

Entre conversas e visualidades:

As práticas em Artes Visuais na
Educação Infantil em instituições
públicas da cidade de Guanambi-BA

Ana Cláudia de Oliveira Freitas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO EM ARTES VISUAIS

Entre conversas e visualidades: as práticas em Artes Visuais na Educação
Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA FREITAS

JOÃO PESSOA

2023

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

Entre conversas e visualidades: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco – PPGAV UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais, como requisito para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Souto Lima Vidal.

João Pessoa - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F866e Freitas, Ana Cláudia de Oliveira.

Entre conversas e visualidades: as práticas em artes visuais na educação infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA / Ana Cláudia de Oliveira Freitas. - João Pessoa, 2023.

223 f. : il.

Orientação: Fabiana Souto Lima Vidal.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Artes Visuais - Ensino. 2. Educação infantil. 3. Visualidades. 4. Pré-escola. 5. Prática docente. I. Vidal, Fabiana Souto Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7.01(043)

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

Entre conversas e visualidades: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:



Prof.ª Dr.ª Fabiana Souto Lima Vidal – PPGAV/UFPE
Orientadora/Presidente



Prof.ª Dr.ª Maria Emília Sardelich – PPGAV/UFPB
Examinadora Titular Interna



Prof.ª Dr.ª Luciana Esmeralda Ostetto – UFF
Examinador (a) Titular Externo (a) à Instituição



Dr.ª Elenice de Brito Teixeira Silva - UNEB
Examinador (a) Titular Externo (a) à Instituição

João Pessoa, 2023



Com vocês!



Por nós, sempre!



Gratidão aos que, direta ou indiretamente, ajudaram na construção desse momento e deram sentido a essa jornada. Em especial, agradeço:

- ✦ **Vane**, meu amor, por sua paciência, apoio e estímulo incondicionais e essenciais;
- ✦ **Luísa e Raphael**, minhas vidas, incentivadores e instrutores digitais indispensáveis nesse processo;
- ✦ **Diego e Adrielle**, que tranquilizam meu coração;
- ✦ Ao meu padrinho **Tio Tônico**, que cumpriu sua missão e se foi;
- ✦ À **Fabiana Vidal** por todos os ensinamentos, que foram muito além das teorias, pois com sua competência, doçura e carinho transbordando pelas telas, minha trilha foi muito mais arejada, leve e saborosa.
- ✦ **Débora** Fagundes, amiga de sempre, que fez chegar a mim a chamada desse programa;
- ✦ **Lídia** Argolo e **Jane** Prado conselheiras das primeiras linhas;
- ✦ Às **amizades e familiares** que fruíram comigo, em algum momento, por este caminho;
- ✦ Às colegas do programa, especialmente **Analine e Flavinha** por todas as trocas;
- ✦ Às **professoras e professores** que me alimentaram por todos os anos escolares e acadêmicos que frequentei;
- ✦ Às minhas **alunas e alunos** e às **crianças** que sempre me inspiram;
- ✦ Às professoras **Luciana** Ostetto, **Maria Emília** Sardelich e **Elenice** de Brito pela generosidade e contribuições;
- ✦ Às **instituições** que gentilmente me acolheram;
- ✦ Às **professoras** participantes desse estudo, sempre alertas, disponíveis e ávidas por conhecimentos;
- ✦ Ao **PPGAV UFPB/UFPE** pela oportunidade de novas trilhas, mas principalmente pelo presente chamado Fabiana Vidal;
- ✦ Às **energias universais** que se organizaram e me conduziram a essa estação, nesse momento e dessa forma.
- ✦ **A todos os bons encontros, gratidão!**



Imagem 3. **Citação visual literal.** Martha Barros. Conversas.
Dimensão: 85 cm x 46 cm, 2012. Disponível em: <http://www.marthabarro.com.br/start.htm>

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais, do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco – PPGAV UFPB/UFPE, a partir de interesses despertados e experienciados no campo da arte, especialmente no trato das Artes Visuais com crianças, cuja frequência escolar se torna obrigatória aos quatro anos de idade com a Lei nº 12.796/2013 e a qual presencio cotidianamente enquanto professora formadora de uma universidade pública localizada na cidade de Guanambi - BA. A presente investigação teve como problematização: como estão acontecendo as práticas em Artes Visuais em pré-escolas públicas da cidade de Guanambi - BA? Diante desta questão, buscamos compreender como professoras pensam e praticam as Artes Visuais na pré-escola de instituições públicas da cidade de Guanambi, Bahia. Para tanto, localizamos as Artes Visuais nos documentos municipais que regem a Educação Infantil; percebemos e identificamos as imagens e visualidades presentes no ambiente escolar das crianças, bem como compreendemos as concepções e práticas de docentes da Educação Infantil, especificamente na pré-escola, acerca das Artes Visuais, por entendê-la como linguagem estética e como tal, um campo de conhecimento com códigos específicos que necessitam de formação e nutrição. No que se refere à orientação teórica, dialogamos com autoras e autores que discutem os campos Arte/Educação, Artes Visuais, Cultura Visual e Infância (BARBOSA, 2001; 2004; 2008; 2009; 2010; OSTETTO, 2011; 2018; MARTINS, 1998; 2011; CUNHA, 2005; 2021; DUNCUM, 2010; 2010; CHALMEL, 2004; DEL PRIORE, 2002). Como encaminhamentos metodológicos utilizamos a Análise Documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), a Observação Participante (MINAYO, 2010), as Conversas como Metodologia de Pesquisa (SOUZA et al., 2019; SERPA, 2010) e *Insights* da Metodologia Artística de Pesquisa baseada na Fotografia (EGAS, 2018), em dois estabelecimentos de Educação Infantil na sede do município de Guanambi – BA e seis professoras, concursadas no município, que atuam na pré-escola. Como instrumentos de registros, lançamos mão dos diários de campo, da gravação em áudio e das fotografias. Para nossas análises, elegemos o Método de Interpretação de Sentidos (GOMES, 2009). Ao final deste estudo, concluímos que tanto o documento oficial analisado, a Base Municipal Curricular de Guanambi, quanto as professoras participantes, reconhecem o valor das artes visuais como uma importante linguagem infantil, entretanto, ainda existem lacunas nos modos de sua realização empírica. Quanto às visualidades presentes nas escolas, percebemos ser necessário o despertar do olhar sensível que potencialize os recursos existentes.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Infantil. Visualidades. Pré-Escola. Prática Docente.

ABSTRACT

This study was developed within the Educational Processes in Visual Arts research line, of the Associated Post-Graduate Program in Visual Arts of the Federal University of Paraíba and the Federal University of Pernambuco – PPGAV UFPB/UFPE, based on interests awakened and experienced in the field of art, especially in dealing with Visual Arts with children, whose school attendance becomes mandatory at the age of four according to the Brazilian Law No. 12.796/2013 and which I witness daily as a teacher at a public university located in the city of Guanambi, state of Bahia. The present investigation had as problematization: how are the practices in Visual Arts happening in public preschools in the city of Guanambi, State of Bahia? Faced with this issue, we seek to understand how teachers think and practice Visual Arts in preschools at public institutions in the city of Guanambi. For that, we located the Visual Arts in municipal documents that govern Early Childhood Education; we perceived and identified the images and visualities present in the children's school environment, as well as understood the conceptions and practices of Early Childhood Education teachers, specifically in preschool, about Visual Arts, by understanding it as an aesthetic language and as such, a field of knowledge with specific codes that need training and nourishment. With regard to theoretical orientation, we dialogued with authors who discuss the fields of Art/Education, Visual Arts, Visual Culture and Childhood (BARBOSA, 2001; 2004; 2008; 2009; 2010; OSTETTO, 2011; 2018; MARTINS, 1998; 2011; CUNHA, 2005; 2021; DUNCUM, 2010; 2010; CHALMEL, 2004; DEL PRIORE, 2002). As methodological referrals, we used Document Analysis (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), Participant Observation (MINAYO, 2010), Conversations as Research Methodology (SOUZA et al., 2019; SERPA, 2010) and insights from Artistic Research Methodology based on in Photography (EGAS, 2018), in two Early Childhood Education establishments settled in the municipality of Guanambi and six teachers, public servants in the municipality, who work in preschool. As recording instruments, we used field diaries, audio recordings and photographs. For our analyses, we chose the Interpretation of Meanings Method (GOMES, 2009). At the end of this study, we conclude that both the official document analyzed, the Guanambi Municipal Curriculum Base, and the participating teachers, recognize the value of the visual arts as an important children's language, however, there are still gaps in the ways of its empirical realization. As for the visualities present in schools, we realize that it is necessary to awaken a sensitive look that leverages existing resources.

Keywords: Visual Arts. Child education. Visualities. Pre School. Teaching Practice

LISTA DE IMAGENS

<i>Imagem 1. Fotografia de capa. Ventos pra lá de bons! Freitas, A.C.O. (2022)</i>	I
<i>Imagem 2. Foto série. De mãos dadas! Freitas, A.C.O. (2022)</i>	VI
<i>Imagem 3. Citação visual literal. Martha Barros. Conversas.</i>	VIII
<i>Imagem 4. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2021) Contínuos Diálogos</i>	XVI
<i>Imagem 5. Citação visual literal. Luísa (4 anos, filha) e Raphael (3 anos, filho), Freitas, A.C.O.</i>	20
<i>Imagem 6. Citação visual literal. Boletim da 1ª Série primária da autora.</i>	22
<i>Imagem 7. Citação visual literal. Página do caderno da 1ª série primária da autora, 02/05/1973</i>	24
<i>Imagem 8. Citação visual literal. Página do caderno da 1ª série primária da autora, 26/06/1973</i>	24
<i>Imagem 9. Citação visual literal. Página do caderno da 2ª série primária da autora, 29/03/1974</i>	25
<i>Imagem 10. Citação visual literal. Página do caderno da 2ª série primária da autora, 01/04/1974</i>	25
<i>Imagem 11. Citação visual literal. Página do caderno da 2ª série primária da autora, 29/04/1974</i>	26
<i>Imagem 12. Citação visual literal. Desenho pintado pela autora na 1ª série primária</i>	27
<i>Imagem 13. Citação visual literal. Desenho pintado pela autora na 2ª série primária</i>	27
<i>Imagem 14. Citação visual literal. Desenho pintado pela autora na 2ª série primária</i>	28
<i>Imagem 15. Citação visual literal. Quadro pintado pela autora em curso de pintura em veludo</i>	29
<i>Imagem 16. Citação visual literal. Amostras, produzidas pela autora, em curso de pintura em tecido</i>	29
<i>Imagem 17. Freitas, A.C.O. (2017) Pensamentos Londrinos</i>	30
<i>Imagem 18. Freitas, A.C.O. (2018) Pôr do Sol em chamas.</i>	30
<i>Imagem 19. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2022). Coleção pessoal de LPs.</i>	31
<i>Imagem 20. Citação visual literal. Freitas, A.C.O. (2019). Beco das Artes</i>	37
<i>Imagem 21. Citação visual literal. Freitas, A.C.O. (2021) Trab. produzido por aluna do curso de Pedagogia</i>	40
<i>Imagem 22. Série sequência. Freitas, A.C.O. (2021). Exposição Toçar para ver, 2011.</i>	46
<i>Imagem 23. Fotografia independente. Presente para Mainha. Luísa Dinalli, s/d.</i>	50
<i>Imagem 24. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2021) De corpo inteiro.</i>	69
<i>Imagem 25. Citação visual literal. Orbis Sensualium Pictus, 1658, p. 21.</i>	90
<i>Imagem 26. Citação visual literal. Orbis Sensualium Pictus, 1658, p. 24.</i>	90
<i>Imagem 27. Citação Visual Literal. Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe da Cartilha Caminho Suave, 1973</i>	91
<i>Imagem 28. Citação Visual Literal. Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe do livro Além das palavras, 2001</i>	92
<i>Imagem 29. Citação Visual Literal. Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe da Cartilha Caminho Suave, 1973</i>	93
<i>Imagem 30. Citação Visual Literal. Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe do livro Além das palavras, 2001</i>	93
<i>Imagem 31. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2023) Guanambi</i>	99
<i>Imagem 32. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022) Equipamentos Artísticos Culturais 1.</i>	101
<i>Imagem 33. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2023). Equipamentos Artísticos Culturais 2.</i>	102

Imagem 34. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2023). Educação Universitária.	103
Imagem 35. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2022) Corredor para liberdade EMEI 1.	105
Imagem 36. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2022) Pátio-quintal, EMEI 1.	105
Imagem 37. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2022) Átrio coberto EMEI 2.	106
Imagem 38. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2022) Anfiteatro EMEI 2.	107
Imagem 39. Foto Montagem. Freitas, A.C.O. (2023) Ledoras!	109
Imagem 40. Fotografia Independente. Freitas, A.C.O. (2022). Novos modos.	117
Imagem 41. Organizador Curricular da Educação Infantil, quadro três da BMCG.	122
Imagem 42. Organizador Curricular da Educação Infantil, quadro quatro da BMCG.	123
Imagem 43. Organizador Curricular da Educação Infantil, continuação do quadro quatro da BMCG.	124
Imagem 44. Foto sequência. Freitas, A.C.O. (2022). Construtores EMEI 1.	128
Imagem 45. Foto sequência. Freitas, A.C.O. (2022). Construtores EMEI 2.	128
Imagem 46. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Fome de fazer! EMEI 1.	129
Imagem 47. Foto Independente. Freitas, A.C.O. (2022). Perceptora EMEI 2.	129
Imagem 48. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Compartilhamento EMEI 2.	130
Imagem 49. Foto sequência. Freitas, A.C.O. (2022). Leitores EMEI 2.	130
Imagem 50. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Somos iguais! E eu sou diferente! EMEI 1.	130
Imagem 51. Foto diálogo. Freitas, A.C.O. (2022). Entre pássaros e números EMEI 2.	131
Imagem 52. Foto série. Freitas, A.C.O. (2022) Pássaros em nosso quintal. EMEI 1.	131
Imagem 53. Foto ensaio descritivo. Freitas, A.C.O. (2022). Pro-fessorar.	132
Imagem 54. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). Pelo ralo.	133
Imagem 55. Foto Independente. Freitas, A.C.O. (2022). Bons ventos! EMEI 1.	133
Imagem 56. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2022). O lanche.	137
Imagem 57. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). As fitas.	138
Imagem 58. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). A fita de Moebius.	139
Imagem 59. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). Caminhando.	140
Imagem 60. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Ia separar.	141
Imagem 61. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Se perdeu.	141
Imagem 62. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Memória.	142
Imagem 63. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022).	142
Imagem 64. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Finalidade.	143
Imagem 65. Foto ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Reto não!	144
Imagem 66. Citação visual literal. Essa e essa!	151
Imagem 67. Foto-ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Professora, eu desenhei você!	153
Imagem 68. Foto-ensaio descritivo. Freitas, A.C.O. (2022). Girassóis.	155
Imagem 69. Foto-ensaio. Freitas, A.C.O. (2022). Girassóis II.	156

<i>Imagem 70. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2022). Caju EMEI 1.</i>	157
<i>Imagem 71. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2022). Imagens da Casa de D. Dedé.</i>	160
<i>Imagem 72. Foto Montagem. Freitas, A.C.O. (2022) Colagens EMEI 1.</i>	161
<i>Imagem 73. Foto série. Freitas, A.C.O. (2022) Casa desdobrada EMEI 1.</i>	162
<i>Imagem 74. Foto série. Freitas, A.C.O. (2022). Velório de Dona Dedé EMEI 1.</i>	162
<i>Imagem 75. Fotografia Independente. Freitas, A.C.O. (2022) O carro passou!</i>	163
<i>Imagem 76. Série sequência. Freitas, A.C.O. (2022). Massinha de Dri.</i>	166
<i>Imagem 77. Foto série. Freitas, A.C.O. (2022). Visita ao parque em esculturas.</i>	167
<i>Imagem 78. Série sequência. Freitas, A.C.O. (2022). Massinha de Dica.</i>	168
<i>Imagem 79. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). Visualidades EMEI 1.</i>	172
<i>Imagem 80. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). Visualidades EMEI 2.</i>	174
<i>Imagem 81. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). Alfabeto móvel.</i>	178
<i>Imagem 82. Resumo visual. Freitas, A.C.O (2022) A linha assanhada.</i>	179
<i>Imagem 83. Resumo Visual. Freitas, A.C.O (2022). A linda rosa juvenil.</i>	181
<i>Imagem 84. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). O vendedor de frutas.</i>	183
<i>Imagem 85. Resumo Visual. Freitas, A.C.O. (2022). Pássaros.</i>	186
<i>Imagem 86. Fotografia independente. Suportes, riscadores, coladores e cortadores.</i>	189
<i>Imagem 87. Citação visual literal. Dora (2022).</i>	191
<i>Imagem 88. Citação visual literal. Neidinha (2022).</i>	192
<i>Imagem 89. Citação visual literal. Neném (2022).</i>	193
<i>Imagem 90. Citação visual literal. Telinha (2022).</i>	194
<i>Imagem 91. Citação visual literal. Dica (2022).</i>	195
<i>Imagem 92. Citação visual literal. Dri (2022).</i>	196
<i>Imagem 93. Freitas, A.C.O. (2022). Experiências!</i>	198
<i>Imagem 94. Composição foto-gráfica. Mãos à obra! Freitas, A.C.O. (2023).</i>	199
<i>Imagem 95. Fotografia independente. Freitas, A.C.O. (2023). Meu cantinho!</i>	206
<i>Imagem 96. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2023). Anexos</i>	218

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Visuais

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BA – Bahia

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BMCG – Base Municipal Curricular de Guanambi

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEAV – Comitê de Educação em Artes Visuais

CEPAC - Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural

CETEP - Centro de Treinamento Pedagógico

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

ConFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil

DEDC XII – Departamento de Educação Campus XII

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DIREC - Diretoria Regional de Educação e Cultura

DRT – Delegacia Regional do Trabalho

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEI 1 – Escola Municipal de Educação Infantil 1

EMEI 2 – Escola Municipal de Educação Infantil 2

EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística

FIP Guanambi – Faculdades Integradas Pitágoras – Guanambi

GPAP – Grupo Arte na Pedagogia

GT – Grupo de Trabalho

IA - UNESP – Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Baiano - Instituto Federal Baiano
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LP - Long-play
MEC - Ministério da Educação
MDF - Medium Density Fiberboard
MG - Minas Gerais
PCD – Pessoa com Deficiência
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
RN – Rio Grande do Norte
SEAP – Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico
SP - São Paulo
S.d. – Sem Data
S.f. – Substantivo Feminino
TEC II - Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade II
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UniFG – Centro Universitário Faculdades Guanambi
V. T. D. – Verbo Transitivo Direto

SUMÁRIO

17 PRA COMEÇO DE CONVERSA



Primeiros, segundos, terceiros... vários estímulos 18
Da escola primária à universidade - muitas tagarelices 21
Novos horizontes, novas conversas 35
Diálogos Acadêmicos - O que se tem dito nas pesquisas? 57
Interesses despertados, objetivos propostos 61
Caminhos traçados 62

70 O QUE ESTUDAMOS



Crianças e infâncias 71
Arte e Educação: arte como autoexpressão criadora; como cognição e campo de conhecimento; como cultura visual... o que mais? 79
Artes Visuais: as imagens que habitam nossas pré-escolas! 86

100 ONDE, COM QUEM?



Por onde andamos? 100
Com quem estivemos? 107

110 VIMOS, OUVIMOS, SENTIMOS, CONVIVEMOS, CONVERSAMOS



O instituído nas escolas de educação infantil em Guanambi 110
Dinâmicas do cotidiano: olhares, visualidades e escutas 126
Nossas conversas... 134
Como, quando e onde! 134
E conversamos! 138

200 MAIS CONVERSAS...



207 REFERÊNCIAS

ANEXOS



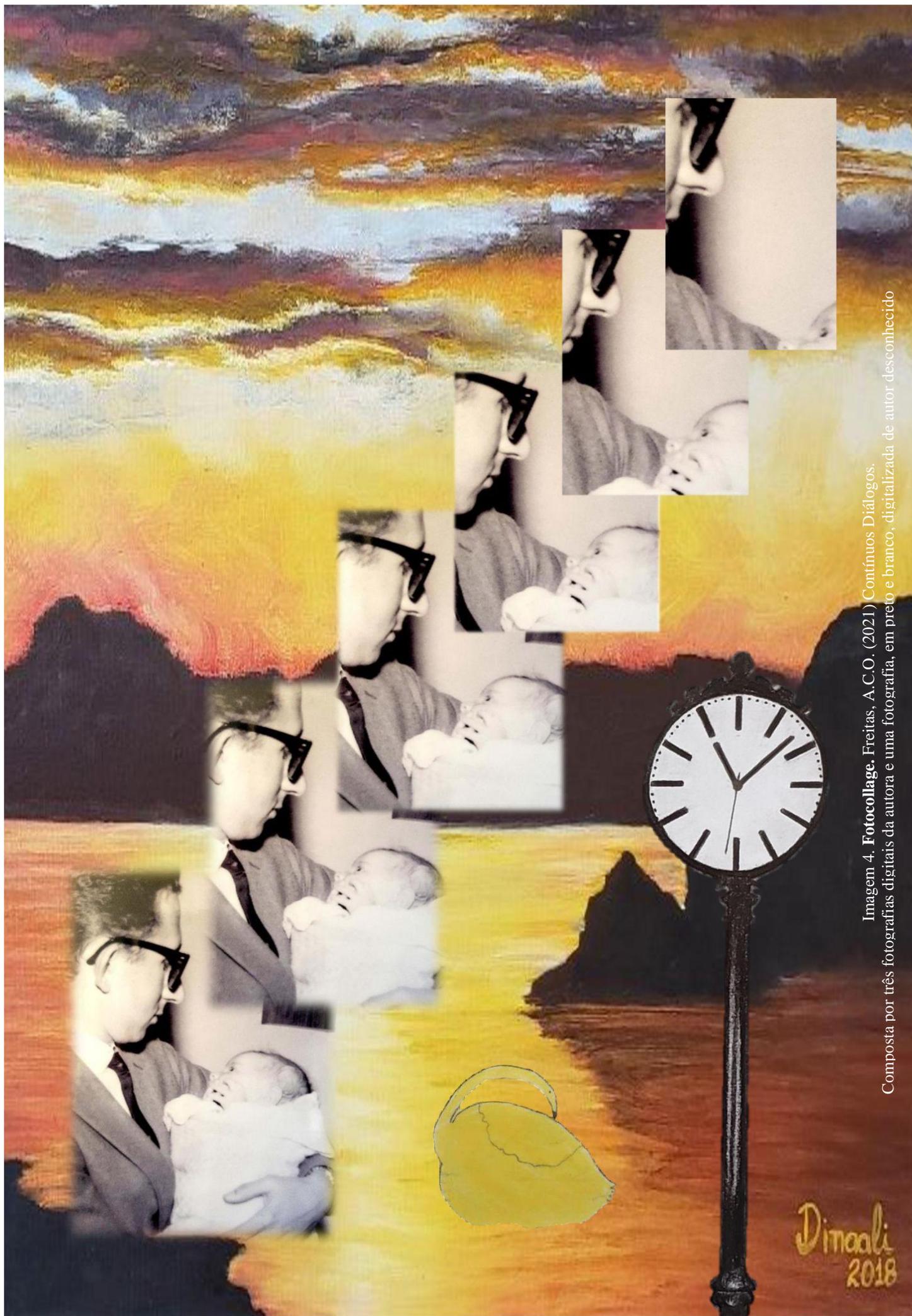


Imagem 4. **Fotocollage.** Freitas, A.C.O. (2021) *Contínuos Diálogos.*
Composta por três fotografias digitais da autora e uma fotografia, em preto e branco, digitalizada de autor desconhecido

Dinaali
2018

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA

Uma página em branco, todas as possibilidades existentes, e me vem a tentação de realmente voltar ao início e, citando Luiz Fernando Veríssimo, em *Irmãos*, dizer:

- De vez em quando eu penso neles...
- Quem?
- Nos espermatozóides...[...]_Na noite em que fui concebido... suponho que tenha sido uma noite... eu era um entre milhões de espermatozóides. Mas só eu cheguei ao óvulo de mamãe. [...] só eu me criei, entende? Por acaso. Isso é mais assombroso. A gratuidade da coisa. (VERÍSSIMO, 1981, p. 19).

Mas seria uma grande bobagem, afinal, esse não é o xis da questão. Na verdade, a questão é que desde sempre me interessei por arte¹, tenho lembrança de estar na casa de minha avó e meu avô, em Ribeirão Preto no interior de São Paulo, aos quatro/cinco anos de idade, no sofá, assistindo televisão, enquanto minha irmã e meu irmão corriam pela casa. Claro que o pensamento de minha mãe e meu pai era de que aquilo não estava certo, que eu deveria “ir brincar”, mas mal sabiam que eu estava ali imersa em um universo de fantasias incomensurável. Sempre me encantou mergulhar em histórias contadas, articuladas, interpretadas por pessoas, também apreciava desenhos, mas os filmes, novelas, seriados e até comerciais eram meu fascínio. Compreendo, parte da preocupação que se instalava em minha mãe e meu pai, afinal esse “meu fascínio” poderia ser interpretado quase como um feitiço, uma criança exposta a mensagens pouco ingênuas em suas intenções. “Mas e quando o fascínio se torna desejo de conhecimento? “[...] As imagens possuem a capacidade de congrega elementos artísticos, históricos, sociológicos e antropológicos. [...] desafia os conceitos tradicionais de tempo e espaço.” (FERRAZZA, 2017, p. 2). Assim, meus olhos infantis, jovens e adultos passeavam e ainda passeiam pelas imagens, atravessando tempos, espaços, vidas.

