais.

De acordo com as informações da professora, as aulas observadas inicialmente não aconteciam com frequência, já que a mesma não possuía formação, nem “aptidão” e “habilidade” para ensinar Artes Visuais. As aulas ministradas eram planejadas se, de acordo com o projeto estudado pela turma, contemplasse Artes Visuais e, esporadicamente, quando ela tinha a intenção de trabalhar a expressividade das crianças. Nessas aulas, ela afirmou trabalhar com a diversidade de materiais disponíveis na escola.

A organização de um cronograma nos deu suporte para seguir com a pesquisa de campo, procurando cumprir e aproveitar o espaço e tempo disponível na pesquisa. Desse modo, como forma de participar, com olhar mais atento ao movimento das aulas de Artes Visuais, acompanhamos/observamos duas aulas.

A importância do cronograma nessa pesquisa é que ele nos permitiu entender o estudo de caso e suas etapas de organização e participação para o processo de análise e construção dos dados numa disposição mais sistemática.

Após a entrevista, conhecendo, pela narrativa, alguns saberes e a organização da prática da professora, sugerimos novamente uma observação participante na sala de aula para analisarmos as dificuldades narradas de se ensinar Artes Visuais.

3.1 Atividade docente – um recorte das aulas de artes visuais

A rotina da turma é organizada para o atendimento em tempo integral. Há diferentes momentos nesse turno vespertino observado (rotina, roda de atividade e atividade sistematizada). A pesquisa iniciou no segundo semestre de 2015, e os alunos haviam recebido a professora há 2 meses, pois a anterior havia se afastado para estudo. Assim, a professora-sujeito ainda estava se organizando no tempo e no espaço, na rotina da turma e da escola.

Nesse sentido, a atividade proposta considerou a rotina da turma, com um planejamento prévio do dia e horário. E, como forma de organizar os dados, construímos um diário de campo com as falas da professora e das crianças e com o registro fotográfico. Iremos analisar a aula enfatizando o ensino de Artes Visuais, e a construção dos dados nesse registro serão compostos por categorias: o saber e o fazer.

Essa observação das aulas nos permitiu notar e descrever as práticas de lecionar, a metodologia utilizada e as estratégias de ensino nas aulas da professora-sujeito. O encontro aconteceu no primeiro e segundo horário, com duração de uma hora e quarenta minutos. Nesse dia, fomos para sala de aula, e algumas crianças ainda despertavam do repouso, já que eles são do tempo integral, outras, a professora teve que ajudar a despertar.

Ela iniciou a aula tentando fazer a roda e, em seguida, cantou uma música de “boa tarde”. A condução da roda é realizada pela professora-sujeito e pela estagiária. Reconhecemos na Educação Infantil a importância da rotina na sala de aula em que as atividades sejam planejadas e as crianças possam se envolver. De acordo com Barbosa,

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p.201).

A rotina demonstra segurança e a condução de uma boa aula durante as atividades. Assim, ainda na roda, a professora traz os ausentes e presentes na

sala de aula. Questiona quem faltou e as crianças dão conta de quem faltou e de quem estava presente. O envolvimento do grupo ocorria pela prática sistematizada e a rotina estabelecida. As crianças cantavam músicas do projeto dos animais e a professora utilizava-o como forma de restabelecer a atenção do grupo.

A presença da pesquisadora causou euforia e inquietação, portanto a professora trouxe essa presença como uma surpresa para turma, questionando quem a conhecia e o nome. Nesse reconhecimento de pessoa e espaço, sentamos na roda com as crianças para assim estarmos mais próximos e sermos acolhidos.

A interação da professora, pesquisadora e crianças ocorreu por meio do diálogo e questionamentos, sendo essa etapa importante para nos conhecermos, percebermos e compreendermos as diferenças.

A professora questionou as crianças por que a pesquisadora estava na sala de aula. E nesse tempo, houve algumas sugestões na fala das crianças e a professora explicou que a presença da pesquisadora ocorria por ela estar observando e analisando como e se ocorria aulas de Artes Visuais. E perguntou:

Professora: *Alguém sabe o que é Arte?*

Criança: *Pintura!*

Criança: *É pegar sementinha daquelas para colar. Eu sempre pego para colar usando cola.*

Percebemos que a pedagogia trata no diálogo é a tradicional em que a professora questiona e espera uma resposta das crianças. A concepção pedagógica dessa Pedagogia coloca o professor como o centro de todo o processo educativo, promovendo o desenvolvimento do intelecto das crianças, pela disciplina como parte fundamental para o sucesso educacional, na memorização dos conteúdos como forma de apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais.

Dessa forma, a fala das crianças e professoras reforçam as orientações com relação à dinâmica da aula e organização da turma, e assim tivemos como proposta realizar combinados, visando evitar dificuldades e conflitos no momento da atividade. A professora disse que nós participaríamos com eles e

que íamos ajudar na atividade. A professora sugeriu que fosse feita, inicialmente, uma roda de conversa para abordar a atividade a ser realizada, com o intuito de coletar informações das crianças sobre o que elas sabiam sobre Arte, visando, com isso, apurar os conhecimentos prévios desses indivíduos.

Segue o diálogo com as crianças:

Professora: *O que é Arte?*

Criança: *É coisa que se pinta!*

Criança: *É desenhar!*

Criança: *É a tinta no papel!*

Criança: *É o que é bonito!*

Criança: *O que é desenhar?*

Criança: *É quando a gente brinca de fazer as coisas no papel.*

Criança: *É pintar!*

A primeira atividade foi uma colagem. A professora trouxe em uma cartolina o desenho pronto de um elefante, pois o projeto que elas estavam estudando era sobre animais selvagens e domésticos. A professora-sujeito mostrou o desenho e explicou que elas iriam colar materiais que ela conseguiu na escola para “enfeitar” o desenho do elefante. Os materiais utilizados foram papel, tinta, cola e materiais diversos de colagem. Foi uma atividade individual, porque cada um ia participar esperando a sua vez. Ela mostrou os materiais de colagem na roda que seriam utilizados e conduziu a atividade explicando que cada uma teria seu tempo para participar. As crianças queriam participar, se envolver, porém, é nesses momentos que o professor precisa mediar e conduzir sua prática para o que foi planejado.

Na roda, com mediação, a professora foi convocando uma a uma criança para colar os materiais, elas escolhiam o material e a professora auxiliava na colagem, muitas crianças queriam participar mais de uma vez, porém devido ao tempo e a quantidade de crianças a professora não concordou. Isso demandava a estratégia para mediar. As crianças gritavam e reclamavam que queriam fazer e colar, assim a atividade foi um pouco agitada e com muitas pausas para controlá-las. A professora, no decorrer da aula observada, auxiliava as crianças interessadas, e ao mesmo tempo, tentava envolver os alunos mais indisciplinados.

Ao longo da atividade, foi feito um esforço enorme por parte da professora para que o processo ensino/aprendizagem fosse concebido para os alunos interessados, de modo que não fossem prejudicados.

A cada colagem as crianças que participavam saíam da sala para lavar as mãos, e, aos poucos, a atividade foi sendo concluída e a professora necessitou conduzir outra roda para avaliar o que aprenderam, o que fizeram, se gostaram.

Ao final da aula, reunimos as crianças para uma pequena avaliação e diálogo sobre as atividades. A maioria gostou, alguns desconheciam os materiais utilizados, muitos ficaram incomodados com a cola nos dedos, outros quiseram experimentar mais. A professora relatou que considerou o momento um pouco difícil, devido a turma ser desafiadora, prejudicando a atividade, e por ela não conhecer os conteúdos das Artes Visuais para ministrar com mais fundamentos a aula.

Para a professora, o planejamento foi importante, porém o pouco conhecimento sobre Arte atrapalhou. No seu relato sobre essa aula na entrevista realizada, é perceptível seu descontentamento sobre ensinar Artes Visuais. Ela declara que não conhece para trazer o ensino para sala de aula.

Nos meus objetivos da atividade, eu pensei exatamente nessa questão da expressão, da livre expressão, muito embora tenha sido atividades[...]. Nessa questão dos conteúdos, geralmente a gente pensa em que, eu pensei exatamente na questão da expressividade, de como, sim aí eu falei tudo isso para dizer o seguinte, que a gente ainda trabalha naquele conceito de arte, que não é exatamente uma criação da criança, a gente não está habituado na escola de educação básica a ter arte como algo daquele discurso anterior que a gente fez que é inerente, a subjetividade do indivíduo, a gente geralmente direciona. Então normalmente, o que a gente fez naquele trabalho. A gente trouxe um desenho pronto, e foi um trabalho decorativo na verdade, dentro de um conteúdo que a gente vem trabalhando, mas que não foi uma coisa criada, da vontade das crianças. Os conteúdos geralmente pensamos na questão da expressividade, dos horários diferentes, do trabalho colaborativo, da questão da linguagem oral, da linguagem escrita também [...]. (Trecho do relato da entrevista da professora)

O relato da professora é um desabafo da dificuldade de entender o que é possível trabalhar no ensino de Artes Visuais com as crianças. Ela expõe que direciona a atividade sem que as crianças possam criar, trazendo um desenho pronto para decorar, e avalia as atividades pelo trabalho colaborativo e pelo tempo.