¹ Neste texto, utilizaremos arte (com ‘a’ minúsculo), para nos referirmos ao universo das artes enquanto produções humanas e Arte (com ‘A’ maiúsculo), para nos referirmos ao campo de conhecimento e à disciplina, bem como Artes Visuais como uma de suas Linguagens.

1.1 PRIMEIROS, SEGUNDOS, TERCEIROS... VÁRIOS ESTÍMULOS

Ainda na infância, lembro que com minha avó e meu avô moravam meu tio e padrinho Antônio Dinalli, o Tio Tônico, e minha tia Aparecida Dinalli, a Tia Cidinha, que nos proporcionavam, sempre que íamos nas férias, momentos que hoje reconheço como indispensáveis em minha formação. O tio Tônico nos levava ao cinema e especialmente ao cine *drive in* (ressurgido nos grandes centros com o advento da pandemia da Covid-19 em 2020), circos, museus, me lembro muito do Museu do Café em Ribeirão Preto, do Museu Casa de Portinari em Brodowski – São Paulo, fazíamos viagens turísticas em cidades próximas e em cada visita, sempre muito divertida, um universo se abria, conversávamos, brincávamos e, sem saber, aprendíamos muito, ratificando os apontamentos de Marisa Vorraber Costa² (2010) sobre os diversos espaços culturais que se tornam também espaços pedagógicos.

No Museu do Café, certa vez, assisti uma exposição que me encantou, me lembro perfeitamente da sensação de ver pinturas que pareciam ter profundidade, tive impressão de que era possível entrar no quadro, e que perfeição nas imagens! Penso serem pinturas que se aproximavam das neoclassicistas com imagens realistas, vibrantes. Eu devia ter em torno de 10 anos, não lembro exatamente das obras nem das autorias, mas a alegria de estar diante daqueles quadros e ver aquelas imagens não se apagaram nunca da minha memória.

Outra lembrança muito viva está no dia 19 de janeiro de 1982, claro que não me recordava da data com tanta precisão, mas como apontou Elizeu Clementino de Souza (2007) a memória ultrapassa o campo subjetivo, é também uma experiência histórica embora vivida de forma peculiar e individual, assim, o que me ajudou a localizá-la, rigorosamente, buscando no Google, foi o evento ocorrido naquele dia. Levantamos cedo, família reunida, fomos para Poços de Caldas – Minas Gerais, muita diversão, o fascínio dos cristais, visitas às fábricas para ver como eram produzidas aquelas peças, as águas termais, enfim, mais um dia de muita diversão e cultura. Retornamos à Ribeirão Preto no início da noite, ao ligar a televisão a notícia da morte de Elis Regina, meu tio, minha mãe, meu pai, minha avó e meu avô se entristeceram na hora e

² Adotamos, em nosso texto, o nome completo das pesquisadoras e dos pesquisadores que referenciam nossos estudos, sem alusão de seus títulos, bem como adotamos o uso prioritário do feminino por constatarmos serem as mulheres a maioria das profissionais que atuam tanto na Educação Infantil quanto na Arte/Educação, nossos campos de estudo.

eu, do alto dos meus 16 anos adolescentes, proferi: “não vai fazer falta!”. Meu tio então se virou e sem me recriminar, ou dar aula sobre quem é, mantenho aqui o verbo no presente propositalmente, Elis Regina, simplesmente falou “Oh minha afilhada, um dia você vai saber quem é Elis Regina!”. Baixou a cabeça e tristemente foi para seu quarto, visivelmente enlutado. Aquelas palavras nunca mais saíram de minha mente, e sim, anos mais tarde, entendi a dor daquele 19 de janeiro.

Quando criança, brincávamos muito com nossas vizinhas que normalmente vinham para nossa casa, brincávamos preferencialmente de “Faz de conta que estamos ...” definíamos o local, os papéis e seguíamos nosso roteiro imaginário. Outra recordação muito presente são as paredes de nossa casa em São Paulo, *cuidadosamente* rabiscadas por mim, minha irmã e meu irmão. Sobre isso, Viktor Lowenfeld (1977) ensina que as crianças usam as paredes como suporte para expandir seu “impulso criador”, e que

Quanto mais intenso for o desejo de rabiscar, da criança, tanto maior será a força que a impulsionará a fazê-lo, e maior sua necessidade de encontrar uma saída para esse impulso. Se cercearmos, em excesso, a liberdade da criança, nestes anos de formação, mais prejudicaremos seu desenvolvimento. Na realidade, creio firmemente que não temos o direito de proibir-lhe o rabisco nas paredes, a não ser que lhe possamos oferecer um lugar, onde possa aplicar, de modo livre, suas energias criadoras. Afinal de contas, os indivíduos valem mesmo muito mais que as paredes de uma casa. (LOWENFELD, 1977, p. 51).

Acredito que mesmo sem, talvez, conhecer o autor, minha mãe e meu pai compreendiam essa necessidade de expansão criadora, e nossas paredes eram uma imensa tela de produção pictórica que não se limitava ao movimento dos braços e mãos, mas que reverberava por todo o corpo. Infelizmente, não possuo registro visual daquelas produções, mas as revivi e registrei em proposta semelhante, desta vez experienciada por minha filha e meu filho, décadas depois, tão intensas e criadoras como as nossas, talvez com o único diferencial da intencionalidade consciente de incentivo à criação e liberdade, minha e de meu marido, e de nossa certeza de que “afinal de contas, os indivíduos valem mesmo muito mais que as paredes de uma casa.” (LOWENFELD, 1977, p. 51)³.

³ Neste estudo, inspiradas nos diálogos traçados com Olga Maria Botelho Egas (2017, 2018), entendemos que as imagens não cumprem apenas a função ilustrativa ou documental comprobatória de algo a ser discutido, mas, com forma e conteúdo, são textos, criando assim pensamentos visuais (EGAS, 2017, 2018), que complementam as palavras não se configurando como meras ilustrações, motivo pelo qual, as imagens, não serão chamadas ao longo do texto, pois elas são o próprio texto.



Imagem 5. **Citação visual literal.** Luísa (4 anos, filha) e Raphael (3 anos, filho), pintando as paredes de nossa sala. Fotografia digital da autora a partir de fotografia analógica, Freitas, A.C.O., Guanambi, 2001.

1.2 DA ESCOLA PRIMÁRIA À UNIVERSIDADE - MUITAS TAGARELICES

No turbilhão de memórias que se apresentaram desde o início dessa escrita, ancorei minha ansiedade na redação de Josélia Gomes Neves (2010, p. 124) “pois as lembranças não ocorriam linearmente, mas quase de forma caótica” e assumo a impossibilidade de manter uma linha cronológica exata. Assim, retorno agora alguns anos, precisamente a 1973.

Filha caçula de três irmãos, com mãe professora alfabetizadora, tive que, pacientemente, aguardar a minha vez de adentrar o espaço da escola como estudante, sim, como estudante e, portanto, pertencente àquela comunidade, porque como visitante, sempre ia à escola acompanhando minha mãe ou participando de eventos comemorativos, mas aquela frequência não me bastava, eu queria ser do quadro, ter uma professora minha, ter uma sala e uma carteira minhas. Segundo meu pai, a felicidade ao comprar meu primeiro material foi tamanha que eu pulava, literalmente, de alegria. E, assim, iniciei minha carreira acadêmica encantada por ser estudante da Escola Estadual de 1º Grau Professor Joaquim Adolfo de Araújo e aluna da Professora Dona Wilma, como a chamávamos e com a qual tenho contato até hoje. Nas aulas, sempre procurei cumprir minhas tarefas, uma aluna mediana em relação aos conteúdos – talvez, como diriam algumas professoras – mas se o assunto fosse apresentação, aí eu era a primeira, engajada e logo diretora, figurinista, roteirista e artista, fosse nas declamações, representações ou danças, lá estava eu pronta para entrar em ação. Não sei dizer se estes momentos em que a arte, de alguma forma, se fazia presente nas minhas experiências escolares eram frutos de aulas de Arte, mas revisitando alguns arquivos pessoais, encontrei meu boletim da 1ª série primária, datado de 1973.

DADOS REFERENTES AO ALUNO

Nome Ana Cláudia de Oliveira Sexo Fem.
 Nascido em S. Paulo Est. S. Paulo dia 21 de 6 de 66
 Partidão de Nascimento n.º 37312 Livro A n.º 38 Fls. 15
 Nome do Pai Osmar de Oliveira
 Nome da Mãe Elga Diniz de Oliveira
 Nome do responsável o pai
 End. do responsável: Rua Est. do Alvin. n.º 30 Bairro Fonte

DECLARAÇÃO DE APROVEITAMENTO

Tendo em vista as notas obtidas no ano letivo, o aluno identificado pelo presente boletim tem direito à matrícula em classe de 2ª série, Nível de Estabelecimento público de Ensino Primário Estadual, no ano de 1974

DIRETOR
W. P. Alves
PROFESSOR

Este boletim só é válido sem emendas ou rasuras.

ESTADO DE SÃO PAULO
 Secretaria de Estado dos Negócios da Educação
8.ª Delegacia de Ensino Básico - Capital

Estabelecimento _____
 Aluno Ana Cláudia de Oliveira
1973
 Nível Série 1ª N.º de Matrícula _____
 Professor Wilmara B. F. Villa

Eliminação: Eliminado em _____ / _____ / 19 _____
 Motivo _____

DIRETOR

Pedimos aos srs. pais, ou responsáveis, verificar com atenção o julgamento mensal do aluno, a fim de, avaliando sua conduta, poderem colaborar com a escola.

A cooperação do lar é indispensável ao fim a que a escola se propõe - educação da criança - sendo pois imprescindível o entendimento entre pais e professores.

A escola está sempre pronta a esclarecer e orientar os srs. pais motivo por que apela para que seja visitada com freqüência.

Aluno: Ana Cláudia de Oliveira

Meses	Faltas	Língua Portuguesa	Matemática	Estudos Sociais	Ciências e Saúde	Leitura Oral	Educação Moral e Cívica	Média	Colaboração	Ordem	Comportamento	Observação Progresso	Tarefas	Auto Avaliação	Nota do Mês	Contribuição para a Caixa Escolar	VISTO DO PAI
Fevereiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Março	-	50	50	-	-	50	-	50	Ot	Ot	B	Ot	Ot	-	50	1000	[Assinatura]
Abril	-	60	60	-	-	60	-	60	Ot	Ot	70	Ot	Ot	-	60	-	[Assinatura]
Maio	-	95	100	-	-	95	-	95	Ot	Ot	80	Ot	Ot	-	95	-	[Assinatura]
Junho	1	100	100	-	-	100	-	100	Ot	Ot	100	Ot	Ot	-	100	1000	[Assinatura]
Julho	-	100	100	-	-	100	-	100	Ot	Ot	100	Ot	Ot	-	100	-	[Assinatura]
Agosto	4	85	95	-	-	100	-	90	Ot	Ot	80	Ot	Ot	-	90	-	[Assinatura]
Setembro	6	80	90	-	-	90	-	85	Ot	B	90	Ot	Ot	-	85	-	[Assinatura]
Outubro	3	85	90	-	-	100	-	90	Ot	B	80	Ot	Ot	-	90	-	[Assinatura]
Novembro	-	95	100	95	95	95	-	98	-	-	-	-	-	-	-	-	[Assinatura]
Dezembro	-	95	100	95	95	95	-	98	-	-	-	-	-	-	-	-	[Assinatura]
MÉDIA																	

Julgamento do Aluno			IMPORTANTE: Os itens assinalados com X indicam recursos para o progresso do aluno.											
AValiação	NOTAS	VALOR	Fev.	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agto.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	
Ótimo	100	Ot												
Superior	90	Sp												
Bom	80	B												
Médio	70	Md												
Regular	60	R												
Sofrível	50	Sf												
Fraço	40	F												
Mau	30	M												
Péssimo	20	P												

Imagem 6. Citação visual literal. Boletim da 1ª Série primária da autora. Frente acima, verso abaixo. (Freitas, A.C.O., 2021).

Ao analisar a relação das disciplinas ministradas, percebe-se a ausência de qualquer referência à Arte como disciplina ou atividade avaliada. É preciso pontuar que em 1973 o ensino se encontrava sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692 de 1971, que previa em seu artigo 7º a inclusão obrigatória da Educação Artística, dentre outros, nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, cujos conteúdos curriculares seriam fixados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), conforme Art. 4º, § 1º, inciso I da mesma lei. Sobre esta questão, Marla Betânia e Silva (2019), ao citar o Parecer elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) nº 540/77, que se refere ao tratamento que deveria ser dado às novas disciplinas do currículo proposto pela referida Lei diz:

Assim, ao enumerar os elementos do art. 7º da lei, não os encarava nem como matérias, nem como disciplinas, mas como uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola porque eram partes constitutivas da educação do homem comum. (SILVA, 2019, p. 280-281).

Ainda segundo a mesma autora, “[a] lei avançou em alguns aspectos. No caso específico da arte, foi um avanço garantir um espaço obrigatório no currículo. Isso teoricamente. No entanto, a concepção prevaleceu vinculada ao entendimento da Educação Artística como mera atividade” (p. 281). Desta forma, percebo a presença da arte em minha formação escolar inicial como apresentado por Marla Betânia e Silva (2019), uma atividade ilustrativa, em sua maioria, ligada às datas comemorativas, pois eram a estas apresentações as quais me referi no início desta reflexão, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia das Crianças, São João e nas comemorações cívicas em geral, nas quais eram organizadas apresentações, ensaiadas pelas professoras, realizadas pelas alunas no pátio da escola, ora tendo a comunidade externa como público, ora apenas a comunidade interna.

Pelo cuidado da minha mãe, ainda possuo alguns cadernos e atividades desenvolvidas durante meus anos do ensino primário, de 1973 à 1976 e, ao (re)visitá-los, pude perceber raríssimos desenhos, mas em alguns poucos textos eu insistia em desenhar algo, e percebi a recorrência frequente de um cisne, provavelmente uma imagem que havia aprendido, apreciado e passado a repeti-la nas atividades, talvez, como apontado por Rosa Iavelberg (2022, p. 123) “denotando a existência de um processo de investigação criativa”, na repetição de um desenho que vai se aprimorando ao longo do tempo.

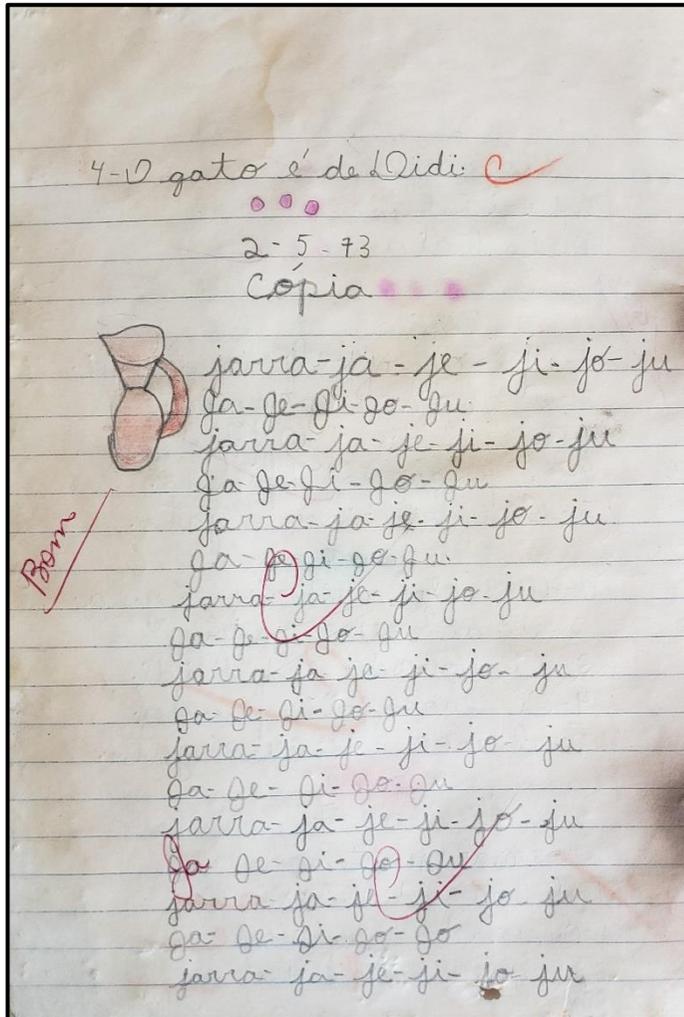


Imagem 7. **Citação visual literal.** Página do caderno da 1ª série primária da autora, datada de 02/05/1973 (Freitas, A.C.O., 2021)

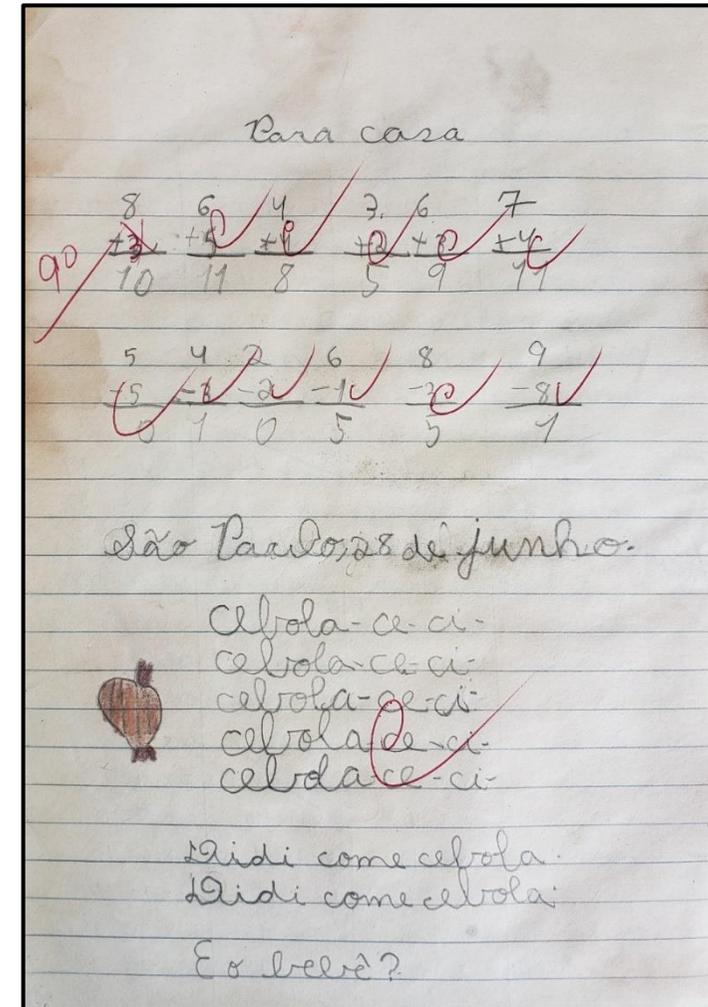
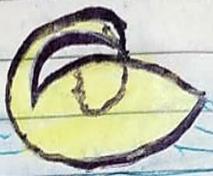


Imagem 8. **Citação visual literal.** Página do caderno da 1ª série primária da autora, datada de 26/06/1973 (Freitas, A.C.O., 2021)

16

$d u$	$d u$	$d u$	$d u$
91	93	84	70
$\times 3$	$\times 2$	$\times 2$	$\times 2$
273	186	168	140

$d u$	$d u$	
62	82	
$\times 2$	$\times 2$	
124	164	

copiar 5 vezes

~~brichinho - brichinho~~
~~brichinho - brichinho~~
~~brichinho - brichinho~~

Imagem 9. **Citação visual literal.** Página do caderno da 2ª série primária da autora, datada de 29/03/1974 (Freitas, A.C.O., 2021)

$2 \div 2 = 1$	$8 \div 3 = 2$	$4 \div 4 = 1$
$4 \div 2 = 2$	$6 \div 3 = 2$	$8 \div 4 = 2$
$6 \div 2 = 3$	$9 \div 3 = 3$	$12 \div 4 = 3$
$8 \div 2 = 4$	$12 \div 3 = 4$	$16 \div 4 = 4$
$10 \div 2 = 5$	$15 \div 3 = 5$	$20 \div 4 = 5$
$12 \div 2 = 6$	$18 \div 3 = 6$	$24 \div 4 = 6$
$14 \div 2 = 7$	$21 \div 3 = 7$	$28 \div 4 = 7$
$16 \div 2 = 8$	$24 \div 3 = 8$	$32 \div 4 = 8$
$18 \div 2 = 9$	$27 \div 3 = 9$	$36 \div 4 = 9$
$20 \div 2 = 10$	$30 \div 3 = 10$	$40 \div 4 = 10$

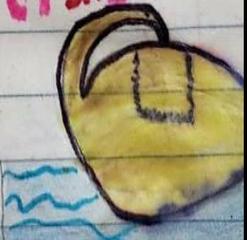
$5 \div 5 = 1$	$30 \div 5 = 6$	CI-SNE 
$10 \div 5 = 2$	$35 \div 5 = 7$	
$15 \div 5 = 3$	$40 \div 5 = 8$	
$20 \div 5 = 4$	$45 \div 5 = 9$	
$25 \div 5 = 5$	$50 \div 5 = 10$	

Imagem 10. **Citação visual literal.** Página do caderno da 2ª série primária da autora, datada de 01/04/1974 (Freitas, A.C.O., 2021)

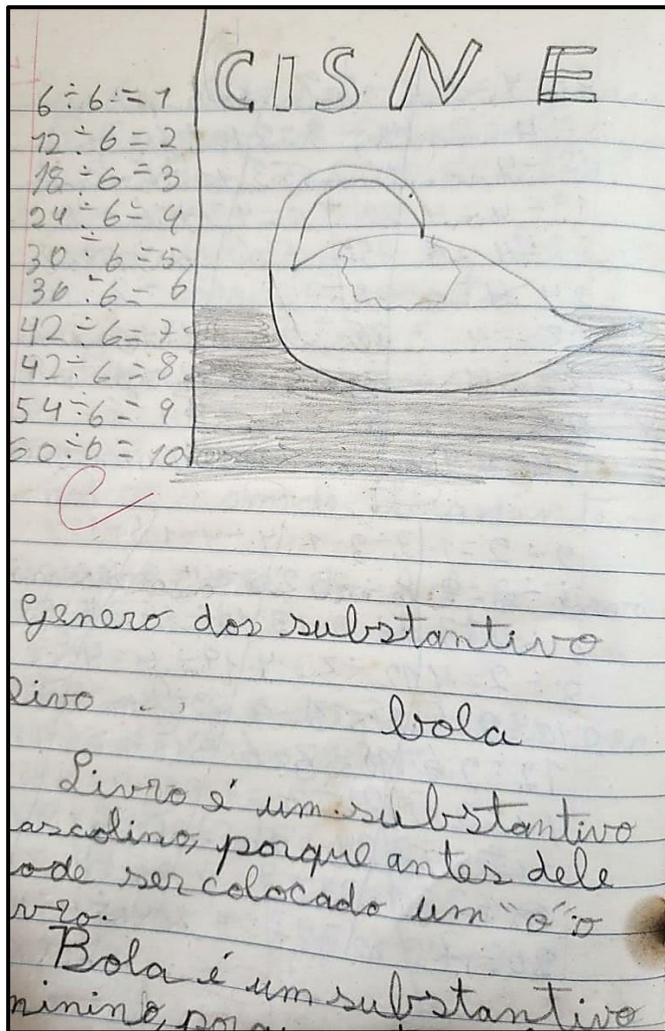


Imagem 11. **Citação visual literal.** Página do caderno da 2ª série primária da autora, datada de 29/04/1974. (Freitas, A.C.O.)

Para além das produções contidas nos cadernos, os desenhos que possuo, registros realizados desde minha primeira série primária - atualmente 2º ano do Ensino Fundamental - em folhas avulsas, sempre mimeografados, geralmente referentes a datas comemorativas, estereotipados, pintados cuidadosamente, para não ultrapassar as linhas, marcadamente sintonizados com as propostas de ensino de Artes tradicional (FERRAZ; FUSARI, 1993), conforme podemos observar a seguir:

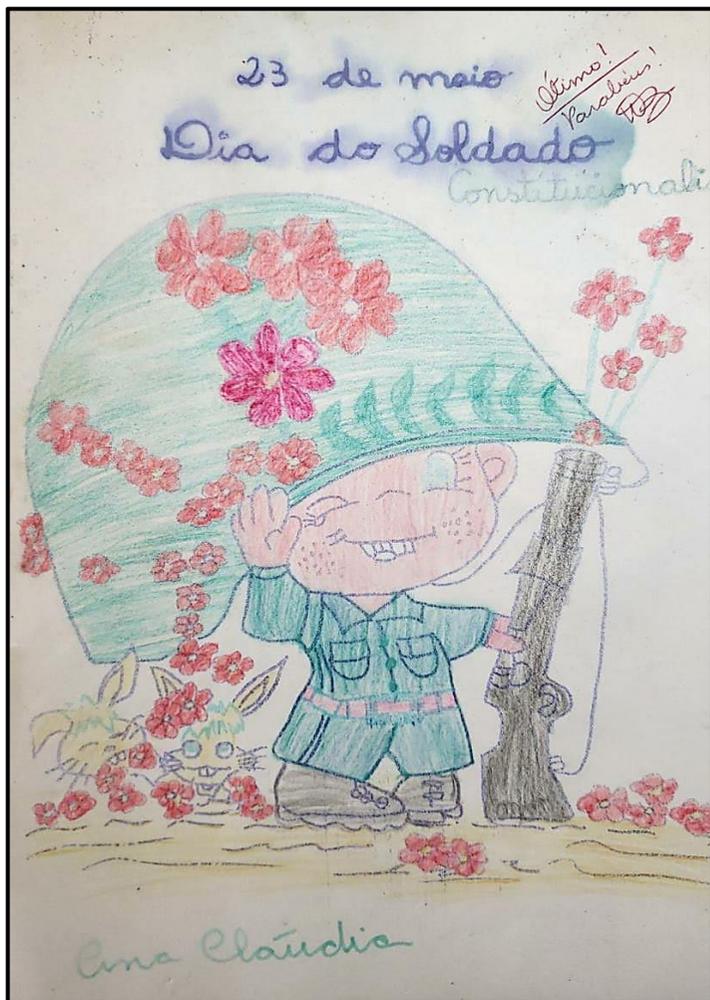


Imagem 12. **Citação visual literal.** Desenho pintado pela autora, atividade proposta na 1ª série primária. (Freitas, A.C.O., 2021)



Imagem 13. **Citação visual literal.** Desenho pintado pela autora, atividade proposta na 2ª série primária. (Freitas, A.C.O., 2021)

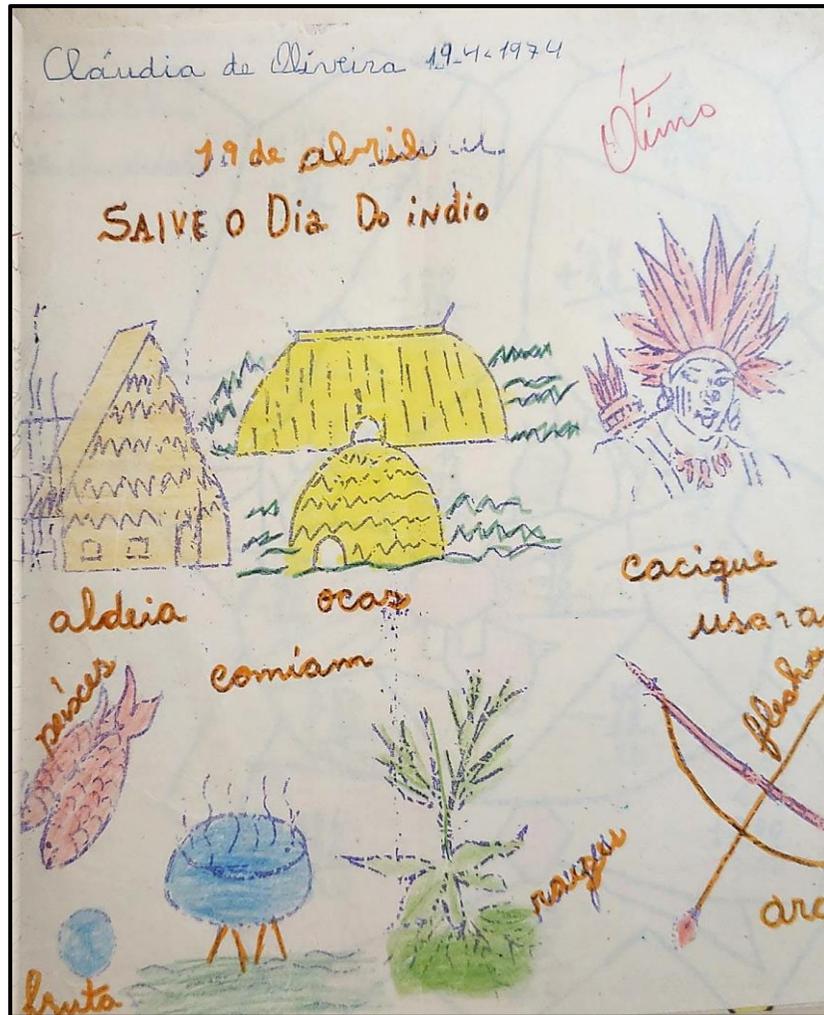


Imagem 14. **Citação visual literal.** Desenho pintado pela autora, atividade proposta na 2ª série primária (Freitas, A.C.O., 2021)

No colegial, atual ensino médio, me recordo de ter avançado em Inglês, justamente em função das práticas artísticas, afinal a Dona Altina, minha professora de Inglês, sempre aplicava uma prova, eu era péssima, e um trabalho – peça de teatro, grupo de canto coral – me “salvava”, me colocando na média quando somadas às notas. As aulas de Educação Artística, me recordo, eram em sua maioria dedicadas ao desenho geométrico, herança do século XIX, como historicizado por Ana Mae Barbosa (2009), mas, nas oportunidades de elaboração de desenho a partir dos princípios geométricos, eu caprichava e tinha também as margens, cujos espaços sempre decorava com esmero, tornando-os molduras, alguns inclusive sendo arquivados pela Dona Doraci, minha professora de Educação Artística.

Outra prática constante que tinha, era a de frequentar aulas de cursos livres de artesanato, cursos oferecidos “gratuitamente” por lojas no meu bairro, bastava adquirir o material na loja e aprender suas técnicas, assim fiz aulas de pintura em veludo e pintura em tecido.



Imagem 15. **Citação visual literal.** Quadro pintado, pela autora, em curso de pintura em veludo. (Freitas, A.C.O., 2021)



Imagem 16. **Citação visual literal.** Amostras, produzidas pela autora, em curso de pintura em tecido. (Freitas, A.C.O., 2021)

Considero importante destacar que meu interesse pelas produções visuais não se limitou àquele tempo, recentemente, de 2017 a 2018, fiz um curso de desenho e pintura com o artista guanambiense, Léo Moraes, a partir do qual pude, mais uma vez, investir em minhas expressões plásticas - desenho, grafite e óleo. Na imagem, que abre este capítulo, elaborei uma Fotocollage, utilizando detalhes de duas pinturas elaboradas durante o referido curso.



Imagem 17. Freitas, A.C.O. (2017) Pensamentos Londrinos.
Grafite s/ papel. 32cm x 42cm.



Imagem 18. Freitas, A.C.O. (2018) Pôr do Sol em chamas.
Óleo s/ Tela. 60cm x 40cm.

Ao término do Colégio em 1983, fui convidada por um colega a visitar a Escola de Artes Chaplin, numa travessa da Avenida Paulista na capital de São Paulo. A escola oferecia cursos livres de Teatro Básico, Modelo Fotográfico e Manequim de Passarela. Quando voltei para casa, absolutamente encantada, cheguei decidida a convencer minha mãe e meu pai da minha necessidade de frequentar aqueles cursos. Daquele momento em diante, resolvi tomar a arte como meta profissional. O curso de Modelo/Manequim me trouxe segurança e autoestima, afinal, durante todo o período escolar não era considerada nem um pouco atraente pelos colegas, era muito alta e magra. Mas no citado curso esses eram meus maiores atrativos, comecei a entender os pontos de vista! E se modelo/manequim me tornou segura, Teatro Básico se tornou meu espaço! Os estudos, os testes, as oficinas, aulas de voz, de expressão e interpretação, a magia do teatro me completou, me contaminou. A partir daí, cursos e ensaios eram minha rotina, além da presença no maior número de espetáculos, performances e filmes, não mais apenas como espectadora, mas como artista que aprende ao observar. Foi assim que fiz os cursos técnicos de Decoração de Interiores, Maquiagem Profissional, Cenografia, além de aulas de dança em academias particulares. Em 1984 estreei minha primeira peça, *A revolta dos brinquedos* de Pedro Veiga e Pernambuco de Oliveira, direção de Josias Batista Montegan com o Grupo Fusão Produções Artísticas⁴, eu era a Fada Razão. Ali fui aprendendo todos os detalhes de uma produção e, pouco tempo depois, também ajudava na criação de cenários, figurinos e maquiagens.

Cinco grupos⁵, nove espetáculos e sete anos após o término do colégio, mais algumas necessidades se apresentaram, a profissionalização como atriz e o retorno ao universo acadêmico. Quanto à profissionalização, em função dos trabalhos realizados, me inscrevi junto ao Sindicato dos Artistas de São Paulo. Após as devidas comprovações e testes realizados, fui aprovada e, em fevereiro de 1990, me tornei atriz profissional, adotando o nome artístico *Cláudia Dinaali*, resgatando aqui o sobrenome materno, que não consta em meu registro, com

⁴ Grupo de teatro de São Paulo do qual fui integrante no ano de 1984, ainda como atriz amadora, atuando nos espetáculos “A Revolta dos Brinquedos” de Pedro Veiga e Pernambuco de Oliveira e “Vamos Salvar o Mundo?” de Josias Baptista Montegan, ambos espetáculos infantis, dirigidos por Josias Baptista Montegan e apresentados em teatros e escolas paulistanas e festivais no interior do estado.

⁵ Grupos de teatro que participei em São Paulo: Grupo Fusão Produções Artísticas (1984); C.A.E. Produções Artísticas (1985); Grupo Sótãos & Porões (1986 - 1989); Grupo de Teatro da Biblioteca Viriato Corrêa (1990); Grupo Fluxo (1990).

inscrição na Delegacia Regional do Trabalho (DRT) como Artista Profissional, na função atriz sob o nº 8486.

Quanto à vida acadêmica, em 1989, prestei vestibular e em 1990, mesmo ano que me tornei atriz profissional, iniciei meu curso de Licenciatura em Educação Artística no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (IA – UNESP) em São Paulo. Mas, por quê Educação Artística? Ao pesquisar sobre os cursos que tinham ligação com arte, optei por Educação Artística justamente por ser o único que, em seu currículo, apresentava ao menos três vertentes da arte: artes plásticas, teatro e música, e aí residia meu interesse, conhecer um pouco mais e saber me articular melhor nas diferentes linguagens da arte. Realmente, minha intenção não era me tornar professora e sim conhecer mais sobre arte. Penso que aqui seja importante pontuar ter sido a turma de 1990 a última de Licenciatura Curta, e polivalente, na UNESP, curso este, integralizado em três anos com disciplinas voltadas às três áreas acima indicadas, além de desenho geométrico e disciplinas de conteúdo didático pedagógico que nos habilitava para trabalhar apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A universidade me proporcionou a oportunidade de cursar mais um ano, agora em área específica de Artes Plásticas ou Música, sendo esta última a minha escolha, adquirindo assim a licenciatura plena, com habilitação para lecionar também no Ensino Médio. Essa organização curricular foi extinta, a partir das discussões promovidas pelas profissionais da área, e o que presenciamos hoje são as Licenciaturas específicas nas áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, o que possibilita às profissionais conhecimentos mais consistentes e sólidos na linguagem escolhida.

Passado um ano do curso, comecei a entender o sentido da profissionalização docente e das possibilidades do trabalho com arte nas escolas, percebi que “[e]xiste, sim, uma formação que pode preparar adequadamente a professora e o professor, e também é possível falar de uma formação que pode acompanhá-lo(a) durante o desenvolvimento de suas carreiras” (LENGERT, 2011, p. 21), e, se antes minha intenção naquele curso se afastava da sala de aula, as leituras, discussões e ações ali desenvolvidas me estimularam, cada dia mais, a voltar os esforços ao espaço escolar, procurando compreendê-lo em busca de uma ação que tornasse a arte significativa como área de conhecimento que é.

Durante os anos deste curso, me retirei um pouco dos palcos como atriz e ampliei meu consumo de arte para todas as exposições, concertos, espetáculos, audições que pudesse acompanhar, aqui sinalizo a existência de uma trilha que, hoje, me conduz a refletir esses

espaços formadores da minha percepção estética/cultural, que prefiro percorrer mais adiante nesta jornada permitindo à leitora refletir antes de minhas considerações que podem se tornar influências no modo de perceber o que vem adiante.

Na universidade também me inscrevia em projetos de extensão e, assim, fiz aulas de canto, interpretação teatral e fotografia. Nos semestres letivos estudei: estética e história da arte, técnicas de expressão vocal, formas de expressão e comunicação em artes plásticas, desenho, música e artes cênicas, teoria musical, percepção e comunicação musical, visual e cênica, práticas de ensino voltadas para cada linguagem, história e evolução da música para citar apenas alguns conteúdos trabalhados. Minha inquietação ficava maior a cada dia, e já naquele momento, com tantas possibilidades, questionava: por quê as aulas de Educação Artística eram (e ainda são) tão restritas nas escolas?

Me lembro de ter duas colegas que já atuavam como professoras na rede pública e como me incomodava alguns comentários, principalmente nas aulas de práticas de ensino, em que exercitávamos e pesquisávamos metodologias e conteúdos, elas, invariavelmente, comentavam, distantes dos ouvidos das professoras, que aquelas práticas não dariam certo nas salas de aula, que aquelas proposições não eram viáveis por um ou outro motivo, até que não aguentei e as questioneei, com alguma impaciência, o que estavam fazendo ali, já que não pretendiam modificar suas ações ou já que tinham certeza de que nada do que se apresentava na academia era possível.

Seguindo meu curso, fui completa e definitivamente fisgada quando realizei os estágios. O primeiro realizado na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), uma escola de arte em que crianças tinham a oportunidade de aprender e desenvolver suas habilidades artísticas no turno oposto ao da escola formal. Minha experiência naquele espaço foi excitante, crianças de 7 à 13 anos convivendo com professoras de Arte e artistas, tendo a oportunidade de viver e discutir suas experiências de arte, nas diversas linguagens, foi um impulso incrível. No último ano do curso, desenvolvi um projeto em uma escola pública da periferia de São Paulo e foi tão prazeroso quanto o estágio anterior. Naquele momento tive certeza que as aulas de Arte, quando significativas para as crianças, são um celeiro de produções e reflexões importantes para o crescimento e formação de cada uma.

Ao concluir o curso, em 1993, minha expectativa profissional ficou ainda mais desafiadora, pois em janeiro de 1994 me casei e mudei para Guanambi, cidade do interior da Bahia, situada no sudoeste baiano. Guanambi foi me conquistando aos poucos, meu marido é

filho do município e a família do meu pai tem suas raízes fincadas na região. Nas férias que passei na cidade nos anos de 1992 e 1993 tive a oportunidade de conhecer artistas e também de manter contato com a Secretaria Municipal de Educação, na expectativa de erguer pontes e ampliar oportunidades.

1.3 NOVOS HORIZONTES, NOVAS CONVERSAS

Tão logo cheguei na cidade de Guanambi- BA, agora como moradora, fui convidada por uma escola da rede particular de ensino para assumir a disciplina de Arte nas turmas da 5ª à 8ª séries, atuais 6º a 9º anos, onde trabalhei de fevereiro de 1994 a março de 1996. Em março de 1994 foi aberto o Concurso Público para Professoras Efetivas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e, para o Campus de Guanambi, havia uma vaga de Arte no Curso de Pedagogia. Decidi prestar o concurso e em 12 de abril do mesmo ano assumi a disciplina que ministro até a presente data. Em março de 1996, após um processo de seleção para professora substituta, passei a integrar também o quadro de professoras da então Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, atual Instituto Federal Baiano (IF), onde trabalhei por um ano, ministrando aulas de Arte para as turmas do 1º ano do ensino médio. Nos dois anos seguintes, nasceram minha filha e o meu filho.

Assim, nas linhas imediatamente acima, estão contidos anos de experiência como professora de Artes, que tem a grata e impagável oportunidade de transitar por todas as etapas da educação como professora que propõe as experiências e também como mãe que observa as propostas docentes e, de perto, a receptividade das crianças. Vale ainda a ressalva de que, desde minha entrada na UNEB, sempre estive presente em inúmeros projetos de formação continuada com professoras de Arte e Pedagogas das redes de ensino público e privado da minha cidade e das cidades circunvizinhas, inicialmente por meio de convites para participar das semanas pedagógicas ou de cursos de formação continuada para professoras, tanto das etapas iniciais como das etapas finais do ensino fundamental. Desde 2006, como parte do meu projeto de Dedicção Exclusiva – no Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural (CEPAC), um espaço mantido no Departamento de Educação – Campus XII – Guanambi (DEDC XII), onde

sou lotada, proponho apoiar espaços e grupos que estudem, pesquisem, pratiquem e divulguem as artes no Departamento de Educação, na UNEB e na comunidade local e circunvizinha, contribuindo com os estudos e aplicação dos preceitos da Arte/Educação nas salas de aula da educação básica no município de Guanambi e região.

Com relação às minhas experiências em produções artísticas, posso dizer que desde que cheguei em Guanambi foram muito intensas e diversificadas, da fundação do Grupo Artístico Bem-te-vi Guanambi na Universidade, atuando como diretora, cenógrafa, figurinista, produtora e algumas vezes também atriz, ininterruptamente por 19 anos, passando pela formação do Grupo de Canto Coral – Coro Vozes – do qual fui regente em seu início e, posteriormente, corista, entregando a regência para profissionais da música, até a assistência de direção em grupos de dança e a constituição de um espaço permanente de exposições no campus, o Beco das Artes que passou a contar com a parceria de mais duas professoras do Campus XII⁶, a “menina dos meus olhos” atualmente, pois, após 11 anos montando exposições de forma improvisada, conseguimos demarcar nosso espaço permanente no DEDC XII, sendo este um corredor, pintado e iluminado de forma específica, que se tornou nosso lugar de convívio direto com elementos das artes e culturas visuais. Vale ainda salientar que, no ano de 2020, durante a crise pandêmica provocada pelo novo coronavírus, nossas atividades acadêmicas passaram a ser realizadas remotamente, de nossas casas, em função da necessidade de distanciamento social. Diante desta situação, nos propomos a dar continuidade ao projeto Beco das Artes, por considerarmos um importante veículo de manutenção do vínculo com a comunidade acadêmica e externa, assim, criamos o perfil do Beco das Artes no Instagram (@becodas_artes_unebxii) e continuamos a promover exposições por meio de publicações semanais durante o ano de 2020 e no ano de 2021, dando continuidade com exposições livres que aconteceram mensalmente.

⁶ Lídia de Teive e Argolo e Eugênia da Silva Pereira.



Imagem 20. **Citação visual literal.** Freitas, A.C.O. (2019). Beco das Artes
Exposição inaugural: “Diga-me por onde andas e te direi quem és!” DEDC XII – UNEB, 2019

Mas, voltando o olhar para as vivências experienciadas no contexto escolar e para as questões da educação, percebo que estas não foram menos intensas, pois na escola privada, nos anos finais do ensino fundamental, pude desenvolver, com minhas turmas, experiências incríveis. A cada proposta feita, as crianças e jovens me surpreendiam com sua dedicação, elas partilhavam conhecimentos, discutiam conteúdos, pesquisavam. E quando éramos questionadas ou cobradas para a realização de alguma atividade esperada pela direção escolar, nos reuníamos e transformávamos tudo em ações significativas de arte, ao menos para nós! Sim, porque sempre acreditei e pratiquei minha autonomia na realização do currículo, e com isto quero dizer que pode-se determinar o que será apresentado na aula, mas quem decide o *como* sou eu e o corpo discente.

Dentre as ações vivenciadas, quando ainda professora da educação básica, recordo de um Dia das Mães. Como professora, nunca fui amante de datas comemorativas, digo aqui ‘como professora’, pois como aluna, fato já mencionado anteriormente, eu estava sempre disposta a investir nas produções solicitadas. Percebo agora que um dos incômodos se centra no aspecto temporal, afinal 21 anos separam estas duas experiências, como aluna em 1973 e como

professora em 1994, e as práticas Artísticas ainda “subordinadas [...] aos mesmos temas convencionais, aos mesmos símbolos culturais e comerciais (Natal, Dia das Mães, etc.) [...]” (BARBOSA, 2001, p. 34). Outro forte incômodo, após alguns anos de estudo, se justifica na certeza de que “se um objetivo é exterior a uma atividade, a atividade não consegue por si mesma ‘expandir à extensão e a acuidade da percepção do significado’” (BARBOSA, 2001, p.34, grifos da autora), questão evidente neste tipo de proposição, uma vez que seu objetivo é a apresentação comemorativa e não o estudo e produção artística.

Mas, naquele contexto, fui convocada a participar com minhas turmas das comemorações. Assim, pensamos: como atender a todos os anseios sem negligenciar nossa proposta de estudo das artes? Então, com as turmas de 5ª e 6ª séries (assim era a denominação em 1994) fizemos um estudo de produção visual, passando por discussões temáticas, análises plásticas – cores, formas, conteúdos, suporte, organização espacial, melhores marcadores para se alcançar a proposição – por meio de diversos croquis que contribuíram para a produção final de um desenho, pintura ou escultura que respondesse à questão: *O que você gostaria de dar para sua mãe?* As turmas produziram trabalhos que foram expostos e apresentados às mães que se emocionaram, visivelmente, com suas filhas e seus filhos. As salas de 7ª e 8ª séries propuseram um desfile de mães, não com as mães e sim de mães, então, elas começaram a observar como eram suas mães, quais seus interesses, e quais outros tipos de mães podiam existir? A mãe roqueira, a mãe fitness, a mãe zen, a mãe leoa, a mãe médica... enfim, pensaram, executaram os figurinos, o cenário, a sonoplastia adequada para cada modelo desfilarem e uma pequena produção textual sobre cada mãe que seria lida pelo *mestre de cerimônias* durante o desfile. Essa experiência foi, tanto para mim quanto para as crianças e jovens, um momento ímpar de autonomia, compromisso, aprendizagem e dedicação. Já no ensino médio, em que atuei como professora substituta por um ano, em 1996, na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, também em Guanambi, com menos tempo de aula, apenas 50 minutos semanais e somente no 1º ano, em turmas majoritariamente masculinas, também realizamos ações muito instigantes, como proposições de estudos de história da arte que geraram performances, envolvendo interpretação, figurino, cenário e sonoplastia, por exemplo.

Paralelamente, no ensino universitário, inicialmente com 60 horas do componente Arte Educação, depois com 90 horas divididas em dois componentes sendo, 60 horas de Arte Educação e 30 horas de Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade II (TEC II):

Teatro e Música⁷, e agora, após a reformulação curricular ocorrida no ano de 2020, novamente com 60 horas de Arte Educação no curso de Pedagogia, tenho passado por muitas fases.

Hoje tenho consciência de que no início da carreira, movida pelos referenciais que estiveram presentes na minha formação inicial como professora universitária, ocupava as aulas muito mais com experiências práticas, realizando atividades que poderiam ser propostas nas salas de aula da educação básica, como confecção de máscaras, fantoches, pinturas, técnicas diferentes para proposições plásticas e dedicava uma pequena parte da carga horária, em torno de 1/3 ou menos, para discutir as teorias e legislações da área. Ressalto que, em todas as ações práticas ou teóricas que propunha, sempre discutíamos as motivações, os sentidos e provocações das atividades e como elaborar um fio condutor entre uma e outra para que não fossem apenas ações soltas, desconectadas e/ou descontextualizadas. Aqui, um fator de extrema valia para minha autoavaliação, além das falas das estudantes, sempre foi o acesso direto e constante às salas de aula do meu município e dos municípios circunvizinhos através das formações, da aproximação com as coordenadoras e seus relatos e das visitas às escolas, que por vezes, me era permitido fazer.

A partir dessas percepções do que realmente acontece nas salas, fui norteando minhas ações como professora formadora. E, para além dessas percepções, a inquietude e a sede docente que me faz caminhar por diferentes espaços físicos e agora, mais do que nunca, virtuais, e folhear páginas redigidas por estudiosas que analisam e refletem as práticas docentes nas aulas de Arte. Um olhar atento e sensível de minha orientadora, que me auxilia nesta escrita, enxergando o que não vejo, me provoca reflexões que, como professora de Arte, me fazem retornar a leituras já percorridas por diversas vezes, mas agora não me distanciando, mas procurando meu lugar nessa história.

Refleti, quando fui por ela provocada, a pensar sobre a necessidade de considerar que apenas nos anos de 1990 a Abordagem Triangular entra no campo da educação com maior força e que começa a se espalhar, logo, a prática nesse contexto estava em sintonia com aquilo que

⁷ Linguagens deslocadas das 60 horas de Arte Educação, apenas como forma de distribuir os conteúdos específicos de cada área de conhecimento artístico na carga horária total de 90hs. Assim, no componente Arte Educação, além das discussões gerais das artes e das artes na escola, tratamos das especificidades metodológicas e de conteúdos de Artes Visuais e Dança. No componente Curricular Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade II - pertencente ao Núcleo de Formação Complementar Diversificada com carga horária de 30 horas, trabalhamos com as especificidades das linguagens de Teatro e Música.

fez parte da minha formação acadêmica. Não é que era centrada no fazer aleatoriamente, mas era o que, até então, orientava o ensino da Arte de muitas professoras.