Desse modo, concordamos com essas dificuldades pelo entendimento que se tem do que as atividades de Artes Visuais proporcionam nessa fase à criança, como criar, experimentar, perceber os materiais e conhecer que é possível produzir. É visto que a professora proporcionou nas crianças o contato com os diversos materiais, para experimentar, transformar, compor, porém, é preciso que ela contextualize a atividade, questionando, possibilitando que as crianças reflitam, imaginem para a criação, que construam, a partir das suas representações simbólicas, ações mentais e reais, no próprio fazer artístico.

Para que as crianças possam criar suas produções, é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que elas se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suporte e para que possam refletir sobre os resultados obtidos. (BRASIL, 1998, p.100)

Compreendemos que o professor deve planejar as atividades, oferecendo materiais, refletindo em objetivos e conteúdos possíveis para que as crianças desenvolvam, criem e façam leituras visuais, apreciem as diversas produções, dos colegas e suas. A Arte proporciona essas ações e reflexões dando suporte para as outras áreas de conhecimentos

Para que o professor possa entender se o que está planejando está de acordo com os objetivos propostos para a turma, para o nível de desenvolvimento das crianças, é necessário ler, estudar, entender as tendências e as abordagens, organizando e sistematizando a prática para avaliar o que deu certo e o que é preciso melhorar.

Vale ressaltar que o documento oficial PCN (1998) deixa claro que, devido ao fato de o professor das séries iniciais não ter uma formação específica na área, não se faz diferenciação dos conteúdos por ciclo, ou série,

cabendo ao professor promover uma variação nas modalidades artísticas que serão trabalhadas.

Na segunda aula de observação, pudemos interagir e conversar com as crianças mais independentemente, sentindo, assim, segurança para observarmos a aula. Diante dessa constatação, a aula iniciou no mesmo processo da anterior. Até as crianças se situarem na sala de aula para ficar na roda, a professora conversou com elas sobre a aula anterior e questionou se elas se lembravam de como tinha sido, como foi realizada a atividade e do que tinham aprendido. As crianças relataram:

Criança: *Colei os brilhos;*

Criança: *Colei os papéis;*

Criança: *Colamos no desenho do animal elefante.*

A aula desse dia foi sobre mistura de cores com o material de massinha de modelar. As crianças na sua rotina, lancharam, participaram da atividade e depois tomaram banho para a saída. Naquele dia, a professora modifica-a para dar tempo de fazer a atividade de Arte.

Antes de iniciar a atividade, conversamos com a professora e ela explicou que a massinha feita no dia anterior ficou mole e que acreditava que não servia mais para usar com as crianças. Nessa conversa, percebemos que era necessário um conhecimento prévio sobre o uso de materiais de Arte para que eles pudessem ser reutilizados ou que não se estragassem. Todo material usado em aulas de arte visual, seja de tinta à argila, pode e deve ser conservado para que no próximo uso ele esteja disponível. É importante guardar ou saber como conservar os materiais, e, para isso, é necessário saber do processo químico.

Na sala de aula, a professora pediu para que as crianças formassem a roda. Essa rotina já estava estabelecida pelo grupo, as crianças levaram um tempo para fazer a roda, apesar de que já conseguiram formar sozinhas. Por ser um grupo de crianças pequenas, a atenção ainda é curta, muitos querem brincar, porém a professora é muito enfática ao conduzir esse momento.

Após a acolhida com as crianças, a professora falou da presença da pesquisadora. Retomou a pesquisa explicando por que a pesquisadora estava ali acompanhando e observando a turma.

Concluindo essa fala na roda, a professora explicou que, como estava planejado, ela havia trazido para sala de aula uma massa de modelar diferente, chamada biscuit¹⁰ e explica que as crianças podem experimentar e modelar os animais com ela. Essa massa já vinha pronta para o uso.

Criança: O biscuit é uma massinha professora.

Ela mostrou dizendo que era uma massa, que podia modelar sem desmanchar. Pediu para as crianças cheirarem, apertassem e observassem o material. Elas experimentam o material antes de manusear. Ao fazer tal experimentação questionaram a professora:

Criança: É de comer professora?

Criança: É duro!

Criança: Tem cheiro de borracha.

Criança: É um tipo de massinha. É feita de farinha.

Criança: É uma massinha mola.

Criança: Tem cheiro de cola.

A professora retrucou: “O que vocês acham que podemos fazer com essa massinha mais dura conhecida como biscuit?” Eles responderam:

Criança: Podemos amassar.

Criança: Um cachorro.

Percebemos que poucas crianças conheciam esse material. Como o material já veio pronto, não foi possível saber de que era feito, como é feito e como conservar.

Ainda sobre a massa, a professora disse que a massa de biscuit vem branca e que podíamos combinar que cor escolher para colorir a massinha ou que podíamos escolher a cor do animal que for modelar.

A partir do exposto surgiu a pergunta: - Como podemos fazer para colorir o biscuit? Eles responderam:

Criança: Colocando tinta nela.

Criança: Misturando a tinta na massinha.

¹⁰ é a massa de modelar produzida a partir da mistura de [amido de milho](#), [cola](#) branca para porcelana fria, [conservantes](#) como [limão](#) ou [vinagre](#) e [vaselina](#). Este tipo de massa não precisa ser aquecida para que mantenha seu formato final de modelagem e seca em contato com o [ar](#).

O biscuit é uma massa de fácil modelagem, aceitando [tingimento](#) e [pintura](#) com vários tipos de [tintas](#) e [corantes](#) (fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Biscuit>).

Para situar a aula, a professora mostrou os bonecos/brinquedos de animais e em seguida foi perguntando o nome de cada um. Percebemos que a professora trouxe os animais para que as crianças pudessem escolher que animal modelar, acreditamos que as crianças ficaram atreladas à imagem do brinquedo, entendendo que o modelo de animal já era aquele. Nesse sentido, a relação do que era possível criar como forma e do que foi dado como modelo, com a possibilidade que o material (massinha) permitia para o processo de experimentação, de criação, ficou restrito.

As crianças escolheram quais animais iriam modelar com a massa de biscuit. Encaminhando a atividade, a professora organizou e separou a massinha antes de entregar às crianças, sendo necessário amassar para que pudesse ficar maleável. Ela demonstrou na roda como a massinha pode ser manuseada e cada um pôde fazer do seu jeito. Foi um momento de muita agitação do grupo, todos querendo participar e pegar a massinha.

O material que a professora trouxe era rico para criar, modelar, pegar, bater, montar, desmontar, sacudir, amassar novamente até conhecer o objeto nas diversas ações, num movimento de troca. Com isso, nesse manuseio, as crianças foram se apropriando e construindo, foram dando formas e conhecendo, pela experimentação e criação, construindo um repertório artístico e criativo.

A professora circulou entre o grupo de crianças na roda, os brinquedos de animais e eles foram identificando e nomeando um a um. Elas demoraram muito para entregar e queriam pegar todos ao mesmo tempo.

Nessa roda, as crianças começaram a ficar impacientes e se dispersaram. Queriam ser atendidas logo e gritavam para serem ouvidas. A professora agilizou e pediu para as crianças se dividirem entre elas.

A professora explicou que daria um pedaço de massinha de biscuit para cada criança. Ela explicou a sequência dizendo que iam amassar e modelar. Cada um recebeu, ainda na roda, um pedaço para experimentar e amassar. Alguns relataram a sensação:

Criança: *É mole e às vezes duro.*

Criança: *É duro.*

A experimentação com o material ocorreu para cada criança de um jeito único, algumas rejeitaram ou acharam estranha a textura, outras puxaram para perceber sua durabilidade, outras cheiraram e observaram. Nessa experiência as crianças puderam vir a expressar-se, imaginando sua arte, construindo conceitos pela experiência.

Com essa ação da professora, ela acreditou que as crianças eram sujeitos singulares, capazes de criar, dar sentidos, construir, observar e comparar, cada um do seu jeito, com aquilo que faz parte de seu cotidiano.

Para compor a modelagem, as crianças escolheram a cor e misturaram para pintar e colorir o animal que foi modelado. Vejamos as falas das crianças:

Criança: O meu animal vai ser azul.

Criança: O meu animal vai ser vermelho.

Criança: Eu quero rosa.

Professora: Nós iremos ter essas cores? Como podemos fazer para conseguir essa cor? Perguntou a professora sendo respondida prontamente por uma das crianças:

Criança: Mistura o vermelho com amarelo.

Por vários momentos a atividade foi interrompida para acalmar as crianças. Algumas eram persistentes na inquietação e agitação. A mediação da professora é constante. As ações da professora estabeleceram a relação de respeito e de exemplo. Estar perto, acolher e conversar foi visto, corriqueiramente, nas aulas observadas.

A professora demonstrou o animal que foi feito e explicou que cada um iria fazer do seu jeito, sem esperar que ficasse igual ao brinquedo. Apesar da fala da professora ser coerente com o processo e valorização da criação, ainda assim percebemos nas crianças o incômodo por não conseguir fazer igual ao brinquedo do animal. Nesse sentido, ela fez um animal mostrando parte a parte, e encorajou as crianças a tentar amassar, fazer o animal do seu jeito e questionou como fazer para moldar.

O espaço destinado para atividade foi em cima da mesa. Ela explicou que, como já estava no final do horário, o pessoal da limpeza não iria mais entrar na sala de aula para limpar. Esse foi um dos motivos que ela usou para justificar a demora ou mesmo não ter feito a atividade antes.

Nas mesas, deixamos as crianças experimentarem, pegarem, manusearem, sentirem, amassarem. Cada uma ia pegando e dizendo o que fazia:

Criança: *Vou fazer um cavalo.*

Criança: *Vou fazer um leão.*

Elas experimentaram um bom tempo. E a professora questionou: *O que vamos fazer com a massinha?*

Criança: *Os animais.*

Professora: *Que animais?*

Criança: *Os animais da selva.*

Criança: *O leão.*

Criança: *A girafa.*

As questões que a professora fez na maioria das vezes estavam relacionadas à modelagem do animal, não percebemos questão como, o que podemos fazer com a massinha? O que podemos criar? O que é possível imaginar? Ela ficou presa ao modelo e relatou isso. Ela acreditou que por não usar e não ter muita experiência com esses materiais, ela se prendia ao que conhecia.

Assim que começaram a realizar a atividade, algumas crianças já reclamavam que não ia fazer igual. E a professora retomou: - vocês vão fazer do seu jeito. É possível perceber as crianças preocupadas em fazer igual ou próximo do animal. O modelo estava lá, fazer igual não era possível, pois o tempo e o material não eram favoráveis, e com isso as crianças começaram a demonstrar impaciência e queriam concluir logo a atividade.

Em uma autoavaliação, a professora reconheceu que poderia não ter dado os animais de bonecos por que eles poderiam fazer e criar do jeito que quisessem. As crianças ficaram “presas” na imagem do boneco. Algumas relatavam que não conseguiam, que não sabiam.

Com a mediação da professora, foi possível ajudar e auxiliar para que a atividade fosse mais prazerosa. Explicamos que elas podiam construir por parte, cabeça, pescoço, pernas. Um queriam terminar logo por que não conseguiam fazer (“eu não consigo”). Outras se animavam, gritavam de alegria por estar manuseando a massinha, sentiram prazer, gostaram da sensação da

massa. Chamavam as professoras para mostrar o que podia fazer, sem se preocupar com a forma precisa e nem com o que os colegas queriam fazer. Percebíamos alegria nas crianças mais animadas.

Devido ao tempo, a professora solicitou que as crianças escolhessem a cor, para pintar a massinha. A escolha das cores suscitou a mistura dessas. As crianças diziam na maior parte da atividade que misturando as cores elas poderiam ter outras cores. Apesar da professora oferecer apenas uma cor, elas experimentaram a dos colegas ao lado e misturaram as cores.

Um grupo de crianças pediu para lavar as mãos por que não queriam mais mexer na massinha com a tinta. Outras fizeram várias formas e depois desmanchavam. Com a mediação das professoras, as crianças iam se sentindo motivadas a fazer do seu jeito. “Faça a cabeça. Amasse para fazer as pernas”. E assim elas iam concluindo com auxílio das professoras.

Criança: Eu vou fazer as cores misturadas.

Criança: Meu animal vai ter cabeça de cavalo e perna de girafa.

Criança: Não vou fazer igual ao boneco porque não fica parecido.

As crianças batiam, amassavam, gritavam para serem vistas, conversavam com os colegas, trocavam informação com os pares dizendo o que iam fazer. Assim, pôde se ver a interação na atividade e muito experimento, umas desprendidas do real, da imagem do boneco animal.

Nas conversas, a professora dizia que acreditava que algumas crianças que ela já conhecia por serem perfeccionistas ou gostar de fazer a cópia teriam desistido rapidamente. Essas que desistiram não queriam mais fazer e ficaram chateadas por não alcançar o que foi pedido ou o que desejavam. O tempo todo, o grupo estava conversando e chamando atenção da sua produção.

Criança: Olhem o que fiz – apontando para a atividade.

Criança: Fiz com a cor vermelha.

Criança: Eu fiz vários animais.

Criança: Eu fiz uma minhoca. Não quero mais fazer esse cachorro. Só quero uma minhoca.

A modelagem aos poucos foi tomando forma do jeito que cada um imaginava, apesar de muitas crianças resistirem, desistirem; outras fizeram, experimentaram e participaram do seu jeito.

Uma criança fez uma produção bem legal, mas como o colega disse que não estava entendendo o que era aquilo, ela desfez tudo. Amassou e não quis mais fazer. Os pares também se formavam, estimulavam-se e também se julgavam. Os estímulos podiam ser positivos e negativos, pois a reação de quem recebe a mensagem é diferente para cada um. Elas entendiam como acreditavam. Essa que desfez a produção foi estimulada a fazer novamente, mas já não se sentiu motivada para retomar. Entender que, na arte, o olhar de cada um é o que dirá se a obra é aceita ou não. As expressões: “Lindo!” “Que legal!” “Continue assim”, estimulavam os alunos. A palavra da professora era como um suporte para tentar fazer do seu jeito.

Para as crianças, a produção não tinha um final, elas queriam ficar amassando, fazendo formas, brincando com a massinha.

Uma criança quis amassar e desfazer a produção dos colegas que já tinham concluído. Foi necessário chamar atenção e explicar que ela precisava respeitar as produções dos colegas e que todas as crianças gostaram do que tinham feito, não era justo vir e desfazer o que foi feito com esforço e prazer. Demos exemplos de estragar o material, mostrando os motivos de respeitar.

Criança: Eu vou colocar meu cachorro de massinha para comer. Ele está no portão de casa. Ele depois vai passear. Vou colocar ele aqui para eu poder cuidar.

Essa criança estava chamando atenção desde o momento da roda. Não conseguia parar e precisou várias vezes ser colocada ao lado da professora para fazer a atividade com atenção. Ao final, ela construiu o que queria, ainda deu ações para a produção e demonstrou prazer em ter feito.

Quem ia terminando ia lavando as mãos. Foi necessário ajudar o tempo todo, porque algumas queriam atrapalhar, outros queriam mexer na produção dos colegas, uns queriam jogar bola, chamando atenção dos que ainda concluíam. Ao final, muitas se dispersaram e foi preciso fazer uma roda novamente para estabelecer uma organização na sala de aula. Os que estavam concluindo ficavam com a estagiária.

Ao final, a professora-sujeito perguntou: você acha que eles deram conta? Você acha que ficou legal? É assim mesmo que eles ficam? Agitados, eufóricos?

Percebemos que o discurso da professora quanto à importância das Artes Visuais para crianças permaneceu, como também a dificuldade de compreender como se trabalhar o ensino de Arte. A ideia que os professores têm sobre a Arte, como forma decorativa, como passatempo, com especificidade apenas para o desenho e com a dificuldade de realizar uma prática sem formação, ainda continuou. Entendemos que a professora ficou restrita na prática apenas ao relato do fazer artístico, considerando a Arte como a experiência do fazer, da produção. Ela relatou a dificuldade que tinha, devido ao tempo curto, para realizar a atividade, por ser uma turma do tempo integral, devido a isso ela promoveu poucas atividades de Artes Visuais.

Apontamos assim a importância, nessa etapa de ensino da educação básica, da necessidade da formação continuada para os professores.

4 SABER E FAZER – NARRATIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender a situação atual do ensino da Arte no contexto escolar, faz-se necessário o conhecimento das concepções pedagógicas que ao longo do século XX norteiam a prática educacional desse ensino.