Percebo então que, embora tivesse a preocupação em encontrar sentido nas produções, não por acaso, mas por formação, o foco no fazer, ainda se configurava como a grande estrela em minhas aulas, desse modo, percebo que grande parte das minhas ações formativas enquanto docente universitária estavam pautadas nos preceitos da chamada Pedagogia Nova, herança europeia e estadunidense do século XIX, cuja “preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, [...]”, aliada à Pedagogia Tecnicista das décadas de 1960/1970 no Brasil, em que as aulas de Arte se limitavam às técnicas “[...] e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um ‘saber exprimir-se’ espontaneístico, [...]” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.31-32, grifos das autoras), bem exemplificada a seguir:

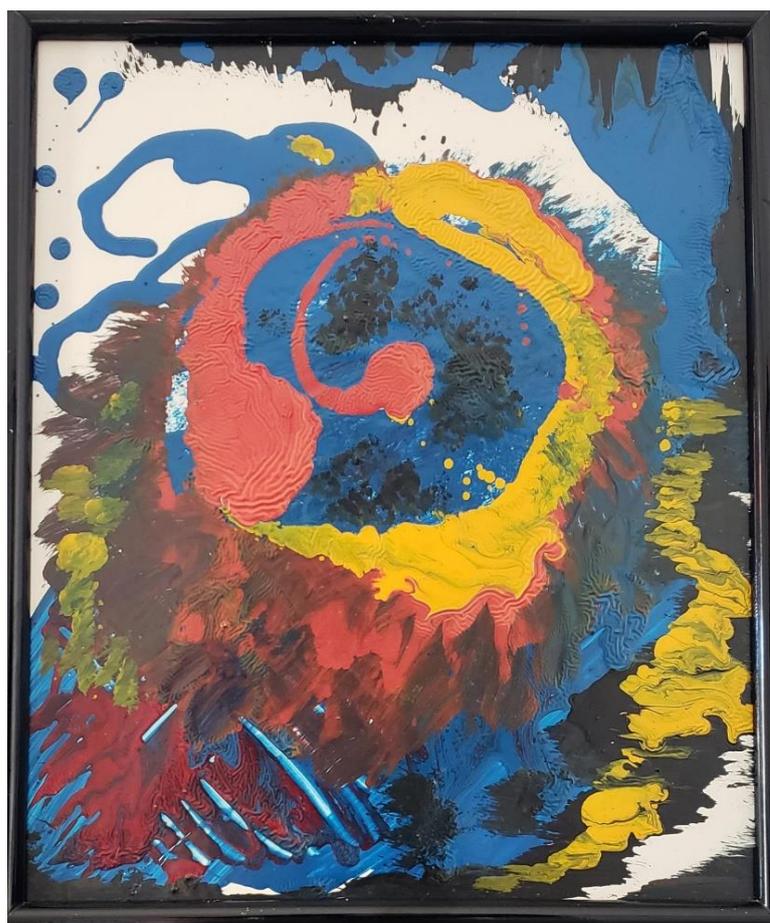


Imagem 21. **Citação visual literal.** Freitas, A.C.O. (2021) Trabalho produzido por aluna do curso de Pedagogia do DEDC XII, em 1995, a partir de proposição desenvolvida na aula de Educação Artística.

Este trabalho, proposto em aula como uma composição plástica, foi realizado utilizando como suporte para a pintura uma placa de MDF (*Medium Density Fiberboard*) e tinta automotiva de várias cores. Após alguns estudos sobre arte abstrata, a proposta era que, de posse dos materiais, os alunos escolhessem as cores e explorassem o espaço do suporte realizando movimentos e misturas diversas, ou seja, materiais diversificados e trabalho realizado por processo espontaneísta procurando exprimir suas sensações. Sem dúvida um trabalho divertido, de resultado gratificante aos olhos, que suscitou várias discussões, realizadas ao término do trabalho, a respeito das dificuldades, sensações, expectativas e percepções em relação aos trabalhos dos colegas, além de uma exposição nos corredores da Universidade. Mas hoje, após três dias produzindo os dois últimos parágrafos, processo doloroso de reconhecimento de meus próprios passos, sinto uma certa fragilidade na atividade, e me pergunto sobre seu eco na formação daqueles profissionais.

Com o passar do tempo e das experiências acumuladas, já por volta dos anos de 1998, percebi então a necessidade de uma maior fundamentação e conhecimento sobre arte que proporcionasse às futuras professoras maior capacidade de argumentação em defesa da Arte junto à comunidade interna e externa das escolas. Então, reconfigurando minhas ações docentes, pensei que um aprofundamento na história da arte, nas teorias metodológicas e nas pensadoras da Arte/Educação seria uma necessidade.

Neste ponto, passei a iniciar o semestre com um bloco dedicado à história da arte e, então, da pré-história, passando pela arte egípcia, arte grega, gótico, renascimento, barroco, realismo, impressionismo, expressionismo, cubismo, dadaísmo, abstracionismo e surrealismo, em pouco mais de 20 horas/aula, apresentando imagens das obras, autores, o contexto social, político, geográfico e artístico do período de suas produções, procurando provocar o olhar e a atenção das estudantes, inspirada pelas palavras de Ernst Hans Gombrich (1985, p. 24) quando nos ensina que a “[...] história da arte não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas uma história de idéias, concepções e necessidades em constante mudança”, enfim, intencionava despertar percepções, discussões e interpretações.

Neste mesmo período iniciava minhas primeiras leituras sobre o “posicionamento teórico-metodológico, conhecido entre nós por ‘Metodologia Triangular’” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 35, grifo das autoras), sistematizado por Ana Mae Barbosa. Vale ressaltar que esta nomenclatura se modificou ao longo do tempo, passando de Metodologia Triangular

para Proposta Triangular e, atualmente, Abordagem Triangular, como nos sugere a própria autora no exercício constante de revisão do seu pensamento, vejamos:

A Abordagem Triangular foi divulgada com o nome Metodologia Triangular através do livro *A imagem do Ensino da Arte* publicado pela Editora Perspectiva em 1991. Posteriormente, em 1998 publiquei um capítulo revisando-a no livro *Tópicos utópicos* [...] mudando-lhe até o nome para Abordagem Triangular. (BARBOSA, 2010, p. 9).

Este referencial estimulava em mim a necessidade de contextualizar as obras não só em relação ao período a que pertenciam, mas também a partir do conhecimento histórico, explorar uma contextualização que chamo de pessoal, estimulando discussões que ligassem as obras observadas às vidas e às histórias das discentes, afinal, como apresentado por Donald Soucy (2008, p. 44), citando “Edward Lucie-Smith (1989), [...] nossas ideias a respeito da história também mudam com o tempo. O passado, em si, não muda, mas nossas concepções sobre ele sim”.

A seleção dos períodos apresentados em sala foram feitas por mim, movida por uma frase constantemente proferida pelas estudantes, dizendo que ‘não se faz mais arte como antigamente’, ao se referirem às produções contemporâneas, assim, entendendo esses períodos como marcos de mudança de pensamento estético, pretendia que as discentes compreendessem o caminhar da arte e suas mudanças estruturais e conceituais, planejando provocar uma reflexão sobre as formas contemporâneas de produção artística, embora ciente da inexistência de tal linearidade histórica precisa, considerava este um caminho possível para despertar o interesse e interpretações ainda não elaboradas.

Entretanto, como já dito por Ana Mae Barbosa (2008, p. 12), “[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade”. Notei que as discentes ficavam encantadas com as relações existentes entre os movimentos artísticos e a movimentação social, e entre um período e outro, as intencionalidades dos artistas nos detalhes de suas obras provocavam análises formais e estéticas com atenção aos processos do olhar, às provocações pessoais que as obras produzem mas, certamente, sem o meu olhar pessoal para as questões ideológicas embutidas e as intertextualidades presentes, afinal, os Estudos da Cultura Visual (DUNCUM, 2010) e os

Estudos Culturais (HALL, 1997) ainda não faziam parte do meu repertório de investigação. Hoje, movida por estes estudos, também realizo a autocrítica e identifico diversas questões que poderiam ter sido exploradas e analisadas como o evidente eurocentrismo, branco e masculino na seleção das obras e artistas, como se não houvessem outros povos ou gêneros também produtores de arte.

Paralelamente, no campo da Arte/Educação, outras referências, de autoras como Ana Mae Barbosa (2001, 2008, 2009), John Dewey (2010), Anamelia Bueno Buoro (1996), Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra (1998), Dulce Regina Baggio Osinski (2001), entre outras, passaram a compor as discussões apresentadas em sala, esperando, com isso, contribuir com a compreensão da Arte, suas articulações e necessidade nas salas de aula da escola básica.

Uma ressalva aponto aqui, reforçando a minha formação em configuração polivalente, como já mencionado, somada ao entendimento da necessidade de pontuar todas as áreas da arte, uma vez que estava num curso de Pedagogia, com apenas uma disciplina de 60 horas, abordando as questões da arte, sempre senti a necessidade de, embora tivesse acesso e material mais amplo em artes visuais, relacionar também as formas da música e do teatro ao longo dos movimentos artísticos apresentados no estudo da história da arte. A dança, embora entenda-a como linguagem artística que compõe o campo da Arte, não fazia parte do meu repertório de contato, mesmo tendo sido sempre uma linguagem que muito apreciei.

Com o tempo, foi possível perceber que as formações passaram a ser mais requisitadas, já não se questionava tanto o espaço da Arte e sim *o quê e como* levar a arte para as salas de aula. Então notei nas escolas os estudos de história da arte como conteúdo predominante da disciplina com trabalhos, seminários e provas, as professoras, ao relatar seus processos de trabalho e ao registrarem suas aulas nos diários e planejamentos, justificavam estar trabalhando com a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2002), pois realizavam a apreciação e a contextualização das obras de arte nas aulas expositivas e seminários apresentados pelas crianças e jovens e o fazer era oportunizado através das ‘releituras das obras’, na verdade, cópias um pouco mais sofisticadas, já que utilizavam agora suportes e marcadores diversos, entretanto, em sua essência, não muito distintas dos desenhos mimeografados de minha infância, só que agora com imagens oriundas ou inspiradas em obras de arte reconhecidas e renomadas, entregues pela professora ou até decalcadas pelas próprias crianças e jovens na intenção de materializar o aprendizado obtido.

Entendo tais posturas localizadas nas históricas distorções relacionadas à compreensão da Abordagem Triangular já na utilização da terminologia ‘apreciação’ contestada por Ana Mae Barbosa (2010), quando diz:

Mudar a nomeação das ações é interessante, contanto que não restrinja, mediocrize ou jogue para anos atrás os significados da Abordagem Triangular, como fez o PCN/Arte, trocando leitura da obra, do campo de sentido da Arte ou da imagem para apreciação, que tem a marca do século XIX, cujo objetivo era o discurso de convencimento das elites de sua suposta missão de civilizar, mas na realidade exercendo a dominação sobre o gosto das classes subalternas e, assim, ampliando o consumo. (BARBOSA, 2010, p. 15).

Percebi que o fato de apresentar um quadro, bem como um pouco da história presente nos livros, na concepção das professoras, seria suficiente para atender à proposição da Abordagem Triangular, além do constante entendimento de ‘releitura da obra de arte’ como única possibilidade da dimensão do fazer, que, como já disse, só modifica o cenário copiado, instalando-se aí mais um entendimento raso da proposta.

Certamente, ao rememorar tais fatos, me percebo também, de alguma forma, veículo para a elaboração de tais pensamentos equivocados, seja pela interpretação aligeirada ou pelo pouco tempo de discussões que tínhamos nos espaços educacionais, nos quais apresentava nomes, resumos de teorias, documentos oficiais, exemplos de atividades, que acabavam sendo utilizados quase como receitas dos procedimentos mais adequados a serem desenvolvidos nas salas de aula. Penso, em defesa, talvez, daquelas professoras com pouco acesso e tempo para se apropriarem das possibilidades, que havia interesse, tentativa, mas pouco ou nenhum convívio com as artes e leitura que lhes permitisse a apropriação do conceito de forma autônoma.

Novamente, no processo de autoavaliação e a partir das falas colhidas no chão das escolas, repensei, questionei e reorganizei o conteúdo programático, era hora de discutir a partir dos entendimentos pessoais das estudantes cruzados com as proposições teóricas do que seja arte, abrindo caminhos para as percepções e reflexões, pautados na legislação vigente, nos documentos oficiais que norteiam as práticas docentes e nas abordagens que vão se configurando com proposições para o ensino da Arte, a exemplo de questões como a nutrição estética e a urgência de provocar nos educandos experiências estéticas como proposto por Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra (1998), além

da necessidade de ampliar o direcionamentos de olhares para todas as imagens que norteiam nossos espaços, como tão enfatizado por Ana Mae Barbosa (2008), seguindo para momentos de vivências, de experiências que permeiam, na verdade, todas as discussões anteriores, mas com maior ênfase e observância do caminho percorrido neste momento.

Sou impelida, neste instante, a uma breve ressalva, por estar tratando, nesta pesquisa, no campo das Artes Visuais, sobre as possibilidades do seu necessário trabalho também com as pessoas com deficiência visual. Não sendo objeto deste estudo, me deterei apenas a exemplificar uma experiência vivenciada no ano de 2010, que se mostrou bastante eficiente ao proporcionar a experiência estética em artes visuais à uma aluna cega, entretanto, sinalizo a necessidade de aprofundamento no assunto, como forma de não perpetuarmos a invisibilidade dessas pessoas nessa área.

Mais especificamente, essa experiência ficou marcada pela entrada de uma aluna com deficiência visual no curso de Pedagogia e que gerou um esforço coletivo, junto à profissional de atendimento educacional especializado da prefeitura do município, no sentido de compreender e elaborar um trabalho significativo que incluísse a aluna nas aulas, sem excluir o conteúdo proposto de estudo da história da arte como relatado acima, afinal, entendemos “que a arte é sempre inclusiva, não exclusiva de determinadas capacidades individuais. Sendo a arte propriedade do humano, não me contenta a privação de determinados indivíduos com determinadas especificidades.” (FREITAS; TEIXEIRA, 2012, p. 905).

Naquela ocasião, a proposição inicial sugerida seria a de realizar a descrição das obras apresentadas para que a estudante compreendesse a imagem, entretanto, em conversa com ela, ficou identificado que, embora já tivesse ouvido a descrição de obras, ela não conseguia compreender a imagem. Essa condição comprometia o desejo de que a estudante com deficiência visual construísse suas próprias impressões, sensações, assim como as demais estudantes, pois pretendia-se proporcionar a ela também a experiência estética oportunizada à turma. Assim, identificamos que seria necessário, e mais intenso, produzir materiais que pudessem ser explorados de forma tátil, afinal queríamos “[...]avançar para um caminho [...] construído pelo próprio sujeito que experimenta, lhe possibilitando ter suas conclusões e decidir sobre seus sentimentos em relação à obra[...].” (FREITAS; TEIXEIRA, 2012, p. 907).

Assim, no decorrer do semestre, produzimos material específico, a partir de diálogos com a estudante que nos ajudou a compreender suas necessidades, trabalhos foram também produzidos por outras estudantes do curso e culminaram na *Exposição Tocar para Ver* realizada

no ano de 2011, no DEDC XII com acesso à comunidade interna e externa, inclusive com visitação das crianças da educação básica.



Imagem 22. **Série sequência.** Freitas, A.C.O. (2021). Exposição *Tocar para ver*, 2011. Composta com duas fotografias digitais da autora, obra simulando múmia, acima, visita de PCD, abaixo.

Ressalto que, mesmo esta não sendo uma experiência que toca a Educação Infantil, seu relato se deve à necessária atenção à inclusão de todas as pessoas e, mesmo ao me referir às Artes Visuais, é importante salientar que à professora cabe a atenção a todas as crianças como sujeitos históricos e de direito sem a invisibilidade tão praticada em nossa história.

É na sala de aula da Universidade que me alimento e alimento a comunidade, a partir do que percebo, com discussões e vivências em arte, me encanta ver o brilho dos olhos, o sorriso do toque, o despertar da audição, a sensação do movimento das estudantes ao percorrermos as trilhas das artes e elas dançam, pintam, interpretam, desenham, cantam e percebem a distância entre as possibilidades da arte e da disciplina Arte praticada nas escolas que frequentaram quando no ensino básico, segundo seus próprios relatos. Eis aí mais um incômodo que se une às questões anteriormente apresentadas.

Durante todos esses anos, subsequentes à minha formação, além do trabalho, também me nutri como espectadora, apreciadora de arte que sou, e como estudante, participando de cursos de curta duração, encontros, simpósios, seminários, congressos, e cada retorno trazia junto relatos, rodas de conversa e proposições. Minha experiência materna sempre foi também elemento fundamental para conduzir minhas discussões. Quando bebês, as ações e reações da minha filha e do meu filho aos materiais disponíveis, às audições; quando crianças e jovens, suas vivências, olhares e questionamentos tanto nas frequências a espaços de arte quanto nas proposições de Arte da escola e as influências geradas pela constante convivência com as artes, sempre me serviram de exemplos e pontos de reflexão.

Mais recentemente, em 2019, em mais uma parceria da Universidade com a Secretaria Municipal de Educação, participei de momentos de formação continuada em todos os segmentos do ensino municipal através do Centro de Treinamento Pedagógico de Guanambi (CETEP)⁸. Durante o ano letivo, as Coordenadoras realizaram reuniões de planejamento e formação mensais com as professoras de todos os segmentos. Pude, na ocasião, juntamente com as coordenadoras, participar dos encontros com as professoras, nos quais analisamos os livros adotados pela escola, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, estudamos e elaboramos os planejamentos semestrais. Neste processo, uma etapa me chamou especialmente atenção, a Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica na LDB nº

⁸ No ano de 2021, a partir da nova gestão municipal, este órgão passou a chamar-se Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP).

9.394/96, tornada obrigatória para crianças de quatro e cinco anos a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, consolidada com a Lei nº 12.796/2013. Importante ressaltar que a obrigatoriedade a qual nos referimos foi construída a partir de uma série de “lutas, tanto na dimensão ideológica quanto na dimensão econômica e social” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 354), como também nas dimensões educacionais e legais. Convém destacar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, [1988] 2016), prevê, como dever do Estado, o oferecimento da Educação Infantil e a define como direito das famílias e das crianças, não apenas com cunho do cuidar, mas também com a intencionalidade do educar, pois, como apontado por Aline Juliana Oja Persicheto e Marcia Cristina Argenti Perez (2020)

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem relevância significativa para a formação e desenvolvimento da criança, sendo, por esse motivo, uma fase que precisa proporcionar experiências que valorizam as potencialidades infantis a partir de ações didáticas que possuam intencionalidade pedagógica. (PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 96).

Tomada pelo reconhecimento da importância e do direito dos bebês e das crianças a um espaço estimulador das mais diversas experiências, intencionalmente organizadas, de modo a despertar e ampliar as potencialidades infantis é que, durante as formações acima mencionadas, algumas percepções me tocaram de forma incômoda como, por exemplo, o visível desânimo, por parte das docentes que atuavam nesta etapa, além de dúvidas em relação ao espaço do brincar, do cuidar e até do alfabetizar. Também uma constante indagação/afirmação sobre a necessidade de encaminhar atividades de letramento, já que, segundo elas, as pessoas responsáveis pelas crianças assim cobravam. Daí surgiram questões que me inquietaram como: o quê, de fato, se estaria realizando naqueles espaços? Quão estimuladores e intensos eles eram?

Então, movida por estas inquietações, tive a oportunidade de, acompanhada pela Coordenadora, naquele momento, visitar sete escolas que atendiam a Educação Infantil, nas quais pude observar os espaços e práticas, professoras em roda, sentadas no chão com suas crianças conversando e contando histórias, crianças compartilhando suas descobertas entre si, brincando em um espaço de areia ou em suas salas, mas também observamos varais e expositores, com desenhos todos iguais, pintados pelas crianças. Mais especificamente em uma sala, as crianças, de quatro anos de idade, sentadas ao redor da mesa, observavam o professor que estava atendendo uma criança. Na mesa algumas tintas, uma folha de papel ofício com o

desenho xerocado de uma flor. Então, o professor pegou a mão da criança, mergulhou seu dedinho na tinta vermelha, passou-o no papel, preenchendo a pétala da flor, em seguida, ele limpou o dedinho da criança, mergulhou-o na tinta amarela e pintou o miolo da flor, mais uma vez limpou o dedinho da criança mergulhou-o na tinta verde e preencheu o caule e a folha da flor. Ao terminar falou com a criança para sentar em outra cadeira e chamou a próxima criança que já aguardava.

Ao observar esta vivência, lembrei então de outro fato pessoal: a revolta da minha filha, quando ainda na Educação Infantil, ao produzir uma tela de presente do dia das mães. Chegou em casa me entregando o ‘presente’ indignada e desgostosa. Ao indagá-la o motivo de seu sentimento ela relatou que queria fazer outro desenho, mas a professora não permitiu, pegou a tela, transferiu o desenho da flor que ela deveria pintar e determinou as cores. Ela, obedecendo a professora, assim o fez, mas com um sentimento que não condizia com o propósito da atividade. Assim, busquei caminhos para tirá-la daquele descontentamento e resolvi disponibilizar tintas e encorajá-la a produzir o desenho que desejava para me presentear, cujo resultado se apresentou numa explosão de cores, formas, movimentos e pinceladas que traduziram, a meu ver, sua emoção transgressora das amarras impostas no primeiro momento. Infelizmente, não tenho o registro da primeira pintura, mas certamente não havia nela a energia vibrante que encontro no presente final, entretanto, percebi que o sentimento despertado na escola, em certa medida permaneceu, uma vez que lá ela não pôde realizar e apresentar sua imaginação.



Imagem 23. **Fotografia independente.** Presente para Mainha. Luísa Dinalli, s/d.
Acrílica s/ tela. 22cm x 32cm. Fotografia digital da autora, 2022.

Voltando à situação observada na escola, vejo que, mesmo com a distância temporal, situações semelhantes se repetem. Assim, ao observar aquelas crianças, questiono, o que elas estariam pensando ou sentindo naquele momento? Que aprendizados estariam sendo despertados ali? E o professor? O que pretendia com aquela ação? Estaria ele ciente das possibilidades e repercussões da expressão gráfica infantil?

Naquele momento, decidi incluir na formação que estava participando um momento de fala sobre desenho infantil, desenhos prontos, e sobre o desenvolvimento motor das crianças. Ao falarmos especificamente sobre o ato de desenhar, por uma interessante coincidência, uma professora do 4º período, que trabalhava com crianças de quatro anos, relatou que ela desenhava no quadro para que as crianças aprendessem a desenhar em seus cadernos, afinal elas não sabiam desenhar uma borboleta. No dia seguinte, a formação foi voltada para docentes que atuavam no 5º período, com crianças de cinco anos e, ao falarmos sobre o desenho infantil, uma professora, ao tentar contestar minha fala, disse que suas crianças chegavam na sala e falavam que não sabiam desenhar, e continuou: onde é que uma criança de cinco anos podia ter aprendido que ela não sabia desenhar? Eu prontamente respondi: no 4º período, e narrei o relato do dia anterior. Visivelmente impactadas pelo exposto, as professoras pareciam não ter argumentos suficientes para contra-argumentar em defesa da alegação anterior e seguiram mais cuidadosas em suas reflexões, o que entendemos como extremamente positivo, pois ali percebi haver uma importante sinalização e desejo de compreensão e conhecimento.

Nas minhas leituras recentes sobre o desenho infantil, passei a entender o universo que ultrapassa as questões motoras, bem como uma linearidade apresentada em diversos estudos, como os elaborados por Georges-Henri Luquet e Viktor Lowenfeld, entre outros, que nos apresentam as etapas do desenvolvimento do desenho infantil, como dito por Stela Barbieri (2012), em diálogo com importantes questões discutidas em seu momento histórico e que evidenciaram a importância do desenho infantil. Entretanto, um estudo menos aprofundado de tais investigações podem nos conduzir ao pensamento de que todas as crianças, em todos os tempos e espaços, desenvolvem seu grafismo da mesma forma, sobre isso, a autora nos desperta quando diz que “o desenho é uma maneira de brincar no mundo, pensar o mundo, estar no mundo, de se comunicar.” (BARBIERI, 2012, p. 85).

É preciso refletir a potência do desenho enquanto materialização das próprias experiências que geram pensamentos e sensações a respeito do espaço em que se está inserido,

das possibilidades que se percebe e se projeta. A criança, ao desenhar, decide caminhos, experimenta recursos, movimenta corpo e mente, explora, seleciona, planeja,

[...] vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial, de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados. (OSTETTO, 2011, p. 10).

Ainda numa linha de pensamento semelhante, Sandra Regina Simonis Richter e Márcia Vilma Murillo (2020) elucidam que,

[...] a ação de desenhar das crianças pequenas é marcada pelo acaso e o enfrentamento da presença do traço exige pensamento em ato. Exige das crianças disponibilidade para a exploração gestual, o esforço para a ação experimental de perseguir gestos que não sabem como terminará. A repetição ensina a realizar escolhas. Na repetição os gestos-traços recomeçam, retomam, reinventam-se em atualizações que vão engendrando figurações e repertórios gestuais e imagéticos no devir do movimento das diferenciações. Movimento transfigurativo que faz aprender a ver de outros modos, porque o repertório das crianças alterou-se e já não podem ver e ter as mesmas visões. (RICHTER; MURILLO, 2020, p. 20).

Diante destes pensamentos, reflito sobre a necessidade da produção, do estímulo ao desenho, pois desenhando se aprende a desenhar e o exercício amplifica nossas possibilidades (BARBIERI, 2012). O prazer se aloja no ato, na realização experimental, construtora, e não no fim, num resultado, como o esperado pela professora que antecipa a busca, exemplificando os traços que deverão ser marcados na superfície do papel entregue às crianças e isso me faz pensar em quantos percursos foram desviados, simplificados e desconsiderados na expectativa de uma borboleta desenhada conforme um olhar já endurecido e marcado, também reprimido e empobrecido por “uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação ‘o mesmo para todos’, ‘sigam o modelo’, ‘é assim que se faz’.” (OSTETTO, 2011, p. 5, grifos da autora).

Voltando, mais uma vez, à minha sala de aula e ao curso em que atuo, leio, releio, discuto com colegas, lembro e relembro ações, situações, sofro a redução de 30 horas/aula em uma reformulação curricular e decido que é hora de buscar outros olhares e, mais do que nunca,

hora de aprofundar os conhecimentos necessários para contribuir com a Educação Infantil que me rodeia, a partir da pesquisa acadêmica.