Nesse contexto citado, iremos partir do pressuposto de que o professor necessita conhecer as tendências no que diz respeito à esfera educacional, que influenciaram o ensino e a aprendizagem da Arte ao longo da história, e que ainda influenciam boa parte do ensino e da prática dos professores de Arte e da Educação Infantil, sendo necessária a reflexão para poder entendermos a situação da arte-educação no contexto atual e refletir sobre sua atuação pedagógica com o objetivo de otimizá-la.

A partir do século XIX, com a reflexão sobre a formação do profissional, a educação escolar em Arte vem sendo marcada pelas várias tendências pedagógicas que permeiam o ensino no Brasil, dentre as quais ressaltamos: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Na tendência tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons”. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico que visava uma formação prática destinada à qualificação para o mercado de trabalho. Uma tendência que ainda está presente.

Com a influência do movimento da Escola Nova, que surgiu no século XIX, e chegou ao Brasil a partir de 1930, as atividades voltam-se para o desenvolvimento natural da criança e as práticas pedagógicas são redimensionadas, estabelecendo como centro o professor no processo ensino-aprendizagem. Com essa mudança, a Pedagogia Tradicional deixa de ser a principal tendência e a Pedagogia Nova agora se torna norteadora para as práticas, tendo o aluno como responsável pela busca do seu próprio conhecimento por meio das experiências.

Alguns anos depois, entre 1960 e 1970, surge uma nova tendência pedagógica, a Pedagogia Tecnicista. Nesse contexto, o ensino de Arte passa a ser centrado no mercado de trabalho, priorizando o ensino de técnicas voltadas para a formação de mão de obra barata destinada a um mercado tecnológico em expansão.

Só a partir do século XX, década de 1980, há uma mobilização profissional em torno do ensino de Arte de forma institucional no Brasil. Dentre as propostas difundidas destaca-se a de Ana Mae Barbosa, que propõe uma “Metodologia Triangular” para o ensino de Arte, hoje nomenclatura reformulada pela própria autora por Abordagem Triangular. Essa Abordagem compreende Arte como conhecimento e tem o fazer artístico, a leitura e a contextualização como base para o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Arte.

Nossa pesquisa tem como base teórica do processo de ensino e aprendizagem a Abordagem Triangular, a qual teve início na década de 1980 e foi sistematizada nesse período no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP. Essa Abordagem surge da necessidade de uma prática de ensino de Arte pós-moderno, pois na época as diversas tendências existentes já não correspondiam ao aspecto da realidade contemporânea. Essa Abordagem foi sistematizada pela pesquisadora [Ana Mae Barbosa](#) e é hoje a principal referência do ensino da Arte no Brasil, que tem como os principais aspectos de ensino/aprendizagem: a leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte, a contextualização e a prática artística (o fazer). (BARBOSA, 1998).

A proposta foi feita para o museu de Arte moderna e depois utilizada no contexto de ensino/aprendizagem da Arte, sendo a Arte considerada uma área de conhecimento que está em constante diálogo com o mundo e as diversas áreas de conhecimento. Os educadores precisam saber que leitura, contextualização e fazer, como colocados pela Abordagem Triangular “não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p.40). Durante os processos de leitura, contextualização e prática, mesmo que esses aconteçam em momentos distintos, para uma compreensão do conteúdo por parte das crianças, são necessárias relações entre esses momentos para manter um diálogo entre esses conceitos.

As tendências contemporâneas do Ensino de Arte e a Abordagem Triangular precisam ser conhecidas dos professores, para que eles saibam que seu papel é de mediar nos processos da formação do cidadão. As tendências dos anos de 1980 e 1990 demonstram uma concepção de práticas para reprodução, isso distancia as classes sociais. Com as mudanças das

tendências e o surgimento da Abordagem, a prática docente reflete para a necessidade de formação, inicial e contínua, desse professor, pois ainda é perceptível um distanciamento da prática com a realidade das escolas e as teorias.

O professor no processo de formação continuada deve considerar os seus saberes necessários, para que busque e construa, a partir da necessidade e do contexto do ensino, uma prática pedagógica articulada com a realidade social das escolas.

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, se seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta, 2005, p. 19)

Os professores podem ter a experiência, os conhecimentos, mas são necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Eles precisam estar em contato com esses saberes para que, nas suas ações diárias, possam refletir, questionar e aprimorar as práticas. Conjuntamente, ele deve estudar e pesquisar para reelaborar a prática confrontado com o que sabe, como faz e o que é preciso aprender. Uma prática como “registro sistemático das experiências” (Pimenta, 2005, p. 27).

“É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”. (Pimenta, 2005, p. 29).

Esses saberes da docência estão ligados a experiência e conhecimentos adquiridos, relacionando-os à prática docente, e é, nas situações dessa prática, que vão se constituindo.

Portanto, diante dessa necessidade de conhecer as tendências de ensino, da necessidade da formação inicial e contínua como suporte para uma prática docente sistematizada e no ensejo de que os saberes dos professores sejam constituídos numa ponte entre as teorias e a prática, é que a pesquisa

em questão sobre os saberes do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil trata como importante os eixos da Abordagem Triangular do ensino de Arte elencados como categorias, tendo como base a entrevista da professora e a observação.

Todas essas discussões anteriores são importantes para fundamentar a pesquisa e necessitavam ser revistas e apontadas. Porém, consideramos os dados apresentados neste capítulo como os elementos relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Para a construção desses dados iremos abordar a entrevista já que essa nos norteou na construção dos dados, na recolha de dados e nos trouxe mais subsídios para a pesquisa. Yin (2001, p.112) entende a entrevista como:

Uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. Pode-se ficar surpreso com essa conclusão, por causa da associação usual que se faz entre as entrevistas e o método de levantamento de dados. As entrevistas, não obstante, também são fontes essenciais de informação para o estudo de caso. As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos [...].

Portanto, a entrevista fundamentou o estudo de caso da pesquisa, foi um instrumento de construção dos dados, importante para adentrarmos com mais detalhes nas situações e nas ações da entrevistada. Nesse caso, a entrevista realizada fez parte da pesquisa como a técnica principal do estudo, processo de investigação numa perspectiva interpretativa.

Conhecendo o campo de pesquisa, partimos para dialogarmos com a professora-sujeito da escola escolhida, visando compreender a sua sistematização de saberes na prática no ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. Para eixo de análise, propondo apurar informações enfáticas, pensando na participação e contribuição da professora, organizamos e aplicamos uma entrevista.

A entrevista ocorreu considerando o objetivo do estudo, com perguntas que estabeleciam relação com esse objetivo, compreendendo e respeitando a disponibilidade da professora, do tempo, da turma, da formação, do local, levando em conta a realidade pesquisada e os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa.

Após o processo metodológico da observação, realizamos a entrevista com dia marcado no campo da pesquisa. Esse aspecto do lugar foi importante porque percebemos que a professora sujeito da entrevista ficou à vontade e pode contribuir nas perguntas. A entrevista realizada foi a semiestruturada, o seu desenvolvimento esteve relacionado com o objetivo e conteve estratégias adequadas para obter o máximo de informações, com perguntas já prontas e a utilização do gravador de áudio, com permissão da docente.

Traremos a análise interpretativa da entrevista adentrando nas reflexões desse processo relatado pela professora como concepções importantes para a prática (fazer) e contribuições relacionando aos teóricos e autores que dialogam com essa dissertação.

A entrevista foi classificada em categorias: Concepção de Arte Visual; Saber de professor - (saberes pedagógicos, objetivos, conteúdos e avaliações); e fazer artístico.

Para analisarmos a concepção da professora, reunimos as unidades de registros. Em seguida, foi feita a classificação, diferenciando ou comparando suas respostas com o referencial teórico metodológico acerca dos saberes e do ensino das Artes Visuais, para passarmos para a fase da categorização da concepção da professora.

Antes de iniciar a entrevista, tivemos como objetivos dos questionamentos conhecer a prática docente no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil; e conhecer os saberes docentes nessa linguagem artística e suas concepções sobre Artes Visuais.

Na entrevista, foi possível interpretar além das questões propostas. Assim, a entrevista teve as seguintes perguntas:

- Se você tivesse que explicar a alguma pessoa o que é Arte Visual, como você o faria?

- Ao elaborar um plano de aula para o ensino de Artes visuais, quais são os objetivos a serem alcançados pelas crianças?
- Quais os conteúdos a serem utilizados?
- Após a atividade, como você pode avaliar as crianças?
- Existe apoio da coordenação pedagógica na sua prática com as Artes Visuais?

Após a entrevista e de acordo com as respostas, fomos transcrevendo e analisando, levando em consideração a formação acadêmica da professora, sendo formada em Ciências Sociais e estava com o Curso de Pedagogia em andamento, o que ficava claro no relato que o curso não oferecia base para sua prática pedagógica e ela precisava se aprofundar com relação ao ensino de Artes Visuais. Ela entendia que essa área é propícia para o desenvolvimento da criança, como recurso didático pedagógico, mas não ela fez uso, necessitando de embasamento teórico para entendimento do ensino das Artes Visuais.