Agora, ao chegar nesse momento da escrita, volto aos Irmãos de Luís Fernando Veríssimo, excerto citado no início desse texto e me sinto impelida a discordar dele quando fala do *acaso*, da “*gratuidade da coisa!*” (VERÍSSIMO, 1981, p. 19, grifo nosso). Não há *acaso*, há disputa! Não há *gratuidade*, há convívio, há influências e interesses despertados. Minha chegada a este ponto de pesquisa se deve, sem dúvida, às horas dedicadas aos filmes, às séries, aos passeios e lugares que visitei, aos espetáculos e shows que assisti, se deve aos ensinamentos do meu padrinho, da minha mãe, do meu pai, da minha tia, das minhas professoras, dos meus professores, das minhas amigas, dos meus amigos, das minhas colegas, dos meus colegas, das minhas alunas, dos meus alunos, da minha filha, do meu filho, se deve aos espaços que visitei, se deve aos convívios que tive, se deve a escola que frequentei, se deve às artes que pratiquei e degustei, aos interesses que desenvolvi, aos espaços que trabalhei, às bebês, às crianças e às jovens que observei e com as quais convivi e se deve aos meus próprios tempos de maturação e de reflexão crítica sobre as minhas práticas e, também, às minhas experiências de vida.

Ao refletir os tempos cronológicos e os tempos escolares, me vem uma inquietação: até a primeira década deste século, a obrigatoriedade da educação formal se iniciava aos 7 anos, período pelo qual a criança comumente já havia exercitado as primeiras fases de desenvolvimento do desenho infantil, estando aí, pela denominação de W. Lambert Brittain e Viktor Lowenfeld (1977), entrando no estágio esquemático. Isso significa que, por processos espontâneos ou por estímulos espontâneos de familiares e amigas próximas, ou seja, da cultura a que a criança pertence, como os relatados por mim anteriormente, ela já transitou do pensamento cinestésico para o pensamento imaginativo, das percepções mais corporais para a imaginação e seus traços, inicialmente exploratórios dos espaços, riscadores e suportes disponíveis, começam a traduzir leituras de mundo, interpretações do que vê e sente ao seu redor, suas experiências são livres, são frutos de suas próprias decisões e intenções.

Hoje, entretanto, já no final da etapa das garatujas, além dos estímulos visuais a que as crianças já se encontram expostas, nos desenhos, jogos virtuais ou analógicos, roupas, brinquedos, dentre tantas outras imagens repletas de ideologias e convenções sociais, as crianças serão expostas aos conhecimentos e crenças das professoras, que planejam e organizam o tempo de convívio no espaço educacional. Afinal,

É preciso entender que, como professoras, nós interferimos de várias maneiras e constantemente nos processos de aprendizagem, seja com nossa *performance*, roupas, batom, modos de caminhar, sorriso, seja por meio de rotinas escolares e nas ações pedagógicas, lembrando que nosso ofício é: criar situações pedagógicas que desafiem, ampliem, reafirmem e valorizem os saberes infantis em qualquer campo do conhecimento, inclusive no campo da *Arte*. (CUNHA, 2021, p. 30, grifos da autora).

No que se refere ao debate legal, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, de 2006, no qual se reconhece “a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 1). Nesse corpus legal, soma-se a Lei nº 12.796/2013 que torna obrigatória a matrícula e frequência de crianças a partir dos quatro anos na Educação Infantil, nomeadamente na pré-escola, consolidando assim, ao menos no âmbito legal, o direito a “[...] uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, sem requisito de seleção” (GUANAMBI, 2020, p. 74), conforme previsto também na LDB 9493/96.

Os referidos documentos legais nos apontam elementos que corroboram com nossa preocupação sobre os caminhos da Arte e mais especificamente das Artes Visuais, articulados pelas profissionais que irão atuar na pré-escola, pois serão elas que, na maioria das escolas, proporcionarão os primeiros contatos dessas crianças com a arte, mas não podemos esquecer que, assim como pude observar ao rever minhas práticas, também essas profissionais trazem consigo as marcas de sua formação acadêmica e também de suas vivências, ainda que restritas, com as artes e os espaços artísticos, o que nos provoca refletir: que marcas e vivências são essas? Como elas se consolidam e se transformam nos espaços escolares que não são estanques, mas vivos?!

Ana Mae Barbosa (2008), no livro *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*, apresenta reflexões de autoras e autores que contribuem com o entendimento da arte como promotora do desenvolvimento cognitivo, que pode se desdobrar em práticas que potencializam os sentidos, a imaginação e a reflexão sobre o mundo à sua volta. Sobre isso afirma que,

Segundo Eisner, refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a *cognição*. Cognição é o processo pelo qual o

organismo torna-se consciente de seu meio ambiente. Novamente, os três gigantes da Filosofia da Educação [Elliot Eisner, John Dewey e Paulo Freire] se encontram e nos alertam acerca da importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significados. Essa dubiedade da arte torna-a valiosa na educação. Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo. (BARBOSA, 2008, p.12, grifo da autora).

Desta forma, pensar os possíveis caminhos da arte na Educação se torna extremamente significativo visto que o desenvolvimento cognitivo e a compreensão referente aos diferentes olhares e possibilidades de pensamento são sempre necessários no processo de formação humana.

Essa tem sido, notoriamente, a preocupação dos cursos de formação docente nas distintas áreas da arte, mas nosso olhar, aqui, se volta para o universo da Educação Infantil, especialmente com as crianças de quatro e cinco anos, com professoras pedagogas, que atuam na formação dessas crianças, e que também são responsáveis por proporcionar experiências artísticas a este público, conforme previsto na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...]. (BRASIL, 2006, p. 2, grifo nosso).

A importância desta profissional se dá também pela possibilidade de apresentar de forma igualitária, sem hierarquias, as áreas do conhecimento, ao assumir a organização de saberes desta, que é a primeira etapa da educação básica, sem uma disciplina específica a defender, mas com formação que considera os diversos vieses do conhecimento como importantes meios de construção humana, a possibilidade de apresentar caminhos sem preferências pessoais e com links de acesso entre eles é, sem dúvida, maior. Entretanto, Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão (2016) destaca, em sua dissertação intitulada *Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN*, uma questão que me provoca importantes reflexões sobre a real condição formativa da pedagoga de assumir uma postura não hierarquizada dos conteúdos apresentados às crianças na Educação Infantil. A autora aponta a necessidade de profissionais com formação específica em Artes Visuais na etapa inicial da educação básica, uma vez que a

preocupação com a alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática direcionam os esforços das professoras pedagogas para o aprofundamento e disponibilização de carga horária, no currículo, em maior volume para estas áreas em detrimento de outras. A autora sinaliza ainda que a carência de disciplinas relacionadas às Artes, e às Artes Visuais de forma específica, nos cursos de Pedagogia contribuem com esta constatação, uma vez que a professora termina por não construir repertório (vivido, experienciado, teórico), que lhe dê segurança e confiança para avançar nesse debate e investimento educacional.

Vale ressaltar que, nos dois documentos oficiais, em vigor, que norteiam e normatizam o ensino no território nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [DCNEI] (BRASIL, 2010), e a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2017), são apresentados os três princípios fundamentais da educação, sendo eles os **princípios éticos, políticos e estéticos**, o que nos conduz à legítima preocupação com os conhecimentos artísticos apresentados às crianças, uma vez que a dimensão artística se coloca textualmente nos princípios estéticos, sem deixar de estar presente nos outros dois, posto que as questões éticas e políticas se fazem sempre presentes nas ações artísticas, sejam elas em que linguagem se apresentem. Mais adiante retomaremos esta discussão, em busca de uma compreensão mais sólida sobre os sentidos atribuídos especialmente ao princípio estético na proposição de um currículo para a Educação Infantil.

Ainda que não seja intenção deste estudo uma análise da BNCC, convém citar este texto por se tratar do documento mais recente entre os supracitados, balizador para a criação de muitas propostas curriculares em âmbito nacional, das diferentes redes – estaduais, municipais e privadas – pois, conforme ressalta o próprio texto, a BNCC se apresenta como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor), sendo amplamente estudado, consultado e utilizado em nosso município como base das ações e políticas públicas voltadas para a educação, em que identificamos que, para a primeira etapa da Educação Básica, sua proposta é pautada nos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se), bem como a organiza a partir da concepção de “campos de experiência”, ultrapassando, portanto, uma estruturação sistematizada em áreas de conhecimento, apresentando, tomando por base Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), direções favoráveis para a Arte, uma vez que não pressupõe compartimentar conhecimentos em áreas pré-estabelecidas, mas proporcionar experiências diversas que compartilhem

conhecimentos de distintas especificidades. Ainda no valoroso debate sobre a BNCC, consideramos importante destacar que outras autoras, que também embasam nossos estudos, consideram que a BNCC empobrece a experiência, não privilegiando nem a arte, nem a infância. O que percebemos em nossas vivências é que os possíveis avanços não se efetivam ou se apresentam de forma pontual e tímida, o que nos provoca refletir: que descompassos acontecem na lida diária no chão das escolas que não permitem que mudanças se efetivem?

1.4 DIÁLOGOS ACADÊMICOS - O QUE SE TEM DITO NAS PESQUISAS?

Diante das questões apresentadas, e movida pelo interesse que já tomava corpo, as Artes Visuais na pré-escola, realizamos uma pesquisa bibliográfica sistemática⁹, objetivando identificar o que vem sendo produzido nesse campo de conhecimento em pesquisas desenvolvidas no território nacional. Inicialmente, nos dirigimos à base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁰, adotando como recorte temporal os últimos 10 anos, ou seja, de 2010 a 2020, considerando a importância das discussões realizadas na pós-graduação brasileira anteriores e posteriores à obrigatoriedade da presença das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, conforme lei supracitada, utilizando os descritores: Artes Visuais¹¹; Educação Infantil; Práticas Docentes.

Como resultado desta primeira etapa de buscas e, após a leitura de títulos, resumos, palavras-chave, introduções, metodologias e conclusões, localizamos oito¹² pesquisas que se

⁹ Apresentaremos a seguir algumas percepções obtidas nesta revisão e ao longo do texto estabeleceremos um diálogo mais consistente com os estudos encontrados.

¹⁰ A primeira parte desta Revisão Bibliográfica Sistemática se encontra publicada na Revista Educação, Artes & Inclusão, artigo: “ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática na BDTD” disponível em <https://doi.org/10.5965/19843178182022>.

¹¹ Nossa frequência aos espaços educacionais nos sinalizam a utilização do termo “Arte” para se referir ao conteúdo Artes Visuais entre educadores, entretanto, entendemos ser necessário reafirmar ser a Arte um campo de estudo que abriga em seu corpus as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Dança, sendo cada linguagem portadora de requisitos próprios no que tange à sua forma de execução, apresentação e percepção. Ainda que entendamos ser imprescindível a presença das quatro linguagens do campo da Arte nas escolas de maneira geral, neste estudo nos interessa, especificamente, as relações construídas e percebidas no ambiente da pré-escola relacionadas às Artes Visuais e as visualidades que as integram.

¹² O quadro que relaciona as pesquisas encontradas na BDTD encontra-se no Anexo 1.

aproximavam do nosso interesse de estudo, sendo uma tese e sete dissertações, produzidas por seis mulheres e dois homens, quatro oriundas da região Nordeste, de onde falamos, outras três do Sudeste e uma do Sul, sendo quatro desenvolvidas em programas de Arte e outras quatro em programas de Educação. Entre as autoras, temos quatro licenciadas em áreas de Arte, três licenciadas em Pedagogia e um pesquisador com ambas as licenciaturas, o que demonstra um equilibrado interesse ao tema, entre as áreas de Arte e Educação.

Na continuidade deste trabalho, direcionamos nosso olhar aos anais publicados em eventos voltados a este campo de estudo, em busca de outras pesquisadoras, mas também de artistas, estudantes em formação ou recém-formadas, professoras que apresentam suas experiências e pesquisas realizadas no chão das escolas em tais espaços. Elencamos, então, três importantes eventos que acolhem discussões pertinentes à pesquisa que estamos realizando, a saber: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB)¹³, o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Visuais (ANPAP), em que analisamos os trabalhos publicados na seção do *Comitê Educação em Artes Visuais – CEAV* e, por fim, a Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), especificamente nos Grupos de Trabalho (GTs): GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT 24 – Educação e Arte, que podem abrigar trabalhos que comunguem com nossos interesses de pesquisa. Como base para análise dos anais destes eventos, considerando alguns indicadores que apontam como mais relevantes na produção acadêmica os últimos cinco anos, decidimos por ter esse período como nosso recorte temporal nesta etapa de busca, sendo, portanto, considerados os anais dos anos de 2016 a 2020. Vale destacar que, para cada evento, uma estratégia de busca específica foi utilizada considerando suas especificidades.

Após ler, na íntegra, os artigos retornados dessa busca, identificamos nove¹⁴ trabalhos para compor este estudo sendo: cinco artigos no ConFAEB (quatro em 2018 e um em 2019), dois artigos na ANPAP (um em 2018 e um em 2020) e mais dois trabalhos da ANPED, ambos produzidos em 2019. Ao concluir esta etapa percebemos serem 10 autoras e um autor, seis trabalhos oriundos da região Sudeste, dois da região Sul e um do Nordeste.

¹³ Parte desta revisão Sistemática, foi apresentada e publicada nos anais do XXX ConFAEB 2021 com o título ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática no ConFAEB, disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/publicacoes/xxx-confaeb/>

¹⁴ O quadro que relaciona os artigos encontrados nos Anais dos Eventos, encontra-se no Anexo 2.

As trilhas percorridas nesta revisão bibliográfica sistemática nos conduziram a sete dissertações, uma tese e nove artigos entre os anos de 2010 e 2020, evidenciando caminhos que, juntos, nos dão pistas importantes sobre pensamentos, proposições, realizações e relações que vêm sendo elaboradas, construídas e travadas pelas pessoas envolvidas nesse processo.

A partir da leitura dos textos, foi possível verificar que os trabalhos analisados são inquietações despertadas pelas experiências das pesquisadoras como profissionais atuantes na Educação Infantil que, numa atitude corajosa, se dispõem à exposição pessoal e apresentam relatos e análises de experiências vividas nas escolas, em busca de rastros que ajudem a configurar e organizar ações significativas, tanto para as crianças quanto para as adultas envolvidas, em que as professoras/pesquisadoras identificam e apontam suas próprias dificuldades, reconhecem equívocos, analisam ações, se permitem ouvir as crianças em suas percepções, proposições e entendimentos e reelaboram práticas e pensamentos.

Ao analisar as práticas docentes, as pesquisadoras voltam o olhar para as professoras, apontando a importância da nutrição estética, do convívio consciente com artefatos e espaços culturais e da formação continuada em Artes Visuais, como possibilidades de sobrepujar práticas que já deveriam ter sido superadas, a exemplo da identificada presença de desenhos prontos para colorir, da livre expressão de sentimentos ou da arte como ferramenta didática auxiliando outros conteúdos. Entre pedagogas, licenciadas em Artes Visuais, mestras e doutoras em Educação e Artes Visuais, é consenso a necessidade de identificar que códigos foram aprendidos e apreendidos pelas professoras que trabalham com as Artes Visuais nas escolas, pois estes serão seus gatilhos nos espaços educacionais.

O caminho escolhido por algumas pesquisadoras foi a elaboração e execução de oficinas, experiências estas que permitem erros e acertos, tornando a sala de aula um espaço possível de experimentações e também de conquistas, incertezas e frustrações que podem e devem ser reelaboradas e analisadas junto às crianças, refazendo atividades com mais possibilidades, mas, sobretudo, com a certeza da proposição de experiências vivas e estimulantes.

São muitos os caminhos, sem excluir os teóricos, que passeiam por documentos e teorias, indispensáveis na construção de qualquer conhecimento. Neste percurso, algumas trilhas se entrecruzam e já nos apontam percepções imprescindíveis, como a vivência necessária das professoras com a arte e os espaços artísticos, assim como a formação que, certamente, será provocadora de um olhar ampliado para as possibilidades da Arte nos ambientes educacionais.

Todas as pesquisadoras reconhecem a Educação Infantil como importante porta de entrada para o universo de aquisição de conhecimentos, também em arte, e apontam uma tímida produção de pesquisas na área, considerando seu universo de possibilidades, constatada por esta investigação com o recorte temporal dado.

Outro ponto que nos chamou a atenção nos estudos se volta à questão da formação docente. Nas investigações em que as professoras, participantes da pesquisa, eram pedagogas, destacou-se essa formação como insuficiente, por não possuir, inclusive, carga horária satisfatória no curso para subsidiar a docente no trato com as Artes Visuais no espaço escolar infantil. Entretanto, em estudos realizados com/por professoras licenciadas em Artes Visuais atuando na Educação Infantil, apontou-se que, embora já se tenha identificado algumas ações que aproximavam da arte entendida como conhecimento, ainda se percebe práticas retrógradas, apontando a formação específica como também insuficiente para o trabalho nesta etapa da educação.

Ao analisar quantitativamente nossas buscas, identificamos a predominância de pesquisadoras (84%), certamente reflexo cultural da ideia de que a educação de crianças continua sendo prioritariamente responsabilidade feminina. Ao observar as regiões de produção de tais pesquisas, também percebemos a manutenção da região Sudeste (54%) como produtora científica, seguida pelo esforço das pesquisadoras do Nordeste (30%), mas não localizamos, neste tema e com os recortes dados, pesquisas oriundas do Norte e do Centro-oeste. Por fim, também nos chama a atenção o fato de termos localizado em 2018 seis pesquisas e em 2019 três, perfazendo 53% das produções analisadas, estando os demais anos com uma, duas ou nenhuma pesquisa nesta área de conhecimento, dado que nos alerta especialmente para clarear os dispositivos que tornem este trabalho publicizado, uma vez que acreditamos existirem outras produções que não foram localizadas.

Por fim, o que se pretendeu nesta caminhada foi identificar os rumos que as pesquisadoras têm tomado em busca do entendimento das práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil, por entendermos que esta é uma estrada necessária de ser percorrida no reconhecimento da Arte como importante área de conhecimento a ser explorada pelo sistema educacional brasileiro em busca da formação integral e cidadã das infâncias do Brasil. Ao mesmo tempo, corroboramos o entendimento de que este é um campo fértil, dada sua importância formativa, com produção ainda limitada, necessitando de muitas investidas em busca da superação de paradigmas tatuados no corpo docente que não conseguiram, ainda, ser

superados ou apagados apenas com a formação inicial, apontando a necessidade de mais investimento pessoal, público, legal e científico.

1.5 INTERESSES DESPERTADOS, OBJETIVOS PROPOSTOS

As vivências relatadas, como mãe, como professora de Arte em um curso de Pedagogia e como docente que transita pelas escolas do município em que resido, assim como pelos municípios circunvizinhos, também em cursos de formação continuada e semanas pedagógicas com professoras que atuam das Creches aos Anos Finais do Ensino Fundamental, possibilitou-me construir mais algumas percepções sobre a trajetória da Arte na educação básica da cidade sede de minha morada no sudoeste da Bahia e região circunvizinha. Tais percepções, alimentadas pelas perguntas deixadas ao longo do texto, ganham corpo e me conduziram à questão: Como estão acontecendo as práticas docentes em Artes Visuais em pré-escolas públicas da cidade de Guanambi - BA?

A partir do exposto, constituiu-se como objetivo geral do presente estudo:

- Compreender como professoras pensam e praticam as Artes Visuais na pré-escola de instituições públicas da cidade de Guanambi, Bahia.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender nos documentos municipais – Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas campo de pesquisa – as orientações acerca do ensino das Artes Visuais para crianças da pré-escola;
- Perceber e identificar as imagens e visualidades presentes no ambiente escolar das instituições de Educação Infantil do Município de Guanambi – BA e como estas podem revelar as práticas vivenciadas nos espaços escolares.
- Compreender as concepções acerca das Artes Visuais na/para a Educação Infantil, das professoras da pré-escola de instituições municipais da cidade de Guanambi - Ba a partir das falas e das práticas vivenciadas.

Revisitar as propostas pedagógicas para as Artes Visuais, assim como as políticas públicas existentes, com foco na Educação Infantil, especificamente com as crianças de quatro

e cinco anos, dialogar com as professoras em atividade nos espaços escolares analisados e observar suas práticas no trato direto com as crianças, traduzem nossas perspectivas na busca da compreensão dos ecos existentes entre a teoria, a compreensão e a prática docente em Artes Visuais e suas possíveis ressonâncias na potencialização deste conhecimento na construção integral dos indivíduos que ali interagem.

1.6 CAMINHOS TRAÇADOS

A partir dos objetivos delineados, foi necessário pensar os modos de adentrar no campo, sendo assim, nas primeiras leituras, em busca da construção dos encaminhamentos metodológicos que nos guiaram neste percurso, nos encontramos com Maria Cecília de Souza Minayo (2010, p. 47) dizendo que “pesquisas nascem de determinado tipo de inserção no real, nele encontrando razões e objetivos”. Isso nos fez pensar que são muitas as possibilidades e caminhos para dar corpo a um desejo de pesquisa. Como explicitado ao longo do texto, esta nasceu das conversas, nas formações, nas observações, no universo pessoal da vivência com elementos das artes visuais e no universo profissional da presença das Artes Visuais nos espaços educacionais com crianças.

Em busca dos melhores caminhos para o desenvolvimento de nossos questionamentos, nos apoiamos, pela natureza dessa investigação, na abordagem qualitativa que, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2010, p. 57), “[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos sentem e pensam”.

Para realização deste estudo foram selecionadas duas escolas situadas na sede do município de Guanambi-BA que possuíam maior número de crianças matriculadas na Educação Infantil/pré-escola. Destas escolas, foram selecionadas seis professoras do quadro permanente que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE)¹⁵ apresentado. Deste modo, foram excluídas da pesquisa as professoras que não atenderam aos critérios elencados.

O método qualitativo exige uma relação mais aproximada entre as pesquisadoras e as participantes da pesquisa, nos possibilitando um levantamento mais detalhado do “universo dos significados, dos sentidos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) das pessoas, o que nos conduziu ao trabalho de campo como etapa essencial desta investigação, buscando, assim, estabelecer conexões, entre as falas das docentes e suas práticas com crianças de quatro e cinco anos, na perspectiva da formação dessas crianças na Educação Infantil de instituições públicas da cidade de Guanambi, Bahia, relacionadas ao campo das Artes Visuais.

Entendendo a necessidade de compreender processos e não os julgar, reconsideramos alguns pensamentos já expostos e, nos apoiando nos estudos do cotidiano (OLIVEIRA; PEIXOTO; SÜSSEKIND, 2019), reconhecemos que os espaços escolares são vivos e constituídos por pessoas que se movimentam, pensam, sentem e transformam ideais em realidades possíveis, pensamentos em ações pautadas em pessoas ímpares, com desejos, sentimentos e necessidades, o que nos provoca sair

[...] em busca de uma melhor compreensão dos cotidianos escolares, suas experiências invisibilizadas pelo pensamento moderno e pela hegemonia de propostas de escolarização formuladas com base nessa invisibilidade e que, com isso, preconizam normas baseadas em um ideário que desconsidera a dinamicidade, a imprevisibilidade e, sobretudo, a incontornabilidade dos cotidianos tentando ensiná-los a ser o que eles jamais poderiam ser, queriam ser e mesmo, deveriam ser, quando os tomamos do ponto de vista de seu caráter criativo, único e irrepetível. (OLIVEIRA; PEIXOTO; SÜSSEKIND, 2019, p. 10).

É por considerarmos ser imprescindível ponderar as necessidades e desejos construídos no chão cotidiano das escolas, por pessoas reais que sentem, vivem e sonham, e não em nossos ideários teóricos que, a partir dos objetivos delineados na elaboração desta pesquisa, procuramos definir, cuidadosamente, os caminhos trilhados em busca do melhor entendimento sobre os processos e práticas em Artes Visuais na pré-escola pública de Guanambi-BA. Para tanto, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, atendendo ao primeiro objetivo

¹⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), faz parte dos documentos exigidos pelo Conselho de Ética, ao qual a presente pesquisa foi submetida e encontra-se no Anexo 3 deste estudo.

específico por nós elaborado, a análise documental pois, segundo Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2018),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Este instrumento possibilitou compreender o que dizem os documentos que guiam as ações docentes e educacionais nos ambientes municipais de Educação Infantil, especialmente da pré-escola, no que se refere às Artes Visuais, bem como suas influências na prática docente, dentre os quais, destacamos: a Base Municipal Curricular de Guanambi e o Projeto Político Pedagógico das escolas que compuseram o cenário desta pesquisa nos aspectos em que tratam das Artes Visuais na pré-escola.

Atendendo ao segundo objetivo específico, utilizamos *insights* da Metodologia artística de pesquisa baseada na fotografia, como apresentado por Olga Maria Botelho Egas (2018), que nos provoca a refletir as possibilidades deste artefato também nos processos investigativos dizendo:

[...] há duas estratégias recorrentes entre as pesquisas que utilizam imagens fotográficas: a primeira considera a fotografia como mero instrumento documental – no qual uma imagem é apenas um dado e, a segunda, informa que a fotografia é um modelo de pensamento visual – a imagem visual é uma ideia! Desse modo, as imagens fotográficas [...] constituem um meio de representação do conhecimento; organizam e demonstram ideias, hipóteses e teorias tal como as outras formas de conhecimento. (EGAS, 2018, p. 961).