Verificamos no relato que os documentos oficiais (RCNEI, PCN, Proposta Pedagógica da escola) estavam sendo utilizados pela professora como suporte para elaboração dos planos de aulas e nos planejamentos dessa profissional. Vimos que, apesar de estar atuando há mais de oito anos, a formação continuada estava partindo de iniciativa pessoal e com custos próprios.

Após esses levantamentos, pudemos entender mais sobre a problemática e a partir das categorias, organizar formas de abordar o assunto com a professora da escola em que a entrevista foi feita.

Destarte, destacamos a fala da professora entrevistada e, a partir dela, dialogamos com as Artes Visuais, com os conteúdos desse componente curricular na escola, bem como com as formas organizacionais desses saberes em arte e suas interlocuções com o ensino infantil e com os autores que sustentam tal discussão nesse trabalho dissertativo.

4.1 Entendimento sobre o conceito de Artes Visuais da docente entrevistada

A Arte Visual ainda é vista, por ela, como elemento e conteúdo de expressão e criatividade, mesmo sabendo que é importante, mas quando é trabalhada necessita do saber para o conhecimento dessa área como linguagem e conhecimento.

Artes Visuais o que eu sei, é um conceito bem primário mesmo, bem senso comum. Artes Visuais relacionada ao que é plástica, o que é visível, o que é palpável. Então, nesse sentido, pegando até termos poéticos, o mundo é dotado de artes. Porque estamos o tempo todo vendo, apreciando, observando, então, nesse sentido, a arte visual ela está presente no dia a dia, agora claro que eu sei que ela pode ser representada de uma forma intencional, em obras de artes, mas que ela compõe a vida da gente diariamente, de outras formas. (Relato da professora)

Quando trouxemos esse questionamento sobre o conceito de Artes Visuais a professora identificou-o como um conceito primário, do senso comum. Para ela, a ideia que se tem é a que aprendeu na sua vida escolar, as memórias artísticas escolares, conceitos atrelados ao conteúdo curricular e a formação dos professores da época. Percebemos que ela trata as Artes Visuais como aquilo que é plástico, relacionando aos tipos de materiais e ao que é visível, ou seja, observado, palpado, relacionando as artes plásticas pela nomenclatura da disciplina da época.

Entretanto, o conceito de Artes Visuais hoje é abrangente, como entendimento de que “todas as maneiras visuais de expressão podem se enquadrar na rubrica artes visuais” (Pereira, 2010, p. 9). As diversas modalidades: desenho, pintura, escultura, gravura, artes gráficas, vídeo, cinema, televisão, grafite, animação, fotografias, etc, são formas visuais da linguagem expressiva que estão presentes cotidianamente em nossas vidas. São aspectos ligados ao mundo de visualidades e pertencentes a uma diversidade de culturas. A imagem, elemento primordial de estudo das Artes expressa sensações, produz conhecimento. A imagem é produtora de conhecimento, constrói significados e dá sentidos, sendo visualidade cotidiana, nos diversos contextos culturais.

Ao conhecer esse conceito de Artes Visuais da professora, nós nos incluímos quando estudantes do Curso de Pedagogia, em que trazíamos várias questões sobre como ensinar Arte, se era necessário conhecer e saber fazer

materiais manuais. Tínhamos conhecimentos que envolviam apenas as datas comemorativas na época do colégio. E essa linguagem também estava presente quando pediam para desenharmos. No Curso, nós conhecemos as etapas de representação do grafismo do desenho, sendo uma das modalidades das Artes Visuais.

As diferentes representações vividas pela professora e pelos demais professores, em que me incluo, foram vivenciadas pelo modelo de educação sobre o ensino de Arte que nos foi e é dado no Curso de Pedagogia. Ainda no relato, a professora diz: “o mundo é dotado de artes”. Todos nós temos acesso às representações visuais, as Artes. Essa linguagem ainda apresenta “preconceitos”, a não valorização, ou o “não saber ensinar”, relatado pelos muitos professores da educação básica. A ausência de compreensão dessa linguagem demonstra uma metodologia da prática de muitos, “o deixar fazer” - a livre expressão. O que está relacionado com o contexto histórico da Arte, em que predominava esse método de ensino, na década de 1960, quando o professor sistematizava as atividades observando e avaliando pela participação e o fazer.

A linguagem artística necessita do apreciar para ler, refletir sobre o que está posto no mundo, no meio, cotidianamente. Nesse mundo visual, há conteúdo da Arte, há ensino intencional, há produções de conceitos de Arte pelas imagens, essas que nos mostram o mundo e constroem significados, nos diversos contextos sociais.

A professora demonstra que realiza sua prática com intencionalidade, com planejamento nas áreas de conhecimentos. Ela tem conhecimento da proposta com base nos RCNEI (1998) e pelo teórico Paulo Freire (1998), a qual conduz sua prática com objetivos na formação cultural e social das crianças. Porém, ela demonstra que, se tratando das Artes, por ela não ter formação, suas ações são superficiais, é age na base do “deixar fazer” ou relacionando suas atividades apenas ao desenho e colagem, mesmo tendo a intenção de ensinar para formar o indivíduo culturalmente.

Convém lembrar também que a intencionalidade pedagógica vai além do “ritual” de planejamento de conteúdo. Ela incide principalmente na postura do professor, que deve buscar o tempo todo um diálogo franco, elucidativo,

formativo e proativo com seus alunos, ajustando, precisamente, o seu discurso na tentativa de construir no seu aluno algo maior que a transmissão de conceitos e teorias.

Para muitos professores, a concepção de Arte não está bem clara, são ideias que se tem do que é produzido pelas crianças, do que é belo, do que é para pintar. Diante disso, percebemos que os saberes da professora quanto ao conceito de Artes Visuais estão relacionados ao fazer artístico, à forma de produção, que também é importante, porém é preciso compreender os aspectos que garantem esse processo, com leituras e contextualização das produções. A linguagem das Artes deve garantir ao ensino o desenvolvimento para transformar e formar as crianças, inserindo-as na realidade crítica, histórica e criadora e comprometida com a aprendizagem real.

As concepções sobre os saberes das Artes Visuais para muitos professores pedagogos não estão tão claras, pois em decorrência da ênfase no processo de ensino aprendizagem da linguagem oral e escrita e na alfabetização nas disciplinas do Curso, os futuros docentes saem do Curso de Pedagogia tendo pouca compreensão sobre as linguagens da Arte. A relevância de conhecer mais sobre as linguagens artísticas possibilita o professor trabalhar e promover o ensino para as crianças.

Há algum tempo, com surgimento dos documentos oficiais, como a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN), essa compreensão vem mudando. A concepção de Arte como área de conhecimento e Arte como experiência e reflexão vem adentrando nas áreas das licenciaturas, especialmente à docência da educação infantil, propostas em algumas universidades do Brasil¹¹. Porém, esse conceito é mais sistematizado nos cursos de formação continuada (pós-graduação).

O processo educativo exige necessariamente os saberes docentes, com a presença no Curso de Pedagogia. A pouca experiência e a formação de caráter polivalente do pedagogo são motivos para dizer que não há preparo, ou seja, que é preciso ter conhecimentos específicos, uma qualificação para atuar.

¹¹ UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, UDESC- Universidade Estadual de Santa Catarina, UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco, FEUSP- Faculdade de Educação/USP.

A cada aprendizagem se constroem novos saberes para nos capacitarmos na busca de novas ideias, estratégias e possibilidades a partir do que já se sabe e o que é possível aprender. É necessário na prática o aperfeiçoamento. O curso na graduação nos oferece o possível, mas a ausência de disciplinas que contemplam as Artes ou mesmo disciplinas introdutórias básicas é notória, sendo necessário um aprofundamento para entender e aprender sobre essa área. Para compreensão de tais saberes sobre as Artes Visuais vejamos a assertiva da professora quando comenta sobre os objetivos possíveis para a Arte.