Assim, entendemos que a fotografia, aqui, pode e deve ultrapassar a condição de registro fotográfico, não nos furtando de sua utilização como recurso documental, mas tornando-a importante instrumento de construção de conhecimento estético e artístico às leitoras desta pesquisa que não transitaram conosco pelos espaços educacionais, mas que poderão analisar e interpretar as imagens e visualidades ali elaboradas e experienciadas, no sentido de trazer também mais pistas sobre as práticas vivenciadas, assim, olhar os muros, painéis, murais das escolas campo nos pareceu pertinente para a coleta de dados. Aqui, somos instigadas a reforçar que as imagens capturadas tiveram seu foco nas atividades, murais e demais elementos visuais

que se fizeram presentes nos ambientes pesquisados, atentando ao rigoroso cuidado ético que respeita o sigilo à identidade, tanto das participantes da pesquisa quanto das demais pessoas que compõem o ambiente educacional pesquisado, assim, ressaltamos que foram utilizados ângulos fotográficos que resguardaram a identificação das pessoas, mas que, para nós, também despertaram um olhar estético sobre os campos investigados.

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2010, p. 273), a observação participante é “parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa”, tendo sido utilizada por entendermos que ela se tornou importante para a compreensão do terceiro objetivo específico delineado, contribuindo, portanto, para adentrarmos no “chão da escola” procurando perceber de forma ampliada, como indicado por Silvio Zamboni (2001), a realidade empírica, em busca da compreensão de seus efeitos nos processos educacionais em Artes Visuais na pré-escola pública de Guanambi-BA.

Sendo assim, esta etapa de coleta de dados, após acordado com as instituições e com as participantes da pesquisa, foi organizada em momentos de incursão no campo de forma a estarmos durante dois meses, alternando entre os turnos matutino e vespertino, participando das atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças da pré-escola, sem uma interferência direta, apenas como observadora dos fazeres propostos.

Ainda com atenção ao terceiro objetivo alvitrado, somando-se à observação participante, intencionando uma real imersão no cotidiano das escolas campos de pesquisa, buscando aporte em Nívea Andrade, Alessandra Nunes Caldas e Nilda Alves (2019, p. 24) quando destacam a importância de “olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos”, objetivando compreender as concepções de docentes da pré-escola pública de Guanambi relacionadas às práticas em Artes Visuais, nos propomos a utilizar as conversas como metodologia de pesquisa que,

[...] são muito mais uma postura de ouvir, respeitando os percursos de pensamento e as demandas daquele(a) que buscamos para desenvolver o nosso processo de pensamento, do que um passo a passo de perguntas e respostas que buscam direcionar o(a) interlocutor(a) para um dado resultado. Uma conversa se permite não saber qual será o seu fim. Aliás, conversa boa nunca tem fim. (SOUZA; GURGEL; ANDRADE, 2019, p. 2).

Nossa proposta se ancorou na ideia de que estivemos imersas nos espaços educacionais pesquisando **com** suas habitantes, participantes que, junto conosco, refletiram questões diversas

que se apresentaram durante o processo. Os espaços educacionais são muitos, também são muitas as construtoras destes espaços, algumas falas existem e não pretendemos aqui conduzir pensamentos, nem mesmo os nossos, nem constatar acertos ou erros, nos propusemos a realizar uma pesquisa com respeito às diferentes vozes que constroem caminhos na educação de Guanambi-BA e não as reduzir aos nossos interesses (SERPA, 2010).

Assim, conforme detalharemos em nossas análises, para além das conversas organizadas e realizadas em momento específico, vale ressaltar que também nos valemos de diálogos informais nas instituições e que estes se estendem ao universo virtual, com trocas de mensagens por meio do aplicativo WhatsApp, onde foi possível também discutir, questionar, lembrar e conhecer ações ou conclusões de proposições quando não estávamos presentes nas salas, afinal, conversa boa não tem tempo, espaço nem fim. Conjuntamente, buscamos um respiro sensível em nossas conversas e convidamos as participantes a realizarem produções visuais, ao passo que também imergimos na produção.

Como instrumentos de registro do espaço/tempo de observação, utilizamos o Diário de Campo que é, como apontado por Maria Cecília de Souza Minayo (2010, p. 194), instrumento de registro de todas “[...] as conversas informais, comportamentos, gestos, expressões [...]. Fala, comportamentos [...]” que digam respeito ao tema da pesquisa.

Nesta investigação, desafiamo-nos “a romper com uma postura tradicional, de inspiração positivista, de que o(a) professor(a) universitário(a) pesquisa e fala *sobre* o(a) professor(a) da escola básica, é aquele(a) quem fala, explica e ensina a este/a professor/a” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 23, grifo dos autores), pois entendemos que muito temos a aprender quando rompermos com supostas hierarquias e, como professoras que somos, compartilharmos saberes, experiências e cotidianos. Para tanto, ao acordarmos nosso lócus e as participantes da pesquisa, decidimos, conjuntamente, que os instrumentos mais apropriados para registrar as conversas realizadas, além dos já mencionados Diário de Campo e Fotografia, seria a gravação em áudio, em momentos oportunos para as participantes e, após finalizadas as gravações, os registros em áudio foram transcritos e apresentados às participantes para as devidas anuências.

Por fim, entendemos que “muito mais do que os procedimentos e instrumentos investigativos clássicos, o modo como nos mantemos na conversa e como a registramos” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 177) foram estratégias traçadas no decorrer do processo, na parceria estabelecida com as participantes da pesquisa.

Como procedimento de análise dos dados, nos apoiamos no Método de Interpretação de Sentidos, proposto por Romeu Gomes (2009, p. 80) que nos alertou que “[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto do que se diferencia dentro de um mesmo meio social”. Romeu Gomes (2009) amparado nos estudos de Harry F. Wolcott (1994), ainda nos apresentou uma importante e detalhada diferenciação entre termos que, a nosso ver, se bem compreendidos, podem se tornar aliados decisivos na conclusão deste estudo. São eles a *descrição*, onde os achados são fielmente apresentados; a *análise*, cujo propósito é ultrapassar o descrito decompondo e relacionando suas partes, finalizando com a *interpretação*, em que “[...] buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.” (GOMES, 2009, p. 80).

Romeu Gomes (2009, p. 100) nos indicou serem três as etapas fundamentais do Método de Interpretação dos Sentidos, que se apoia na vertente da compreensão crítica, iniciando pela Leitura compreensiva onde se busca, “[...] de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material”. Nesta etapa, após coleta de dados, buscamos descrever e categorizar, conduzindo-nos à segunda etapa, a exploração do material, na tentativa de “caminharmos na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto” (GOMES, 2009, p. 101), para tanto, buscamos identificar e problematizar as ideias que circularam nos documentos, nas imagens coletadas e nos registros das conversas, perseguimos seus sentidos e estabelecemos um diálogo entre estas e o referencial teórico estudado, abrindo espaço para a etapa final das análises, a elaboração de síntese interpretativa.

Nos permitimos, agora, expor o que vem pela frente e convidamos as leitoras, que nos acompanharam até aqui, a percorrer alguns caminhos, organizados em capítulos, que possibilitam reflexões e discussões a respeito das práticas docentes em Artes Visuais de professoras da Educação Infantil pública de Guanambi – Bahia.

Para tanto, seguimos nossa conversa com Philippe Ariès, Mary Del Priore, Manuel Jacinto Sarmiento, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Luciana Esmeralda Ostetto, Susana Rangel Viera da Cunha e Stela Barbieri sobre: O QUE ESTUDAMOS? - Crianças, infâncias, as Artes Visuais na pré-escola, constituindo o segundo capítulo deste trabalho. Em seguida, no terceiro capítulo: ONDE, COM QUEM? - apresentamos o Município de onde falamos, para que as leitoras procurem compreender nossa realidade, que certamente desperta especificidades

que se evidenciam nos pensares e fazeres dos espaços educacionais e corpo docente que também serão aqui apresentados. No quarto capítulo: VIMOS, OUVIMOS, SENTIMOS, CONVIVEMOS, CONVERSAMOS – compartilhamos com as leitoras as conversas, as fotografias, as impressões e as expressões experienciadas e vividas nos espaços que percorremos. Por fim, no quinto e último capítulo: MAIS CONVERSAS – partilhamos algumas impressões e percepções deixadas pelo percurso da pesquisa, bem como apontaremos algumas pistas para novos estudos.



Imagem 24. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2021) De corpo inteiro. Composto por 10 recortes de uma fotografia analógica. (Freitas, A.C.O., 1998).

2 O QUE ESTUDAMOS?

Ao longo deste capítulo, abordamos alguns alicerces teóricos necessários para a pesquisa realizada, assim, inicialmente, adentramos nas concepções de crianças e infâncias, público alvo do presente estudo, por compreendermos que este esclarecimento se faz necessário para entender também as práticas docentes em Artes Visuais na pré-escola, etapa da Educação Infantil composta por crianças de quatro e cinco anos de idade. Em seguida, buscamos compreender alguns caminhos sobre o trato das Artes Visuais na pré-escola para então aportar nos modos e especificidades visuais a serem apresentadas, destacadas, despertadas nas crianças que habitam os espaços da pré-escola.

Neste momento do texto somos levadas a abordar dois termos exaustivamente utilizados e, aparentemente transparentes. No senso comum, várias compreensões são possíveis e alguns questionamentos podem ser feitos a partir das mesmas, como por exemplo: criança é o ser humano pequeno no início de seu desenvolvimento? Consideramos criança qualquer ser humano a partir do nascimento? Até que idade podemos determinar se uma pessoa é uma criança? É a idade que vai definir o ser criança? E a infância? Toda criança tem infância? O que difere as concepções de criança e infância, ou infâncias?

Finalmente, nos aproximando do desejo da investigação, pensamos: como discutir algo relacionado à Educação Infantil, mesmo que nossa atenção não recaia diretamente nas crianças frequentantes desta etapa da educação, sem entender o que nós e as participantes deste estudo pensam sobre crianças e infâncias?

Assim, recorreremos inicialmente ao consagrado Philippe Ariès (1981) em busca da construção histórica destas compreensões, seguindo para Mary Del Priore (2002), procurando conhecer como tais concepções se constroem no Brasil. Complementando, no âmbito do debate legal recorreremos ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990), as DCNEI (2010), além de autoras e autores como Manuel Jacinto Sarmiento (2008, 2007), Alceu Zoia e Odimar J. Peripolli (2010), Jhaína Aryce de Pontes e Souza, Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, Wallace Chriciano Souza Herran (2017), Dominique Cristina Souza de Sena Maranhão (2016) e Dulcemar da Penha Pereira Uliana (2014) em busca do entendimento necessário. Salientamos

ainda, nossa opção pelo resgate histórico sobre tais concepções, por compreendermos o trânsito deste estudo por dois amplos campos de conhecimento, as Artes Visuais e a Educação, somado ao nosso entendimento de que são vastas as leituras sobre crianças e infâncias no campo da Educação, o mesmo não se aplicando ao campo das Artes Visuais, como observado por nós em nossas vivências nas universidades de licenciaturas nas diversas linguagens da Arte e também como apontado por Idália Beatriz Lins de Sousa (2011), ao se referir à necessidade de adequação dos currículos dos curso de Arte em atenção à etapa da Educação Infantil, o que nos conduz ao pensamento desta investida, como forma de contribuir com este estudo também no campo da Arte.

2.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

As crianças sempre existiram, isso é um fato, sempre estiveram presentes em todas as sociedades, afinal nascemos pequeninas - crianças e crescemos nos tornando adultas. Entretanto, o reconhecimento da infância como importante e singular etapa de desenvolvimento do ser humano, com características e necessidades próprias e não meramente como fase preparatória para a vida adulta, é um entendimento historicamente recente.

São muitos os modos de olhar para crianças e infâncias a partir de diferentes recortes e orientações teóricas, no presente trabalho, optamos por dois vieses, o histórico e o da sociologia da infância, como aportes de embasamento para nossas discussões, uma vez que ambos nos conduzem a compreensão em relação às formas de pensar as crianças e suas infâncias no ambiente escolar.

Iniciamos nossa incursão por Philippe Ariès (1981, p. 9), que partindo da Idade Média, em seus estudos, aponta que não se dava importância para as idades cronológicas naquele período, segundo o autor, “[a]s idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais” e, por ocasião da grande mortalidade nas primeiras idades, devido às más condições sanitárias da época, persistiu por um longo tempo o “sentimento de que se faziam várias crianças para se conservar apenas algumas” (ARIÈS, 1981, p. 21), não havendo, portanto,

um sentimento desperto em atenção e cuidado às crianças pequenas, pois sua sobrevivência era duvidosa e sua participação social inexistente, nos conceitos da época.

Naquele período, ainda segundo Philippe Ariès (1981), assim que as crianças se tornavam menos dependentes de suas mães ou amas, se fundiam com as pessoas adultas e, “[...] de acordo com as percepções da época, a partir dos sete anos a criança conseguia se enxergar no mundo e notava-se nelas certo grau de discernimento, por isso trabalhavam, comiam, divertiam-se no meio dos adultos.” (SOUZA; SOBRINHO; HERRAN, 2017, p. 114 - 115).

Somente no período Moderno, por volta dos séculos XVI e XVII, surge a “consciência da particularidade infantil, [...] que distingue essencialmente a criança do adulto [...]”, a criança passa a ser percebida no seio familiar, como ingênua, graciosa e gentil, “fonte de distração e relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 99-100), ao passo que em meio aos moralistas, eclesiásticos e educadores, surge a preocupação com a “disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1981, p. 105). A preocupação com a criança ascende, pois são consideradas frágeis e imperfeitas, necessitando ser corrigidas em seus desvios para o bem, evitando-se o contato com o pecado (MARANHÃO, 2016), ou seja, a criança que antes só passava a ser computada quando, mesmo ainda pequena, podia se “misturar” às pessoas adultas, realizando atividades semelhantes, agora começa a ser notada, com certa particularidade, mas como brinquedo, incompleta ou imperfeita.

Com o passar do tempo, a atenção ao universo infantil foi se ampliando, entretanto, os cuidados em resguardar as peculiaridades também estavam condicionados às classes sociais, estando as crianças pobres destinadas a uma infância curta e a uma rápida ascensão aos modos da vida adulta. Tal afirmação, fica ainda mais evidente, ao enveredarmos pela História das Crianças no Brasil (DEL PRIORE, 2002). Ao iniciarmos essa incursão, é urgente descolonizar nossas ideias e os modos como fomos formados para também refletirmos sobre a presença das crianças que aqui já estavam, antes da chegada dos portugueses, um universo cultural, extremamente complexo, distribuído em diversas etnias que convencionamos, não ingenuamente, como apontado por Alceu Zoia e Odimar J. Peripolli (2010), chamar a todas de índias, como se fossem todas iguais.

Embora a infância indígena seja ainda pouco estudada (FRANÇA, 2002) e ao considerarmos o apreço à tradição cultural que encontramos, mesmo hoje, em tais comunidades, ainda que estas tenham passado por duros processos de aculturação, creio que não será errôneo pensar que os caciques carregam consigo raízes de suas mais remotas tradições, e que seus

entendimentos sobre as infâncias indígenas hoje, ainda se assemelham aos elaborados antes da colonização, assim, tomo o trabalho de Alceu Zoia e Odimar J. Peripolli (2010) para pensar como, provavelmente, era a vida da criança indígena antes da chegada dos portugueses ao Brasil, ao tempo em que também refletimos seus pensamentos atuais no trato com as crianças e suas infâncias.

Em entrevista a um dos caciques Terena¹⁶, ao ser perguntado sobre até que idade um indivíduo ainda pode ser considerado como criança, numa resposta segura, o cacique afirma que até “os nove ou dez anos, pois daí em diante a criança já começa a ter malícia, então já pode ser considerado um rapazinho, [...]” (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 13). Segundo os autores, essa concepção de criança inocente aparece constantemente em conversas nas comunidades, assim como o reconhecimento do direito à liberdade para agir. As crianças, segundo o estudo, possuíam liberdade de transitar pela aldeia, pois para as populações indígenas a educação não se encontra separada da vida, ela acontece de forma ininterrupta em todos os momentos e lugares. Vale ressaltar que os autores apontam que, apesar das diferenças culturais existentes entre os diversos povos indígenas brasileiros, as criações das crianças em muito se assemelham.

Voltando agora às crianças que aqui chegaram, trazidas pelas embarcações dos colonizadores, encontraremos algumas das páginas mais atroz de nossa história. Por volta de 1530, quando se iniciou o processo de colonização destas terras, e nos anos que se seguiram “[a]s crianças subiam a bordo [das embarcações lusitanas] somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente.”¹⁷ (RAMOS, 2002, p.19). Estas crianças, segundo o autor, estavam sujeitas a toda sorte de maus tratos, restrições alimentares, trabalhos forçados, doenças e abusos sexuais, obedecendo uma certa hierarquia em que os grumetes estariam na pior posição e os passageiros numa situação um pouco mais privilegiada, entretanto, nenhuma criança teria ali qualquer direito ao cuidado, respeito ou

¹⁶ Etnia originária do estado do Mato Grosso do Sul.

¹⁷ Segundo Fábio Pestana Ramos (2002, p. 32), os grumetes são a posição mais baixa dentro da hierarquia da marinha portuguesa, ocupada por crianças pobres, vendidas pelos seus pais ou raptadas (crianças judias), para realizar toda sorte de trabalhos pesados e perigosos nas naus, os pajens eram crianças que embarcavam como serviçais de nobres ou oficiais da embarcação, as órfãs do Rei eram “Meninas órfãs de pai e pobres [...] arrancadas à força de sua família”.

proteção, o que nos leva a pensar que as crianças que chegassem vivas nas terras brasileiras, teriam deixado, em alto mar, todos os vestígios de sua inocência infantil.

Outra etapa desta percepção de infância, que aqui chegou pelas mãos dos colonizadores, se deu na preocupação dos padres da Companhia de Jesus em “doutrinar” e ensinar a “ler e escrever” os meninos que aqui moravam. Inspirados pelas novas concepções de infância que se vivenciava no Velho Mundo, onde as crianças eram vistas “[...] prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição [...] seres sociais “em trânsito” para a vida adulta [...]” (SARMENTO, 2008, p. 3), as crianças se tornaram alvos, principalmente as indígenas, dos ensinamentos desejados pela Igreja e pela Coroa. Vistos como “papel branco”, a moral, o pensamento e a fé cristã, eram disseminados entre as crianças como forma de “salvar” as almas, principalmente dos pagãos gentios. Assim, as crianças eram retiradas do convívio de seus parentes e resguardadas em colégios com educação rígida e religiosa e, por vezes, punitiva. Quanto aos relatos de felicidade e desejo dos familiares à esta educação, especialmente aos indígenas, se faz necessário lembrar que esta “[...] visão se constituiu na história oficial que foi e é contada pelos vencedores [...]” (ZOLA; PERIPOLLI, 2010, p. 11), não nos foi dado o registro do pensamento dos povos indígenas, do ponto de vista deles, sobre uma educação que isola, pune e limita comportamentos.

Nos relatos que seguem, percebe-se uma preocupação em fortalecer as crianças recém-nascidas, e a presença de costumes indígenas e africanos adotados pelas mães portuguesas, na tentativa da preservação da vida de bebês e crianças, o que nos sugere algum sentimento em relação às rebentas que outrora não existia. Uma vez vencida a etapa de alto índice de mortalidade, as crianças cresciam acompanhando seus pais em suas tarefas diárias e, quando já estavam um pouco maiores, algumas iam trabalhar e outras estudavam em domicílio ou em escolas, “na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.” (DEL PRIORE, 2002, p. 84). Quando pequeninas, recheadas de mimos e tratadas quase como animais de estimação ou brinquedos, quando um pouco maiores, circulando pelas ruas como pequenas adultas, deveriam ser corrigidas e, se preciso, castigadas para não sucumbirem a vícios e pecados.

Ao longo da história o que se vê, é a condição social, como fator determinante do tempo/espço de infância que cada criança poderá exercer. Às mais pobres o trabalho encurta a cronologia, às mais abastadas a escola amplia o tempo e conduz a uma preparação mais lenta

à incursão na vida adulta, existem ainda as crianças invisibilizadas por questões de gênero, etnia ou deficiência, sendo estas últimas inexistentes nos relatos estudados, o que nos leva a crer que a estas crianças, nenhuma oportunidade era oferecida sequer para sobreviver.

Os horrores se mesclam aos mimos, a história traçada pelas crianças que aqui estavam, que aqui chegaram e que aqui nasceram, nos obriga a pensar sobre nossa responsabilidade frente a indivíduos que, como se ouve num eterno jargão “são o futuro dessa nação”. As crianças não devem receber o fardo de “salvar” o futuro do nosso país, é “preciso compreender que cada fase da vida é provisória, singular e um vir a ser permanente, para assim tratar cada período, respeitando o seu tempo de desenvolvimento e o seu tempo de amadurecimento.” (ZOIA; PERIPOLLI, 2010, p. 23). Entender a miscigenação do povo brasileiro, bem como suas condições sociais, geográficas, culturais, econômicas e especialmente históricas são questões decisivas que nos conduzem a uma compreensão ampliada das múltiplas infâncias que habitam estas terras, com modos de ser e viver peculiares que precisam ser respeitados, protegidos, considerados e ouvidos.

Manuel Jacinto Sarmiento (2008) apresenta os caminhos traçados pelo campo da sociologia em busca do reconhecimento da criança enquanto ser de direitos e o entendimento da infância como categoria social, estudo que se inicia por volta dos anos 1930, mas em cuja enfática atenção foi direcionada apenas na última década do século XX, onde as crianças deixam de ser vistas apenas como receptoras passivas e passam a ser consideradas seres ativos nos/dos processos de socialização.

A Sociologia da Infância, segundo o autor, propõe a compreensão das crianças como indivíduos que agem em seus meios sociais, e a infância, como categoria socialmente construída, entendendo-a assim, como “[...] uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade [...] não uma fase transitiva mas uma categoria social permanente [...]. [onde] as crianças são elas próprias co-construtoras da infância e da sociedade (...).” (SARMENTO, 2008, p. 10). Esta corrente de pensamento, entende então, que as crianças são constantemente estimuladas, mas que tais estímulos não são recepcionados, reproduzidos ou incorporados de forma passiva, mas sim passam por processos de interpretação, juízos de valor e condutas que contribuem e modificam formas sociais.

Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem

apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO, 2008, p. 15).

Esta forma de perceber a criança, como agente ativa, construtora e transformadora de/dos saberes socialmente elaborados, desperta a necessidade de reelaboração de conceitos e comportamentos, historicamente cunhados, em que à criança não era dada nenhuma autonomia ou reconhecimento de pertença social, assim novas urgências se impõem e passados quase 460 anos das primeiras naus lusitanas que aqui chegaram, sem se preocupar com o povo que aqui habitava, a não ser para reprimi-los em seus modos de existir, é que o Estado brasileiro começa a assumir, ao menos no marco legal, uma vez que a realidade se distancia, em certa medida, do proposto, a responsabilidade de proteger e respeitar suas crianças e adolescentes, ao afirmar no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que as crianças têm absoluta prioridade e têm direitos, reconhecendo assim a condição de cidadãs de direitos às crianças brasileiras, que em outros tempos, foram tão massacradas, violadas e subjugadas. Vemos ainda, na mesma direção de atenção e respeito à criança, dois anos mais tarde, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto documento legal que trata dos direitos e deveres das crianças, Lei N° 8.069, de 13 de Julho de 1990, assevera em seus artigos 1° e 3°

Art. 1° [...] proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3° A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Retomando agora as perguntas apresentadas na introdução deste capítulo que incitaram a discussão em tela, entendemos que a criança é sim um ser humano pequeno, mas não no início de seu desenvolvimento, e sim um ser humano na constância do seu desenvolvimento. Questões como mobilidade, a capacidade de se comunicar e o conhecimento do seu entorno, bem como o próprio desenvolvimento biológico as colocam sob os cuidados de outros seres humanos que também se encontram na constância do seu desenvolvimento.

A infância, como um processo de construção social, é alvo recente de estudos que se voltam para o entendimento da criança como sujeito histórico e de direito, não apenas como um ‘vir a ser’, dependente de amparo e proteção do adulto, mas como ator social, com sua fala valorizada e com interpretações do mundo. (ULIANA, 2014, p. 64, grifo da autora).

Recorrendo, mais uma vez, às escrituras de Manuel Jacinto Sarmiento (2007), que afirma serem as crianças *produtoras culturais* e como tal, intérpretes das culturas que lhes são oferecidas e, portanto, como apontado por Dulcemar da Penha Pereira Uliana (2014), e salvaguardado pela Constituição Federal de 1988, cidadãs que “[...] são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo que as rodeia.” (SARMENTO, 2007, p. 26).

Todas as crianças têm direito à infância, com liberdade e direito de explorar, permanecer, conviver, se nutrir, se comunicar, se expressar, opinar, participar, de educar e se educar, com tempo de brincar e de sorrir, entretanto não é a toda criança permitido exercer esses direitos. Ao retomarmos nossa história e também a história do contexto europeu e compará-las a história que estamos construindo, muitos pontos se entrecruzam, o que evidencia a necessidade de sempre refletir os espaços e sentidos que damos às crianças e suas infâncias, posto que pensar em, uma única infância, seria construir um ideal e desconsiderar a multiplicidade de etnias, condições sociais, geográficas, culturais, econômicas e históricas, enquanto “[...] fatores decisivos no desenvolvimento de cada criança que vai construindo sua história e simultaneamente sendo por ela construída.” (ZOLA; PERIPOLLI, 2010, p. 20). Deste ponto, ratificando o pensamento de Gabriela de Pina Trevisan (2007),

Torna-se clara para esta perspectiva de análise a rejeição firme das ideias da criança como *naturalmente* desenvolvida. A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados. Não é então possível continuar a falar de infância, mas de *infâncias*, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes. (TREVISAN, 2007, p. 42, grifos da autora).

Especialmente no ambiente da pré-escola, é preciso reconhecer, de fato, a criança como sujeito que carrega consigo saberes e especificidades, entendendo-a como parceira na

construção de si, de nós e do social, e que ao invés de considerarmo-las imperfeitas, incompletas, de tornamo-las obedientes e treinadas ao mundo que criamos, possamos deixá-las

[...] tornar real e tangível sua fantasia, porque aí pode estar brotando, por ter sido acolhida e incentivada a revelar-se, a semente da individuação dessas crianças, da árvore única que poderão vir a ser quando chegar a hora. [Enfim], dar terra para a criança plantar sua própria semente e poder cuidar dela. (GAMBINI, 2010, p. 150).

Assim, corroborando com o posto nas DCNEI (2010), é preciso admitir e instigar a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

É preciso ver a criança “por aquilo que já é e por aquilo que já faz” (TREVISAN, 2007, p. 44), considerar e respeitar seus pensamentos, seus desejos, suas necessidades, é preciso assumir a criança com estatuto social e autonomia existencial. Cabe-nos agora, agregar às conquistas legais o real significado da expressão “cidadãs de direitos”, lhes garantindo também o direito de escolher, de experimentar, de se desenvolver, de crer, de opinar, de ser livre e de ter dignidade, além do direito fundamental de ser criança, de viver enquanto criança que aprende empiricamente, que sente, que interpreta, que significa e (re)significa o mundo à sua volta sendo respeitadas e valorizadas. Entendemos ser imprescindível dizer que, não é dever, apenas, do poder público garantir às crianças seus direitos, por este motivo, concretiza-se a necessidade constante de revisitarmos a história, bem como nossas histórias, pois na extremidade que lida diretamente com as crianças, estamos nós, adultas de referência, guardiãs dos seus direitos à voz e da existência, ou não, da multiplicidade de infâncias.

2.2 ARTE E EDUCAÇÃO: ARTE COMO AUTOEXPRESSÃO CRIADORA; COMO COGNIÇÃO E CAMPO DE CONHECIMENTO; COMO CULTURA VISUAL... O QUE MAIS?

Estabelecidos e revitalizados os pensamentos e concepções sobre crianças e infâncias, seguimos a trilha dos alicerces deste estudo, percorrendo alguns caminhos trilhados pela Arte no campo da Educação, em busca das perspectivas de entrelaçamento dessas áreas na formação das crianças, cidadãs de direitos, preconizada em nossa Constituição Federal e compreendida por nós.

No extenso debate entre/sobre Arte e Educação, estudos, compreensões, dúvidas, conceitos e direcionamentos metodológicos vêm sendo elaborados, discutidos e publicados. Como professoras formadoras de professoras, tanto na universidade quanto em cursos, jornadas pedagógicas e palestras promovidas por Secretarias de Educação e em escolas da rede privada, são constantes as perguntas relacionadas aos procedimentos, por vezes, em busca de receitas com os indicativos exatos de quantidades e modos de preparo ou mapas com os caminhos minuciosamente traçados na direção do ponto de chegada.

Entretanto, nas nossas experiências cotidianas, entendemos que até mesmo para as receitas, a qualidade dos ingredientes bem como a temperatura, tanto do forno quanto do ambiente, pode alterar o produto final. Ou ainda, se seguirmos os mapas, por vezes somos surpreendidas por ruas interditadas, desvios, novas construções ou até mesmo uma sinalização pelo caminho que não percebemos, que pode alterar a rota, o tempo de percurso e até o local de chegada. Assim como nas experiências cotidianas relatadas, no coletivo escolar do trato entre pessoas, com histórias, interesses e tempos de existência e permanência distintos, mais importante que traçar os caminhos ou medir as quantidades, é compreender as possibilidades e perspectivas.

Nesta direção, seguimos as pistas apresentadas por Ana Mae Barbosa (2008) acerca dos entendimentos sobre a Arte na Educação, com os quais estabeleceremos maior contato, posto que entendemos, como a própria autora sinaliza, serem estes predominantes nas concepções da educação brasileira: Arte como autoexpressão criadora; Arte como cognição e campo de

conhecimento; Arte como cultura visual¹⁸. Assim, tomaremos estas rotas como orientadoras, de modo a buscar construir os horizontes que elas nos conduzirão.

Amplamente divulgada e adotada pelo Modernismo, com suas bases edificadas a partir dos pensamentos psicanalíticos e filosóficos, a Arte como autoexpressão criadora,

[...] influenciou profundamente o ensino de Arte. O estado ingênuo das crianças ao nascer deveria ser mantido e ao estarem em contato com a Arte os professores precisariam ficar atentos e cuidadosos para que elas não se contaminassem pelo efeito da Arte do passado. A Arte não deveria ser uma instrução, mas “um alimento natural”. (SILVA, 2015, p. 63).

Assim, a preocupação em preservar a ingenuidade infantil, sem referências ou interferências, acabou por ressaltar a presença da Arte nas escolas a partir de um *laissez-faire*, intrinsecamente ligada à emoção, “[...] como uma manifestação endógena (de dentro para fora), que expressa as experiências da vida [das crianças], sem dialogar com as produções dos colegas e dos artistas.” (IAVELBERG, 2022, p.116). Entretanto, o julgamento sobre as produções fora realizado com base nos produtos artísticos presentes na história, que não poderiam influenciar na produção, mas influenciavam na avaliação, consolidando a presença do *dom*, pois, nesta perspectiva, quem o tivesse produziria ‘belos’ trabalhos, às outras crianças, restaria o reconhecimento de sua incompetência artística, gerando as famosas frases que tanto ouvimos entre as pessoas adultas: eu não sei desenhar, não sei cantar, não sei dançar, não sei interpretar ou, você nasceu pra isso! Como se não houvesse esforço, investimento, pensamento, ensino ou aprendizagem em Arte.

Donald Soucy (2008, p. 41), em tempo, nos chama a atenção dizendo: “toda expressão tem conteúdo, [...]. Para se expressar, você deve expressar alguma coisa”, assim, entender a Arte como autoexpressão seria pensá-la como um meio de expor sentimentos, portanto, não aleatório e nem sem significados. Ao assumirmos a existência de significados, assumimos a presença de conteúdo, o que gera a necessidade de uma forma específica de apresentação que proporcione o entendimento de seu significado, o que nos conduz à necessária análise de materialidades que mais adequadamente componham a forma que melhor exprimirá o pretendido, entretanto, quanto ao aspecto criador da arte, ou seja, no que diz respeito à execução

¹⁸ Vale ressaltar que, tomando por base estudos realizados por outras pesquisadoras, existem outros possíveis recortes que analisam concepções sobre o ensino da Arte no Brasil a exemplo de Arte como transcendentalismo; Arte como experiência; Arte como expressão; Arte como cultura. (VIDAL, 2011)

do artefato em si, nesta concepção, pode-se transpô-lo para o “[...] ato de fazer objetos, não o ato de trazer para o mundo formas estéticas repletas de ideias novas” (WILSON, 2008, p. 83), sendo, portanto, uma ação espontaneísta.

Atualmente, a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa (2008, p. 17), o que se percebe no Brasil é o entendimento da Arte como cognição e campo de conhecimento, uma abordagem contemporânea, em que “[...] se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”. O contato com a arte, neste pensamento, desperta nossos sentidos e desencadeia um conjunto de sensações “de visões e sons, de calor e frio, de aspereza e delicadeza, de sabores e cheiros” (EFLAND, 2008, p. 325) e percepções que se entremeiam na busca de significações que não poderiam ser elaboradas por outros meios, construindo assim, respostas e imagens que poderão ser acessadas e transportadas para outras novas situações que se apresentarem, ou seja produzindo conhecimento.

No entendimento da Arte como Cultura Visual no Brasil, nos apoiamos à compreensão dos argumentos de autores como Raimundo Martins (2006) e Paul Duncum (2010, 2011), assim como às proposições de Ana Mae Barbosa (2002, 2010) que, ainda que não tenha nomeado, em seus escritos, suas ações como Cultura Visual, vem evidenciando a necessidade de utilização de imagens, não só de artefatos artísticos, mas dos mais diversos elementos visuais que compõem o cotidiano social, concebendo ser função da arte despertar as diversas leituras de imagens, sejam elas produtos da arte ou não, de modo que se “possa abordar os efeitos sociais da proliferação sem precedentes da imagética comercial que, atualmente, satura a vida diária em várias partes do mundo.” (DUNCUM, 2011, p. 15).

Conforme Raimundo Martins (2006, p. 74), “o papel que arte e imagem desempenham na cultura e nas instituições educacionais não é refletir a realidade ou torná-la mais real, mas, articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados”. Por sua vez, Ana Mae Barbosa (2002, p. 18), também nos chama a atenção, já em 1991¹⁹, para “a necessidade de ensinar arte através da arte, imagem através da imagem”. Assim, nas aulas de Arte, não haveria mais espaço apenas para as belas-artes, consagradas e consolidadas, mas toda imagem que circula em determinada cultura, como nos lembra Ana Mae Barbosa (2002, p. 35) quando diz:

¹⁹ Ano da primeira Edição do livro *A Imagem no Ensino da Arte* (São Paulo: Perspectiva, 1991)

“Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. [...] preparando a criança para a decodificação da gramática visual”.

Compreende-se também, nesta vertente, que não há mais espaço para roteiros interpretativos solidificados, fixos, padronizados, o que se espera é a construção interpretativa autoral com bases reflexivas e críticas tanto dos aspectos físicos da imagem quanto de seus possíveis aspectos culturais que, de alguma forma, moldam gostos, pensamentos e modos de ser, assim, para além de analisar, identificar, descrever, enaltecer, promover ou divulgar obras, objetos ou artistas, a cultura visual espera “questionar as interpretações consolidadas e outras que possam ser provocadas pelas imagens[...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 214). Neste aspecto, não se pode desconsiderar as bagagens trazidas pela espectadora que, encorajada por suas experiências, percebe cada estímulo recebido de um ponto de vista próprio, alimentado por suas vivências socioculturais. Assim, ao estimular a leitura das informações contidas no objeto (formas, cores, disposição espacial e geográfica, dentre outras possibilidades), espera-se entrelaçá-las aos conhecimentos, experiências, sensações, imaginações da leitora (PILLAR, 1999).

Diante disto, compreender a Arte como cultura visual se apresenta como um estímulo constante às construções interpretativas que se elabora dos objetos artísticos ou não, autorais ou não, como possibilidade de atenção e (re)construção de significados e pertencimento social.

Neste necessário movimento de compreensão dos caminhos traçados pela Arte no campo da educação, adentrar ao mais recente documento normativo e norteador de propostas curriculares para as escolas brasileiras nos parece um caminho natural, e ao enveredar pelas páginas que constituem a BNCC, encontramos a Arte situada na grande área das linguagens.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, **Arte**, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, [...]. (BRASIL, 2017, p. 61, grifo nosso).

Desta forma, adiciona-se mais uma compreensão da Arte na educação, qual seja: Arte como linguagem. Para iniciarmos essa discussão, é preciso ultrapassar o entendimento da

linguagem diretamente relacionada à palavra “[...] apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado. Linguagem diz respeito a toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo” (COSTA, 2010, p. 133), é preciso compreendê-la como um sistema de códigos, cuja organização pretenda comunicar algo a alguém.

Para melhor desenvolvermos nosso pensamento, tomamos emprestado de João-Francisco Duarte Jr. (2001), um exemplo:

Rubem Alves conta (em *Conversa com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981, p. 56) um caso ocorrido com Beethoven, que ilustra este fato. Após executar uma peça sua, numa reunião social, o compositor foi abordado por uma senhora, que lhe inquiriu: “o que o senhor quis dizer com esta música?” Ao que ele respondeu: “isto”, e sentou-se ao piano, executando a obra novamente. (DUARTE JR., 2001, p.46, grifos do autor).

Observando de uma forma ampliada, entendemos que a arte também comunica, como linguagem, entretanto, ela nos fala por outros meios que antecedem o racional, conceitual, o que não a impede de lá chegar. Desse modo, corroboramos com o pensamento de Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Guisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra (1998) quando destacam que o problema é que,

[...] estamos tão condicionados a pensar que linguagem é tão-somente a linguagem verbal, oral ou escrita e, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo, que fechamos nossos sentidos para outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 36 – 37).

Possivelmente, foi este condicionamento que conduziu a senhora na história citada por João-Francisco Duarte Jr. a inquirir Ludwig van Beethoven sobre o que ele quis dizer com sua música, não confiando em sua capacidade de compreender por outros meios que não a uma certa ideia de linguagem formada pela palavra e pela racionalidade. Numa breve digressão, retomamos um fato semelhante vivenciado e novamente narrado em primeira pessoa, por tratar-se de algo particular. Quando na apresentação do Espetáculo Desobjeto Invisível – Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em Dança de minha filha, ao final, enquanto eu, ainda silenciosa, permitia que os gestos, sons, falas, cheiros, imagens e danças reverberassem em

mim, movimentassem sensações, sentimentos e pensamentos, ao me aproximar de alguns familiares ouvi: “eu entendi que eles estavam dizendo...” seguida de uma explicação dos significados compreendidos, aos quais outra pessoa confirmou ter entendido a mesma coisa, o que tranquilizou às duas, como se isso confirmasse suas capacidades, talvez cognitivas, de compreensão da mensagem pretendida. Mas, ainda não satisfeitas, ambas foram perguntar, a uma das artistas, se elas estavam corretas em seus entendimentos. Eu, enquanto observava todo o desenrolar da cena me perguntava: Isso é uma avaliação? Uma hora e meia de espetáculo, fruto de meses de pesquisas, estudos, ensaios, podem ser resumidos em meia dúzia de palavras? O que mais eu consigo perceber, que sensações carrego comigo agora, sensações despertadas pelo que vivenciei, pelo que experimentei?

Deste ponto de vista, entendemos que, a arte não se configura como uma linguagem objetiva, diretiva, traduzível, com regras e convenções rígidas. Ao contrário, a arte é liberta de amarras e direções, nos conduz às sensações e sentimentos, estimula nossos sentidos nos apresentando múltiplos entendimentos, se colocando, portanto como uma linguagem estética, compreendendo estética a partir de sua etimologia grega “aisthesis, referindo-se ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações” (MARTINS, 2011, p. 312), e como tal, um campo de conhecimento, que se mantém atento ao que é culturalmente elaborado.

Entretanto, no intento de nos mantermos alertas ao caminho percorrido, evitando rotas que nos façam voltar ao ponto de partida, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Guisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra (1998, p.14), dizem que para “nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretar e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos” e, mais uma vez retomando à atitude da senhora, acima mencionada, em relação à obra de Beethoven, talvez aí esteja também um dos motivos pelos quais ela necessitasse de explicações sobre o ouvido, o não domínio dos códigos musicais que a permitisse confiar mais em seus entendimentos. Quanto ao segundo fato relatado nesta reflexão, intuo, por conhecer suas interlocutoras, não ser ausente o conhecimento dos códigos apresentados no espetáculo, mas sim a disponibilidade pessoal em desfrutar da experiência sensível proporcionada pela obra apresentada, afinal “A arte é, antes de mais nada, uma experiência sensível” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.56), e como experiência exige (ex)pôr-se, como bem nos ensinou Jorge Larrosa Bondía (2002), ela é um caminho ao inesperado, mas que carece de formação, de construção, de nutrição, daí a necessidade de “[...]”

provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela. [...] para alimentar olhares, percepções, pensamentos.” (MARTINS, 2011, p.313).

E eis que nossa busca pelos sentidos e compreensões da Arte no ambiente educacional nos conduz ao entendimento da Arte como experiência sensível ou experiência estética, o que significa superar a segmentação entre corpo, mente e emoções, pois toda experiência exige presença, presença que se inicia pela dimensão física do encontro entre corpos, o da obra e o da pessoa, e segue pela dimensão das sensações, do percebido pelos sentidos, para então se colocar na dimensão do pensamento que desvenda ou elabora significações e intenções.

Por fim, ao retomarmos o título desta seção: Arte e Educação: arte como autoexpressão criadora; como cognição e campo de conhecimento; como cultura visual... o que mais?, e procurarmos a resposta que deveria suceder ao sinal de interrogação, entendemos a necessidade de assumir uma postura que alimenta nossas expectativas em relação à presença da Arte no ambiente escolar, e em oposição à segregação de pensamentos, optamos pela agregação de posturas, assim, defendemos aqui, as Artes Visuais, enquanto uma das linguagens específicas da área da Arte, como promotora e detentora de conhecimentos e como linguagem estética, expressa por outros modos, para além da palavra escrita, explorada por meio das experiências estéticas, abrangendo todas as imagens associadas aos seus modos de ler, nomear e entender o mundo, como proposto pela cultura visual, não apenas as presentes em artefatos artísticos, uma linguagem provocadora da estesia, do estado de movimento interno e externo do ser que sente e se percebe no/do mundo como gerador de novas experiências e vivências potentes, que se permite expressar e materializar pensamentos e sentimentos, construir formas, organizar cores, linhas, gestos, movimentos, sons. Entendemos ser preciso provocar experiências sensíveis, assumindo-as como anteriores à palavra na compreensão de mundo e que, portanto, necessitam de formação precedente à da palavra, na construção da apropriação consciente do mundo que se estabelece em seu entorno.

Percebemos a presença das Artes Visuais na pré-escola, nosso campo de estudo, de forma inquestionável, não somente como parte de um conteúdo específico, como nos acostumamos, mas como elemento visual constante e amplamente explorado naquele ambiente e nos diálogos com outros diversos conteúdos curriculares. O que propomos é sua observação consciente e reconhecimento de presença e pertencimento imprescindível à elaboração e apropriação de conhecimentos potentes e transformadores na constituição de uma sociedade formada por indivíduos que se permitem imaginar, criar e sentir. A pré-escola, neste contexto,

a nosso ver, se constitui em uma oportunidade de cultivo do espaço/tempo de encontro com o inesperado e reencontro com os sentidos em que adultos e crianças exploram possibilidades, vivem experiências e constroem sentidos, também por meio das imagens, daí a necessidade de atenção e (re)encontro consciente e crítico com todas as imagens expostas, apresentadas ou produzidas no espaço institucional da pré-escola.

2.3 ARTES VISUAIS: AS IMAGENS QUE HABITAM NOSSAS PRÉ-ESCOLAS!²⁰

No propósito de refletirmos a presença das imagens e o tratamento a elas dispensado na pré-escola das instituições públicas de Guanambi-BA, inicialmente precisamos compreender a Educação Infantil, primeira etapa da educação escolar, e em especial a pré-escola, como um importante momento, que inicia e fundamenta todo o processo educacional da população brasileira (BRASIL, 2017). Assim sendo, “as creches e pré-escolas, [...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades [das] crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens.” (BRASIL, 2017, p. 34). A criança, como “sujeito histórico e de direitos”, ao adentrar os estabelecimentos da pré-escola, carrega consigo aprendizagens que serão agora compartilhadas e acrescidas de novos elementos, planejados pelas professoras que ali se encontram, e também trazidos por outras crianças e pessoas que frequentam os espaços, além dos conhecimentos e experiências proporcionados pela disposição física, regras, sensações e objetos que circulam no ambiente escolar, dentre os quais destacamos as visualidades, presentes nos muros, murais internos, painéis, atividades espalhadas nas salas, pelos corredores, nos livros de literatura propostos, nos vídeos apresentados às crianças (documentários ou desenhos), bem como nas vestimentas e objetos trazidos pelas crianças e também pelas pessoas adultas que frequentam o espaço escolar, conforme pudemos perceber em nossos anos de prática e aproximação com o chão das escolas.

²⁰ Parte desta seção, foi apresentada e publicada por Freitas e Vidal (2022) nos anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP: existências, em artigo intitulado “Entre olhares: as imagens que habitam nossas escolas”. Disponível em: www.even3.com.br/Anais/31ENANPAP2022/497593-ENTRE-OLHARES-AS-IMAGENS-QUE-HABITAM-NOSSAS-ESCOLAS

Desta forma, compreende-se a criança também como construtora de conhecimentos e cultura, partícipe ativa do seu processo educacional, para o qual, se concebe uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em busca da compreensão dessa proposta, que não deve ser vista como momentos pontuais na organização curricular da Educação Infantil, mas como um conjunto de acontecimentos que vão sendo sintetizados no decorrer das proposições oferecidas nas instituições educacionais, em todos os momentos e não só nos planejados pelas professoras, a partir das interações e brincadeiras, aí oportunizadas, em torno dos quais todas as ações se estabelecem nesta etapa educacional, assim interpretamos cada campo de experiência proposto no documento, a partir da perspectiva da criança, a nosso ver, e não da intenção da professora: **eu, o outro e nós:** eu percebo a mim e às outras; **corpo, gesto e movimento:** eu existo; **traços, sons, cores e formas:** eu crio, eu comunico; **escuta, fala, pensamento e imaginação:** eu interpreto, imagino; **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** eu investigo o mundo físico e sociocultural.

Essa articulação em campos de experiências, se coloca de forma desafiadora num processo educacional acostumado a dividir os conhecimentos em compartimentos definidos por nomes, conteúdos e horários específicos. O que se propõe é uma “docência provocativa que envolva as crianças [...] cria[ndo] situações pedagógicas que desafiem, ampliem, reafirmem e valorizem os saberes infantis em qualquer campo de conhecimento, inclusive no campo da *Arte*.” (CUNHA, 2021, p. 30, grifo da autora).

Diante disso, questionamos: não seria compartimentar, mais uma vez, a busca pelo entendimento das práticas docentes em Artes Visuais na pré-escola? É preciso, então, percorrer uma pequena trilha, em busca dessa resposta, trilha que iniciamos a seguir.

Segundo Katia Helena Pereira (2007, p. 9, grifos da autora), “No contexto educativo, o termo *artes visuais* substituiu a designação *artes plásticas* para nomear a grande área da visualidade. Isso porque a concepção ampliou-se [...] por incorporar várias manifestações visuais [...]”. Assim, se antes pensávamos somente em desenho, pintura, escultura, gravura, agora abarcamos também nesta área, outras inúmeras formas de expressão visual como a computação gráfica, a instalação, o vídeo, o grafite, a animação, o cinema, a fotografia, dentre

tantas outras manifestações que se apresentam dia-a-dia, provocando nossos olhares e interpretações, com imagens bidimensionais ou tridimensionais, estáticas ou em movimento, coloridas ou não, fisicamente ou virtualmente presentes.

Assim sendo, ao nos referirmos às Artes Visuais na pré-escola, trataremos das imagens e suas diversas e possíveis articulações e presenças, bem como seus diversos modos de existir e interagir com o meio e com os sujeitos que eles integram.

No ambiente escolar, as imagens não se limitam, ou não deveriam se limitar, ao seu viés apreciativo, por ser este um modo de compreensão ligado ao pensamento elitista e conservador, carregado de ideias eurocentradas, como tantas vezes nos atentou Ana Mae Barbosa (2002), nos instigando à leitura da imagem, compreendida como um momento em que nos propomos e provocamos refletir sobre o que estamos vendo, em busca de conexões com nosso contexto, ou seja, relacionando o visto com o espaço temporal e social em que nos encontramos inseridos, tornando-a assim, significativa em nossa jornada, nem tão pouco deve estar, a imagem, limitada ao viés do fazer, como se esta fosse esvaziada de conceitos, conhecimentos, pensamentos e proposições, onde o interesse residisse apenas no produto final, condicionado a determinado modelo. Entendemos que, entre o ver e o fazer, múltiplas ações e reações se estabelecem, e todas habitam o espaço escolar, motivo pelo qual precisamos compreendê-las, especialmente na etapa escolar investigada neste estudo.

Ao aprofundarmos nossos conhecimentos nas vivências da disciplina Cultura Visual: visualidades no ensino das Artes Visuais, ministrada em 2021.2 pelo Professor Erinaldo Alves do Nascimento, fomos provocadas a pensar que as relações entre imagem e educação de crianças pequenas não são invenções recentes, já no Séc. VIII, como aponta Susana Rangel Vieira da Cunha (2005), com o Concílio Ecumênico de Nicéia (787 d.c.) e sua proposta de abandono da iconoclastia, as imagens foram defendidas e compreendidas como meios de propagar ensinamentos e, neste caso específico, os proferidos pela Igreja Católica. Posteriormente, no Séc. XVII as ideias educativas de John Amos Comenius (1592-1670), intencionando a aquisição da linguagem pelas crianças,

[...] recomenda aos educadores que progridam paulatinamente associando sempre, com os jovens espíritos, o nome de um objeto à sua forma real ou, quando impossível, à sua imagem. Como, na sua época, não existem livros que apresentem às crianças imagens do mundo, ele mesmo elabora, segundo

uma progressão coerente, uma primeira obra documentária ilustrada, única em seu gênero: *Orbis pictus*. (CHALMEL, 2004, p.66).