Na arte é, quando a gente trabalha com a arte, a intenção é que tenha uma transcendentalidade (essa palavra existe?), que seja algo que transcende um conhecimento, que está permeando determinado conteúdo. Então a arte ela vai representar esse conhecimento de uma outra forma. Normalmente a arte, ela é tida como uma área mais sensível onde se vai apresentar perspectivas diferentes acerca das mesmas coisas, até por que a arte, ela é uma subjetividade do indivíduo. Então quem vê ou quem faz a arte por mais que seja algo igual que esteja sendo reproduzido ou pintado, mas a mente de cada um, o sentimento de cada um, a forma como cada um expõe isso, de uma forma prática, de um trabalho de arte é diferente. Então geralmente um trabalho com arte ele tem essa intenção, da expressividade da criança apresentar através da arte percepções diferentes acerca de coisas iguais ou de coisas diferentes, mas como ela sente, como ela observa aquilo, como ela lida com aquilo e como aquilo também de certa forma interage com os conhecimentos, mobiliza os conhecimentos que elas já têm. (Relato da professora)

De acordo com a narrativa, a professora acredita que a Arte seja algo que perpassa o conhecimento de determinado conteúdo, que é possível vivenciar muito além do que se vê, do que se sente, do que se imagina. Ela entende a Arte como um campo de conhecimento que tem a sua definição ampla e complexa e considera que a sensibilidade também faz parte para análise da leitura. A conceituação da docente parte do encantamento, da emoção que a Arte provoca, da contemplação, do prazer que promove. Para ela, é uma subjetividade do indivíduo, cada um interpreta da sua maneira e cada pessoa faz sua leitura, observa e entende como vê e sente, com suas ideias e conhecimentos pessoais e de mundo.

O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. (BRASIL, 1998. p.89)

Para a aprendizagem, como também para Arte, é necessário fazer a relação da emoção com o conhecimento, ser político, ser crítico, ser histórico pois, no processo de criação, os sentimentos, o olhar crítico e as leituras históricas devem estar presentes.

Dessa forma, relacionar a construção do conhecimento com o prazer de aprender nos leva a entender que a Arte na Educação Infantil deve possibilitar que as crianças explorem, construam conhecimento, desenvolvam suas habilidades, articulem a leitura com a história para que o fazer tenha sentido e seja aprendizagem.

As aulas de Arte Visuais devem ter uma fundamentação teórica com conteúdo que promova a aprendizagem artística, com a abordagem proposta. O professor da Educação Infantil precisa conhecer a linguagem da Arte tanto no seu aspecto teórico quanto no aspecto do processo de criação artística.

É fundamental entender que a Arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18). Se o professor não tiver essa experiência e conhecimento com as produções artísticas, a aula desse componente curricular ficará comprometida na ação de criar e produzir, pelo aluno.

Na descrição da professora, outro ponto importante é a intenção do trabalho com Arte. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 91),

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece.

O professor precisa entender que a Arte é uma área de conhecimento, para desenvolver os objetivos e conteúdos com intenção educativa, pautados no desenvolvimento das crianças. Assim sendo, o docente necessita organizar

as aulas para que sejam significativas e que promovam a criação, a experiência e o desenvolvimento.

A Abordagem Triangular pode ser umas das possibilidades de conhecer e se apropriar de uma prática atual, uma concepção de Arte que defende a aprendizagem pela leitura, pela contextualização dando significância ao fazer artístico.

Na sua prática, a docente entende que o ensinar deve conter a intenção de educar considerando os objetivos da Arte, para desenvolver a expressividade e que, pela linguagem da Arte, a criança aprende e se desenvolve em outras áreas de conhecimento. Portanto, ela necessita entender que a Arte enquanto campo de conhecimento, pode contribuir para a construção de conhecimentos significativos na Educação Infantil, e assim ser contextualizada e articulada com as demais áreas.

Dessa forma, passamos para outra fala da professora no que concerne ao processo de avaliação em Artes Visuais no ensino infantil.

A gente tem os cadernos de registros diários exatamente isso, por que a ideia é avaliação também é outro tema que é muito complexo na escola, sobre tudo na escola pública. Então assim, tem duas coisas que me preocupa na avaliação, uma é aquela avaliação somativa, que a gente atribui um valor, não uma nota exatamente por que na educação não tem mais um valor de que a criança agregou um mais um e já está no nível tal; e a outra é essa ideia de que estamos avaliando continuamente. Para mim ela é tão vaga quanto a formativa. Mas o que seria essa avaliação contínua da forma como é trabalhada? A gente não vai ter muito parâmetro por que a gente vai avaliar o processo. Eu tento, até estou lendo um pouco sobre isso, por que eu tento consolidar em mim o conceito da avaliação formativa, porque eu acredito que a função da escola é trabalhar o sujeito a partir do que ele já sabe e até onde ele pode chegar. Naquela ideia da zona proximal e que vão ter aprendizagens diferentes. Então assim, geralmente nos meus cadernos de registros eu avalio individualmente as crianças e eu tento avalia-los pela participação, pela interação, pela forma como ele encarou a atividade, pelo interesse dele, pela atividade, por que você também faz uma avaliação, uma auto avaliação, será que a atividade foi apropriada, por que será que ele não interessou, por que será que ele fez aquilo mecanicamente, né?! [...], mas eu sinto que essa coisa da gente não ter apropriação do que é arte, de como trabalhar arte. Aí no final fiquei pensando, por que eles se melecaram todo, fizeram tudo. [...] eu acho que a condução da aula não foi legal, porque acho que a gente não

deu conta de fazer com que as crianças, não é nem que elas não atingiram, mas a gente não deu conta de fazer, eu acho que falta muito isso. (Relato da professora)

A professora tem conhecimento sobre os saberes da pedagogia e mais sobre Educação Infantil, e acredita que a questão sobre avaliação é um tema complexo e faz uso do caderno de registro diário como um instrumento para avaliar e como forma de refletir para aprimorar o seu trabalho cotidianamente. Ao fazer o planejamento, ela antecipa o que pretende alcançar em sala e pensa em como trabalhar com o grupo.

Ela utiliza a avaliação somativa e contínua, em que avalia o processo verificando o que o aluno aprendeu. A professora entende que as crianças têm os conhecimentos prévios e que irão aprender na atividade. Na avaliação contínua, considera o desenvolvimento do aluno em diferentes momentos da aprendizagem. Assim, tratando do ensino de Artes Visuais, a professora descreve que avalia pela participação, pela interação da criança e pelo envolvimento na atividade. Ela entende que a avaliação serve de base para o planejamento das próximas ações na sala de aula.

A avaliação é necessária para que o professor compreenda as informações observadas e passadas pelas crianças, que podem ser avaliadas em três ações de aprendizagem: contextualizar, refletir sobre a Arte e apreciar imagens da cultura.

Pelo exposto, pode-se compreender que, na realidade, a Arte produzida pela criança é, em si mesma um instrumento de avaliação: nela se encontra o registro não apenas dos vários aspectos de seu processo evolutivo, mas também de sua relação com os materiais expressivos. A avaliação formativa citada pela professora é aquela que supõe que deveria estar na base de todo processo avaliador.

A avaliação formativa implica, para os professores, uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, para ir-se adequando à evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de ação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. Nesse processo, a análise dos trabalhos dos alunos poderia ser realizada pela ótica de se levar em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detecção dos erros conceituais observados e as relações imprevisíveis. Esse momento de avaliação pode utilizar as mesmas estratégias de recolhimento de informação sobre os

alunos, e ter as mesmas limitações em sua prática nas escolas sobre as quais se falava na avaliação inicial (HERNÁNDEZ, 2000, p.150).

A avaliação somativa é proposta como processo de síntese de um nível educativo, sendo o “momento” que permite reconhecer se as crianças alcançaram os resultados esperados e adquiriram algumas habilidades propostas nas situações de ensino e aprendizagem. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos. Para isso o professor deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o aluno praticar e saber nessa área (BRASIL, 1998, p. 95).

A avaliação envolve uma série de fatores como: ajudar, incentivar, estimular, diagnosticar dificuldades e intervir; o que só é possível quando o professor é capacitado.

Nesse diálogo, a avaliação que a professora faz da aprendizagem é coerente para a Educação Infantil, já que a análise e a reflexão sobre as produções das crianças devem especificar suas conquistas, seu envolvimento, sua participação; porém, precisa analisar se atingiu os objetivos propostos, se as ações e as etapas do seu processo criativo contribuíram para o desenvolvimento. A avaliação do desenvolvimento infantil deve atuar com recurso para auxiliar o progresso das crianças. (OLIVEIRA, 2002, p.253).

Com esse olhar para a avaliação, compreendemos que a professora faz relação dos conceitos avaliativos com sua formação, se auto avaliando quanto a sua prática.

[...] É por isso que eu fui parar na escola de música, quando eu vi lá a especialização de arte na educação básica, eu fui lá fazer a especialização. Que no fim das contas acabei descobrindo que era algo muito voltado para música mesmo. Então acabou que não contemplou o que eu queria, que era exatamente essa coisa voltada para a arte mais geral, mas de

fato o foco era a especialização da música. [...] E particularmente eu acho que eu fui uma dessas crianças que sofreu aqueles processos de podaço das escolas, por que eu sou muito travada para a arte. [...] E eu não me permito conceber minha própria rosa. Eu não consigo imitar os modelos de rosas que existem, e também não me permito criar uma rosa diferente que seria minha rosa. E isso é uma grande dificuldade. Porque, se eu tenho essa dificuldade individual, como trabalhar artes como meus alunos. E aí eu penso muito nisso. Digo: será que eu vou cometer a mesma violência com os meninos que foi de alguma forma na minha formação deve ter sido cometida comigo, em algum momento? Eu tenho muito essa insegurança às vezes. [...] não ter tido acesso nunca é uma desculpa para mim, mas mesmo assim eu não consigo dar conta, por que eu acho que é diferente você ter conhecimento, você ler o texto. Eu tenho conhecimento, eu consigo falar sobre aquilo, mas eu não tenho a vivência, eu não tenho a experiência, a vivência de fazer, de viver aquilo. [...] O desafio é exatamente esse para o professor. Como é que é que você potencializa isso. [...] essa falta da vivência, do poder fazer arte, ou pelo menos o que entendo como poder fazer e ensinar arte. Que eu acho que me falta recursos para isso, recursos não materiais, mas do ponto de vista cognitivo mesmo, de conhecimento. (Relato da professora)

A professora demonstra grande interesse na sua formação continuada, especialmente em Arte, porém ela quer a busca por esses cursos sendo muitas vezes incoerente com suas necessidades. Ela faz uma reflexão sobre sua história de vida escolar na infância com relação à aprendizagem de Arte, descrevendo que apresenta dificuldade para ensinar a Arte porque não sabe, se sente insegura quanto aos conteúdos, não conhece os fundamentos do ensino da Arte. Para ela, que não teve formação inicial e nem continuada em Arte, é difícil selecionar, saber quais conteúdos trabalhar, os que podem ser ensinados, quais teóricos podem lhe oferecer suporte. E conclui que possivelmente na Educação Infantil, os professores que não tiveram um contato satisfatório na escola com a Arte e não tiveram uma formação se restringem a ensinar Arte.

Percebemos que a professora busca e tenta uma formação continuada, aos poucos ela se sensibiliza pela necessidade de adentrar na área, de compreender os conceitos que regem as Artes, tendo a consciência de que sua formação é incompleta, mas busca melhorar. A partir da fala da professora concordamos com Barbosa (2010, p. 145) quando diz que,

Porque ainda não temos uma política educacional democrática, na qual todos, sem exceção, tenham acesso à Arte e a formação crítica. [...]os/as professores/as precisam de uma formação que dê subsídios para a reflexão da prática em arte, para torna-la importante para o ensino-aprendizagem [...].

Ainda há uma boa demanda de programas de formação para os professores em Artes, porém muitas vezes esse acesso é restrito, dificuldades dos próprios professores de executar os cursos, pela redução de vagas, pelo tempo em sala de aula, impossibilitando-os de participar, pelas condições financeiras, entre outras. A formação deve contribuir para sua prática docente em Arte e promover a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem desse componente curricular.

A escola deve incentivar a formação, como deve também auxiliar os professores nas suas práticas e as crianças na aprendizagem. Portanto, a escola deve ter uma proposta pedagógica que atenda esses sujeitos com os objetivos e conteúdos possíveis para fomentar o ensino e a aprendizagem. Na descrição da professora, a escola da pesquisa contempla, na sua proposta pedagógica, a linguagem da Arte.

Mas que contempla a arte isso eu sei te dizer que contempla. Está muito presente, até por que não tem como não trabalhar, sobretudo na Educação Infantil, as Artes Visuais é muito presente. Ela tem que ser muito presente, por que é meter a mão na massa diretamente, a expressividade deles está muito nisso no início da Educação Infantil [...].

[...] então trabalha muito nessas perspectivas de painéis, de construir painéis, com diferentes tipos de materiais, com diferentes cores, tintas, diferentes formas. Então de uma certa forma isso é arte visual. Se trabalha muito nessas perspectivas de construir painéis, construção de painéis acerca dos conhecimentos de sala de aula até como finalização de projetos. (Relato da professora)

A professora relata que na proposta pedagógica da escola, para a área Arte, é contemplada, e ela compreende a importância dessa linguagem para educação infantil, considerando que nessa etapa de ensino é fundamental ter a presença das Artes para o desenvolvimento das crianças. Acreditamos que pelo conhecimento do documento na escola, ela poderia utilizá-lo para embasar sua prática, especialmente nas Artes Visuais, pois defendemos que a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica

proporciona um olhar diferenciado nas suas ações educativas e nas suas práticas docentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.18),

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...].

Entretanto, para organização de uma proposta pedagógica na Educação Infantil, é importante atender as necessidades de ensino, e que as práticas estejam articuladas às experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos. Esse documento institucional deve abranger as ações e metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

No entanto, não é apenas um documento que será satisfatório ou leituras de texto para sanar as dificuldades da prática da professora, mas, como ela mesmo relata, é necessária uma formação continuada.

[...] e isso é uma coisa que às vezes me incomoda, a gente estava até discutindo esses dias, estava até eu provocada pela sua presença na escola. A gente estava discutindo como é muito incipiente a coisa da formação artística no professor de educação, do ensino básico, sobretudo das séries iniciais e isso explica por que nós temos adultos assim como eu travada para a arte. E aí eu estava conversando exatamente sobre isso. A própria formação nossa, a gente não tem na nossa grade curricular, da pedagogia, a gente não tem um componente curricular que seja voltado para o trabalho com arte. A arte entra nesse bojo da interdisciplinaridade como uma coisa transversal, você sabe que está ali ou que deve estar ali, mas você não enxerga, ela não é concreta, ela não tem uma formação, do professor pedagogo. (Relato da professora)

Porém, o ensino de Artes Visuais não foi compreendido como um problema por parte da professora, foi, muitas vezes, visto ingenuamente como uma dificuldade em trabalhar com as artes visuais, de como utilizá-la em sala de aula, realizando associações escassas com os conteúdos. Pimenta (2005, p.44) ressalta:

É isto que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica.

Esse processo de elaboração surge na prática do professor quando ele sabe que tem o conhecimento, mas precisa do saber docente, do saber construído na prática. E é assim que compreendemos a dificuldade da professora. Quando nos deparamos com momentos de “desespero”, de não conseguir ensinar as Artes Visuais porque há uma lacuna na formação, que foi incipiente e restrita para a linguagem das Artes.

A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre o trabalho, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. (PIMENTA, 2005, p. 48).

Nesse processo, a prática docente demanda embasamentos teóricos para que o professor reflita sobre o processo do ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribui para a construção, na docência, de novos saberes de ensino de Artes Visuais, refletindo o fazer pedagógico, mantendo um diálogo com os referenciais metodológicos, buscando estratégias de mudanças para melhorar a prática docente.

O início deste trabalho traz a importância do trabalho da Educação Infantil com Artes Visuais, considerando essa etapa de ensino motivadora para aprendizagem dessa linguagem nos aspectos afetivo, cognitivo, artístico, estético, cultural e para um desenvolvimento integral da criança, como leitora, apreciadora e conhecedora de elementos da linguagem artística.

Na busca por referenciais teóricos que constituíssem o Estado da Arte no cenário brasileiro, constatamos a necessidade de estudos aprofundados que explorem o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, uma vez que as pesquisas já desenvolvidas apontam as necessidades de formação para os docentes pedagogos que atuam nessa etapa de ensino. Essa constatação reafirma o lugar ocupado por esse ensino no contexto brasileiro, apesar das recentes conquistas políticas.

No que se refere à prática docente em Artes Visuais, compreendemos que o entendimento sobre essa área e a prática docente está ligado à formação do professor, que é influenciada por aspectos determinantes, relacionados à carência de disciplinas de Artes Visuais no Curso de Pedagogia, às especificidades da Educação Infantil quanto à linguagem das Artes, às características das crianças atendidas, ao investimento na continuidade da formação docente, à motivação pessoal do professor, dentre outros.

Refletir sobre essa questão nos conduziu a um percurso de observação participante e entrevista para conhecer mais sobre a concepção das Artes Visuais e os saberes da formação de professor na prática com esse ensino. A abordagem qualitativa proporcionou um estudo mais coerente com a realidade da pesquisa e a metodologia do estudo de caso ofereceu suporte ao contexto real quando percebemos que há demanda com o fenômeno estudado.

O percurso teórico-metodológico construído respondeu aos objetivos pretendidos, por possibilitar a análise de um objeto em particular – no caso os saberes docentes sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil.

Apoiados nessa escolha metodológica, pudemos constatar que as necessidades de formação da professora-sujeito estão relacionadas em grande parte à sua formação inicial no Magistério e em andamento no Curso de Pedagogia. Nas reflexões teóricas sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, no que diz respeito à história da Arte no Brasil, percebemos que a situação muitas vezes desvalorizada do profissional desse nível de ensino se explica pela maneira como a área da Arte foi tratada e construída e foi se constituindo na sociedade.

Há algum tempo, inicialmente, os cuidados e educação da criança eram negligenciados e, posteriormente, pelas pesquisas e estudos. A criança passa a ser tratada e entendida como sujeitos de direitos. Antes, a criança era um ser frágil, necessitava de cuidados e de proteção, e o profissional era visto apenas como um cuidador, sem necessidade de formação específica. Em seguida, essa mesma criança passa a ser vista como adulto em potencial, os professores passam então a priorizar a educação em detrimento do cuidado e a sociedade aponta o início da preocupação com sua formação, mesmo que seja pela transmissão de conhecimento, sugerindo a ideia de criança como depósito.

Hoje, a criança, como ser cultural e de direitos necessita de um professor que lhe ensine a ser autônoma, crítica e apreciadora. Portanto o professor precisa de formação específica para exercer o ensino de Artes Visuais. E é justamente nesse contexto que se movimentam as discussões sobre as especificidades da criança, o ensino dos professores da Educação Infantil e a formação para os profissionais que trabalham com Educação Infantil.

Destacamos que o ensino de Artes Visuais apresentado de maneira decorativa, nas comemorações de datas, contribuiu para uma educação desqualificada exercida por profissionais sem formação suficiente na área da Arte para exercer atividade docente com crianças. Isso nos revela, portanto,

que uma das maneiras de superar as marcas do ensino de Artes Visuais e os seus saberes é pelo viés da formação.

Nessa etapa, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar aos professores um aprofundamento articulado ao ensino de Artes Visuais. É nesse sentido que se faz necessário ao professor de Educação Infantil compreender como irá promover o ensino de Artes. Para isso, precisa conhecer as especificidades das crianças de 3 a 4 anos, a estrutura curricular que os documentos legais apontam para a prática do desenvolvimento integral contemplado por meio de objetivos para essa etapa.

Nessa compreensão, é preciso reavaliar o tipo de formação inicial que os cursos de graduação estão oferecendo aos seus futuros professores. As lacunas nessa formação evidenciam dificuldades/necessidades nas práticas da professora entrevistada. Durante a análise desses dados, verificamos que a docência de professor pedagogo da Educação Infantil está relacionada à necessidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento em língua portuguesa e matemática, duas áreas que são investidas para que as crianças possam dar conta das exigências nas séries posteriores. Essas situações de aprendizagem são comuns e diárias deixando as Artes e/ou outra área de conhecimento com redução de carga horária, ou mesmo aula de Arte esporádica ou ligada ao desenho gráfico.

Os relatos e produções acadêmicas da prática docente nessa área da Arte por parte de professores da Educação Infantil demonstram as dificuldades no planejamento, na execução das aulas, na mediação das necessidades individuais de aprendizagem e na avaliação das crianças. Essas dificuldades apontam necessidades de formação para a docência no ensino de Artes para Educação Infantil e sugerem reflexão acerca da prática, dos conteúdos, da Abordagem para se trabalhar Arte, dos procedimentos metodológicos adequados, dos pesquisadores que deverão ser estudados, da frequência de aula e dos cursos de formação continuada, além do conhecimento dos requisitos para ter uma prática do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil.

Os conteúdos programáticos dos cursos de formação devem oferecer clareza acerca do que é Arte, Arte como área de conhecimento, os saberes de Artes Visuais com crianças, do conceito de criança e infância, das

especificidades do ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Infantil, dos materiais, das tendências pedagógicas e Abordagem Triangular, dos conteúdos específicos das áreas da Arte, da avaliação, etc.

Portanto, o ensino das Artes Visuais desde a Educação Infantil necessita de investimento, estar presente na creche e pré-escola, ser sistematizado, com práticas reais e vivências efetivas para que promova resultados. As Artes Visuais na Educação Infantil são importantes para as crianças vivenciarem suas experiências, para desenvolverem o conhecimento em diferentes produções artísticas, que possibilitem o contato com diversos saberes artísticos.

Sistematizar, conhecer, estudar, buscar forma de se aprimorar nas Artes, especialmente as visuais, são aspectos que o professor deve seguir, são ganhos para a sociedade, para a escola, para a formação das crianças. A ampliação dos conteúdos e da prática com as Artes Visuais necessita ser acompanhada com aprofundamento teórico do campo da Arte e especificamente da expressão e criação das crianças. As práticas docentes devem ser sistematizadas, considerar as crianças como seres singulares e criadores, evitando as cópias e as pinturas de desenhos prontos. O ensino deve ser promovedor de cultura.

O professor deve saber, na sua prática, mediar, ter postura crítica, ser motivador, provocador e estimulador para educação artística e estética, auxiliando as atividades para que as crianças se sintam pertencentes ao meio, à cultura, se sintam motivadas e estimuladas, produzindo artes, com técnicas, apreciações e criações, superando assim todos os obstáculos e se percebam como autoras da sua arte com autonomia e espontaneidade.

No processo do desenvolvimento infantil, os envolvidos devem ser cautelosos e precisam ter conhecimento para promover a prática sem imediatismo, sem improvisado, em situações que atrapalhem ou venham mesmo dificultar a aprendizagem e o prazer de aprender arte.

Finalizamos esta pesquisa afirmando a necessidade de formação continuada e profissional dos professores, apropriada para as Artes Visuais, com cursos de pós-graduação e extensão com enfoque na docência em Artes. O que seria um grande estímulo e avanço para os professores e para a

melhoria das aulas de Arte, para uma formação cultural. Dessa forma, o professor pode ter a teoria, o conhecimento e adequar a sua prática pedagógica, na medida em que vivencia o momento de enfrentamento entre teoria e prática nas instituições de Educação Infantil de maneira real e consistente.

Frisamos que essa pesquisa pode oferecer contribuições aos docentes e pesquisadores da Infância que se interessem pelo ensino de Artes Visuais, na medida em que se investiga a prática de uma professora de Educação Infantil. Nesse sentido, destacam-se as concepções que a professora possui sobre essa linguagem, bem como, analisa os saberes de sua formação que justificam sua prática. Dessa forma, o trabalho foi estruturado e organizado com o intuito de proporcionar leitura prazerosa para os estudiosos, professores e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2013.
- ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. **O professor na educação infantil: suas concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte**. Araraquara / SP. 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Série Prática Pedagógica).
- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/SEF**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorenzini. São Paulo: EDUNESP, 1999.
- CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da Arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática**. Dissertação – Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

- CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **As Artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FARIA, Alessandra de Carvalho. **Linguagens expressivas e a formação para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- FRABBONI, Franco. **A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed, 1998.
- Franco, Larissa de Oliveira. **A educação através da arte e uma experiência inovadora de arte-educação**. Rio Claro: [s.n.], 2010
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 2.ed. revista. São Paulo-SP: Editora Cortez, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Ed. Artmed, 2000.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 009, de 2006**. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

- PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2010.
- PILLAR, Analice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino da arte**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil:**
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.
- SENA, Dominique Cristina Souza de. **A apreciação na educação infantil: um olhar sobre Tarsila do Amaral**. Natal/ RN. 2009
- SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da. **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. UFMG**. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2015
- SOUSA, Idália beatriz Lins de. **Em todos os desenhos coloridos vou estar... As artes Visuais na Educação Infantil Municipal de João Pessoa/PB**. João Pessoa/PB, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2001.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** trad. Daniel Grassi 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, Miguel A. **Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade**. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

QUADRO - SISTEMÁTICA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

DATA	TEXTO/ MATERIAL	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
01/12/2015	Aula de colagem de materiais de artes e da natureza no desenho trazido pela professora.	Roda de conversa. Música para acolhida. Apresentação do material para atividade. Explicação da atividade. Sequência da colagem dos materiais pelas crianças Conclusão da atividade.
02/12/15	Atividade de conclusão da colagem dos materiais no desenho	Roda de conversa. Música para acolhida. Sequência da colagem dos materiais pelas crianças para conclusão da atividade.

CRONOGRAMA DA PESQUISA DE CAMPO		
ESCOLA: CENTRO MUNICIPAL INFANTIL PROFESSORA CARLA APARECIDA ALBERNAZ BANDEIRA		
DIA	ATIVIDADES	DATAS
1º	Observação participante – aula de artes	13/11/2015
2º	Entrevista com a professora sujeito da turma	19/11/2015
3º	Aula de Artes Observação participante: mistura das cores – ler, contextualizar e fazer	01/12/2015
4º	Aula de Artes Observação participante: com as técnicas Cores primárias e secundárias	02/12/2015