Desta forma, John Amos Comenius publica, em 1658, “o primeiro livro escolar em que a imagem desempenha um papel fundamental na aquisição do saber” (id., *ibid.*), pois, segundo sua proposta pedagógica, apresentar o objeto à criança facilita a aquisição de seu conhecimento e aponta ser possível fazê-lo, também na impossibilidade da presença física do objeto, através de sua imagem, conforme podemos ver, a seguir:



Imagem 25. **Citação visual literal.** *Orbis Sensualium Pictus*, 1658, p. 21.
Disponível em: <https://www.openculture.com/2014/05/first-childrens-picture-book-1658s-orbis-sensualium-pictus.html>

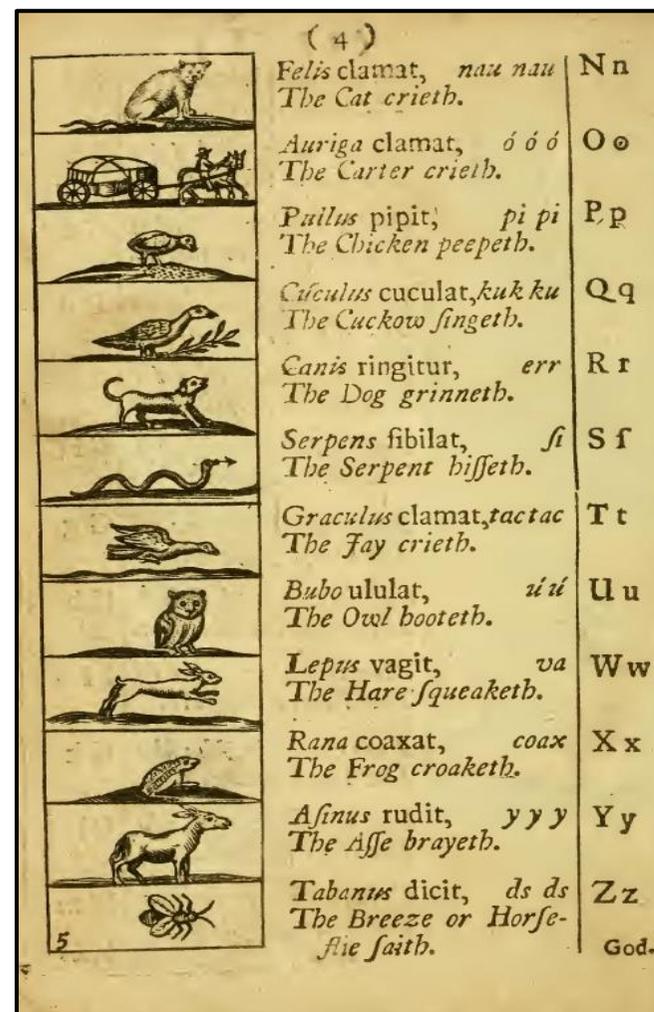


Imagem 26. **Citação visual literal.** *Orbis Sensualium Pictus*, 1658, p. 24.
Disponível em: <https://www.openculture.com/2014/05/first-childrens-picture-book-1658s-orbis-sensualium-pictus.html>

O que nos importa aqui, a princípio, se refere ao uso da imagem no espaço escolar com intenção educativa, o que nos sugere o reconhecimento de um potencial próprio da imagem de fazer ver o que não está fisicamente presente. Tal captura da imagem, iniciada pela visão, capacidade desenvolvida pelo olho, órgão do sentido, se encaminha em seguida para os processos de reconhecimento e conhecimento do que está sendo visto, passando, portanto, para uma etapa complexa de elaboração de pensamentos e discussões sobre o que se vê, atingindo assim sua fase educativa, que permite identificar, ou elaborar novas posições possíveis do objeto, agora conhecido, no cotidiano em que se encontra inserido.

Retomando a citação acima, a nosso ver, é possível encontrar pistas a respeito do lugar que as imagens ocupam, ainda hoje, na educação. Segundo Loic Chalmel (2004), no livro escolar, publicado por John Amos Comenius, “a imagem desempenha papel fundamental na aquisição do saber”, mas que saber seria esse? O autor, na continuidade de sua explanação, nos explica que a imagem deve ser apresentada à criança quando da impossibilidade da presença física do objeto como forma de associá-lo ao seu nome.

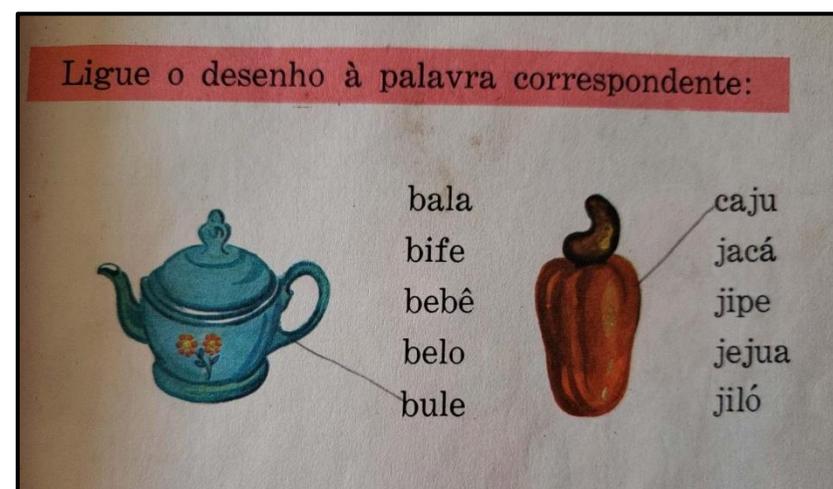


Imagem 27. **Citação Visual Literal.** Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe de atividade encontrada na Cartilha Caminho Suave, 1973, p. 17. Composta por uma fotografia digital da autora.

POR FALAR EM RUA, VOCÊ CONHECE ESTA PARLENDÁ?
ACOMPANHE A LEITURA QUE SEU PROFESSOR FARÁ.

LÁ NA 

UMA MULHER MATOU UM  sapo

COM A SOLA DO  sapato

O  ESTREMECEU sapato

E A  MORREU! mulher

, BU, BU  morreu

QUEM NÃO SAI É UM  tatu

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Imagem 28. **Citação Visual Literal.** Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe de atividade encontrada no livro *Além das palavras: alfabetização*, 2001, p. 34. Composta por uma fotografia digital da autora.

O que observamos, no detalhe retirado da Cartilha Caminho Suave, publicada em 1973, assim como no detalhe do Livro *Além das palavras: alfabetização*, publicado em 2001, é a utilização das imagens como facilitadoras do aprendizado da língua escrita, textualmente como propostas por John Amos Comenius em 1658, sendo sua função a decodificação da palavra. Observamos também que a imagem pode aparecer decorando uma página, acompanhando um texto ou ilustrando-o, forma aliás, também muito utilizada até os dias atuais nas escolas.



Imagem 29. **Citação Visual Literal.** Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe de atividade encontrada na Cartilha Caminho Suave, 1973, p. 62. Composta por uma fotografia digital da autora.

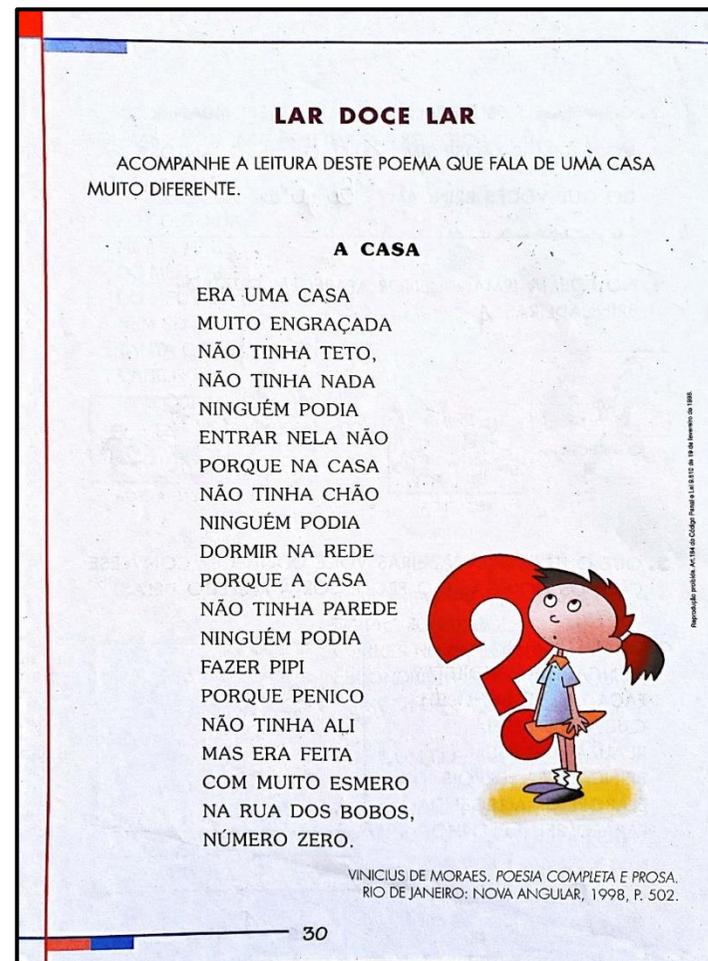


Imagem 30. **Citação Visual Literal.** Freitas, A.C.O. (2021). Detalhe de atividade encontrada no livro Além das palavras: alfabetização, 2001, p. 30. Composta por uma fotografia digital da autora.

Passemos agora a refletir, sobre os significados do termo ‘ilustração’. Para tanto recorremos ao Novo Dicionário Aurélio (s.d.), que nos diz: “**Ilustração**. [Do lat. *Illustratione*.] S. f. [...] **3**. Imagem ou figura de qualquer natureza com que se orna ou elucida o texto de livros, folhetos e periódicos. [...]” (FERREIRA, s.d., p. 742, grifos do autor), seguindo apoiados ainda no mesmo dicionário, encontramos “**Ornar**. [Do lat. *ornare*, ‘pôr em ordem’] V. t. d. **1**. Guarnecer com adornos ou ornatos; ornamentar, enfeitar, adornar. [...]” (FERREIRA, s.d., p.1006, grifos do autor) e “**Elucidar**. [Do lat. *elucidare*.] V. t. d. **1**. Tornar compreensível; esclarecer; explicar; dilucidar; [...]” (FERREIRA, s.d., p. 506, grifos do autor). Assim, pensar a imagem como ilustração, segundo estes entendimentos, seria colocá-la no lugar de decodificadora da palavra ou de enfeite, sem necessariamente conter em si outros significados. É como sugerir que, ao ver uma imagem, fôssemos conduzidas a decodificar algo ou simplesmente relaxar apreciando um enfeite, um ornato. Entretanto,

O ver não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema que lhe dá significado. (ZAMBONI, 2001, p.54, grifos do autor).

Portanto, como nos propõe Silvio Zamboni (2001), os objetos são carregados de significados, construídos ao longo de sua existência e culturalmente atribuídos a depender da sociedade em que se encontre inserido. Assim sendo, as imagens produzidas, em qualquer tempo ou espaço, trarão consigo elementos formais como cores, traços, luzes; são “sedutoras, faze[ndo] apelo aos sentidos e evoca[ndo] respostas emocionais” (DUNCUM, 2010, p. 10), e também são portadoras de ideologias, nos informando, a partir de um determinado ponto de vista, como as pessoas atuam no mundo; além de intertextuais, ou seja, sempre serão elaboradas e apreciadas a partir das relações que produtor e fruidor possuem e que foram socialmente construídas.

Dessa forma, entendemos que as imagens são portadoras de significados visuais, sociais e comportamentais, são reveladoras de nossos pensamentos, crenças e, portanto, nos formam e educam. Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, p. 171) diz ter constatado, em suas pesquisas que, além dos já citados significados que as imagens carregam, algumas funções também lhes

são atribuídas nas escolas de forma geral e especialmente nas Escolas Infantis, conforme explicita quando diz: “[...] constatei que uma das funções das imagens nas Escolas Infantis seria criar um ambiente agradável às crianças, produzir um conjunto de ensinamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e hábitos, considerados aceitáveis socialmente”. Este aspecto ressaltado pela pesquisadora, nos provoca a pensar e corrobora o nosso desejo de entender mais sobre as imagens que fazem parte do cotidiano das salas de aulas, dos painéis, murais e muros das escolas, nos deixando pistas para aquilo que move também esta investigação.

Recorrendo às nossas memórias e aos álbuns de fotografias, que nos proporcionam quase uma viagem ao tempo escolar nosso e de nossas crianças, não é difícil constatar os estudos realizados por Susana Rangel Vieira da Cunha (2005). O ambiente escolar é, de alguma forma preparado para a faixa etária que atende, “decorado” com o intuito de cativar, atrair e até dizer ao seu público como se espera que se comporte naquele espaço, imprimindo, especialmente na Educação Infantil, uma visão de felicidade, saúde, higiene, companheirismo e sobretudo imersão feliz ao universo das palavras.

Rodeadas por imagens, intencionalmente preparadas e apresentadas ou casualmente expostas, seja no ambiente escolar ou no social, com ou sem incentivo à sua apreciação, observação, leitura ou produção, as crianças estão sujeitas aos estímulos por elas proporcionados. Tais estímulos ajudam a construir pensamentos, posicionamentos e percepções de suas existências e de seus direitos de ser. É por considerar as imagens como poderoso artefato carregado de significados, produzidos tanto por quem a produz, quanto por quem a observa, e também por quem a expõe, que entendemos ser imprescindível a atenção sobre elas, uma vez que,

[...] o que importa não é a imagem, pois nenhuma imagem aliena ou empodera por si mesma, apesar da intencionalidade do produtor da imagem, mas é a ação das pessoas, o que elas fazem com e a partir das imagens para suas próprias vidas. É um posicionamento pedagógico que fomenta oportunidades de interpretação, chances para discentes e docentes construir outra narrativa, outro modo de se colocar diante das imagens, em seu contexto, seu mundo. (SARDELICH; PAIVA, 2015, p. 10).

Entendemos, desta forma, ser legítima a preocupação em relação às práticas docentes em Artes Visuais na pré-escola, uma vez que as concepções docentes guiarão suas ações e servirão de bússola na seleção das imagens e condução das atividades desenvolvidas naqueles

espaços. Considerando a imagem como mote central do trato das Artes Visuais, e estando as mesmas imbricadas na vida cotidiana interna e externa à pré-escola, é necessário refletir seus percursos, traçados e percorridos, nas práticas docentes nesta etapa da educação. Diante do exposto, outros questionamentos passaram a encorpar nossas reflexões: afinal, o que se faz com e a partir das imagens na pré-escola? Que narrativas são produzidas neste contexto? Quais dimensões linguísticas visuais são exploradas?

Seguimos assim, com olhos despertos e sentidos atentos às docentes que contribuem com a organização e seleção das imagens que circulam e ambientam os espaços educativos, em busca de narrativas potentes e carregadas de significados que contagiem e ampliem as ações pedagógicas na construção de saberes saborosos de experiências vividas. Assim sendo:

A tarefa docente na educação infantil, nessa compreensão, não é alcançar aos novos que chegam apenas a experiência de linguagem constituída ao longo de um percurso histórico-cultural, mas também alcançar como é possível promover sua transformação e renovação. (RICHTER, 2016, p. 104).

Para tanto, consideramos essencial que as professoras se percebam como propositoras e não como instrutoras de seres incompletos, que precisam ser direcionados por caminhos prescritos, pautados na uniformização de conhecimentos que considera as incapacidades e não as capacidades, as incompetências e não as competências das infâncias que se dispõem a questionar, buscar, problematizar, descobrir possibilidades quando provocadas. É preciso que as professoras tomem para si, como proposto por Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (2011, p. 313), a organização inventiva e instigante de seus momentos com as crianças, propondo situações, numa “[...] atitude, um modo de operar consciente na escolha criteriosa [...]”, de ações que estimulem perspectivas não usuais, que provoquem as crianças a buscar soluções ou ângulos diferentes, estimulando sua imaginação, sua vontade de construir, de questionar, de se posicionar, oferecendo, para tanto, alimentos estéticos variados, nutrindo-as com muitas e diferentes imagens, ampliando, portanto, suas percepções. Afinal, não podemos nos esquecer que “a riqueza das imagens expressas nos desenhos, pinturas e dramatizações, depende da quantidade e da qualidade das experiências [das] crianças.” (ALBANO, 2021, p. 3).

Destacamos ainda, a necessária atenção às profissionais que investe seus esforços no despertar da pré-escola, que afetos elas construíram em seus universos existenciais? Como elas se permitem desfrutar de experiências estéticas? Afinal, “para acolher o outro criador, é

necessário ativar o criador em mim, para cultivar beleza, é preciso viver a beleza, para encantar, é preciso encantar-se” (OSTETTO, 2018, p. 185), alimentar olhares, impõe alimentar seu próprio olhar, traçar suas próprias trilhas, reviver sua própria criança e assim, compreender e incentivar a poética infantil, sem tentar trancafiá-la na certeza de um caminho planejado que almeja uma finitude que poderá ser divulgada, apresentada e arquivada. À criança pouco, ou nenhum interesse reside nas conclusões, o que lhe impulsiona são as descobertas, as pesquisas, a exploração.

Os muros, que cercam e, por vezes isolam as escolas, importantes estruturas que intentam a segurança, não podem ser transpostos para as ações docentes determinando espaços seguros a percorrer, é necessário abrir caminhos para a imaginação, ampliar espaços, propor sua exploração de diversas formas e utilizando múltiplas linguagens, oferecendo-lhes um diversificado repertório visual, sonoro e gestual que alimentem a busca criativa individual das crianças com suas peculiaridades infantis sem deixar de respeitar o tempo da individualidade que explora, em conexão com seu íntimo universo sensível, e que reverbera no tempo/espaço. Sobre isso, Ana Angélica Albano (2018) nos alerta,

Qual é o espaço para gesto que revela a imaginação e marca a diferença na escola? Parece-me que quase não existe este espaço, porque a escola continua preocupada com a normatização, acreditando que sua missão é, prioritariamente, tornar a criança um ser social, parte da coletividade. Esquece que não existe coletivo sem indivíduo. Coletividade sem o respeito à contribuição de cada indivíduo não é coletivo, é massa. E massa se manobra. (ALBANO, 2018, p. 13).

Nesse sentido, parece-nos premente refletir sobre os espaços que ocupamos e instigamos que sejam ocupados. De que forma exercemos nossa individualidade e valorizamos, estimulamos a individualidade das nossas crianças? O que consumimos e o que oferecemos ao consumo de nossas crianças?

Ao longo de suas pesquisas, Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), procura compreender os caminhos que vêm sendo traçados para as artes nos espaços escolares e suas constatações despertam a atenção aos fazeres pedagógicos condicionados a pensamentos que limitam as possibilidades inventivas das crianças onde são oferecidos sempre mais do mesmo, os mesmos desenhos, os mesmos motivos, os mesmos materiais, os mesmos tempos, os mesmos espaços, os mesmos direcionamentos, os mesmos cuidados. A autora desafia as professoras a

criarem situações com materiais, suportes e instrumentos, artísticos ou não, que estimulem as crianças a explorarem possibilidades, modos diferentes de utilizá-los, ressignificando seus sentidos. Entende-se assim, a necessidade constante e atenta da mediação docente, que interfere na produção infantil, mas não no comando rígido ou na intenção de traduzir as produções, mas uma interferência dialogada que propõe caminhos ainda não pensados, que ajuda e incentiva à exploração, à investigação, às escolhas e que supere “o conflito entre a necessidade de adulto em ter como meta do trabalho pedagógico a representação do mundo e a das crianças em criar outros sentidos.” (CUNHA, 2021, p. 28).

Assim se constituiu nossa intencionalidade neste trabalho, compreender espaços, compreender caminhos pensados, grafados, percorridos, mas principalmente percebidos pelas professoras que guiadas por sua formação, pela legislação, por documentos, pela tradição, por teorias, por suas experiências e vivências colaboram com a introdução, presença e percepção das artes visuais e suas visualidades no ambiente da educação infantil.

"Cruzou mil horizontes
Teu nome em guarani
Teus filhos batalham fortes
Salve, Salve! Oh Guanambi"



Imagem 31. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2023) Guanambi.
Composto por oito fotografias digitais da autora e uma fotografia digital de Rosy Carneiro

3 ONDE, COM QUEM?

Toda conversa supõe troca entre as participantes, geralmente, uma ou mais receptoras, além de um lugar em que todas estejam. O local e as participantes sinalizam questões que certamente tornam a conversa cheia de especificidades e influenciam nos pensares e fazeres de todas. Partindo dessas compreensões passamos a discorrer sobre nossas conversas, de onde falamos e com quem falamos, de modo a nos aproximar e compreender as realidades investigadas e suas especificidades.

3.1 POR ONDE ANDAMOS?

Guanambi, cenário desta investigação é uma cidade do sudoeste baiano, região do Sertão Produtivo, localizada a 796 km de Salvador - BA, possui apenas 103 anos de emancipação política, completos em 14/08/2022 e tem uma população estimada, segundo o Censo do IBGE - 2017, de 84.014 habitantes²¹.

Também conhecida como a Beija-Flor do Sertão, Guanambi é uma cidade surpreendente, polo em sua microrregião. Já foi a capital do algodão e hoje, ao lado de suas vizinhas, Caetité e Igarorã, abriga o maior complexo eólico da América Latina.

No cenário artístico cultural, além de uma diversidade de artistas independentes, de todas as modalidades artísticas, conta com a realização de festejos populares como o São João e o Natal, onde uma praça pública no centro da cidade é ornamentada e oferece shows gratuitos para a população, além disso, Guanambi conta regularmente com a presença de shows de artistas nacionalmente conhecidos em espaços privados. O município possui seis equipamentos artísticos culturais:

²¹ Informação obtida no Site Oficial da Prefeitura de Guanambi - BA http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade . Acesso em 26/10/21



Memorial Casa de Dona Dedé

Inaugurado em 2008, sediado na casa histórica que pertencia à moradora Dona Dedé, tombada pelo Patrimônio Público Municipal.



Museu Fundação Joaquim Dias Guimarães

Museu histórico criado em 1994, sem sede própria, ocupa, hoje, um espaço emprestado pela Câmara de Vereadores de Guanambi.



Casa do Escritor

Acervo sobre a vida e obra de Domingos Antônio Teixeira (Teixeirinha), ex-prefeito e autor do primeiro livro que conta a história de Guanambi – Respingos Históricos.

Imagem 32. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022) Equipamentos Artísticos Culturais 1 Composto por três fotografias digitais da autora.

Galeria de Arte Rose Fernandes

Inaugurada em novembro de 2021, um espaço privado pertencente à artista plástica Rose Fernandes.



Cine Premier

Cinema com duas salas de projeção, inaugurado em novembro de 2018.



Centro Cultural de Guanambi

Teatro com 322 lugares e toda a estrutura técnica necessária para a realização de espetáculos, sob administração estadual, inaugurado em 2006 e fechado desde 2018.



Imagem 33. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2023). Equipamentos Artísticos Culturais 2. Composto por três fotografias digitais da autora.

Na esfera da educação, Guanambi possui inúmeros polos de Educação à distância e quatro Instituições de Ensino Superior, sendo duas públicas e duas privadas, com ensino presencial, vejamos a seguir:

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a mais antiga com início de suas atividades em 1991, oferecendo hoje os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Administração, Enfermagem e Direito.



Instituto Federal Baiano (IF BAIANO) com Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas



Faculdades Integradas Pitágoras (FIP GUANAMBI) que oferece o Curso de Medicina



Centro Universitário FG (UniFG) com 35 cursos distribuídos nas áreas de Agricultura e Urbanismo & Design, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, Comunicação e Artes, Engenharias, Gestão de Negócios e TI & Computação

Imagem 34. **Foto montagem.** Freitas, A.C.O. (2023). Educação Universitária. Composto por quatro fotografias digitais da autora.

Com relação à Educação Básica, no âmbito Estadual, Guanambi se insere na Delegacia Regional de Educação - DIREC/30 e coordena seis unidades de Ensino Médio em sua sede²². Já, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Guanambi possui 34 estabelecimentos de ensino público atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com uma média de 638 professoras e 12.469 crianças e estudantes matriculadas em toda a rede municipal²³.

Direcionando o olhar especificamente para nosso campo de estudo, a cena que se delinea é composta por 20 estabelecimentos que atendem a Educação Infantil, totalizando 104 turmas, 163 professoras, 07 professores e 2.352 crianças, no ano de 2022.

Dando mais alguns cuidadosos passos e procurando melhor delimitação de nosso campo de estudo, recorreremos apenas às instituições situadas na sede do município que atendessem exclusivamente a Educação Infantil, podendo ser creche e pré-escola ou apenas a pré-escola, em que tivéssemos professoras concursadas. Ou seja, das 20 instituições, apenas três se incluíam nos critérios estabelecidos. Destas, mesmo a gestão aceitando a participação, ao adentrarmos no campo, as docentes de uma das escolas, por motivos pessoais, recusaram participar, sendo assim, ao final, este estudo foi realizado em duas escolas que serão nomeadas ao longo do texto como EMEI 1 e EMEI 2.

A EMEI 1 é uma escola que atende exclusivamente a pré-escola, possui 12 turmas, 13 professoras, destas, 11 professoras do quadro permanente do município, e 300 crianças matriculadas no ano de 2022, segundo dados obtidos na escola. Sua edificação é um prédio antigo, que veio passando por ampliações ao longo dos anos, possuindo hoje seis salas, onde as turmas se dividem, e demais espaços necessários para o funcionamento da escola, além de um amplo pátio para as crianças, localizado no fundo da escola, como um quintal.

²² Informações obtidas em http://direc30guanambi.blogspot.com/p/blog-page_3.html Acesso em: 27/02/2022.

²³ Dados obtidos na Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP) do Município de Guanambi - BA



Imagem 35. **Fotocollage.** Freitas, A.C.O. (2022) *Corredor para liberdade EMEI 1.*
Composto a partir de três fotografias digitais da autora

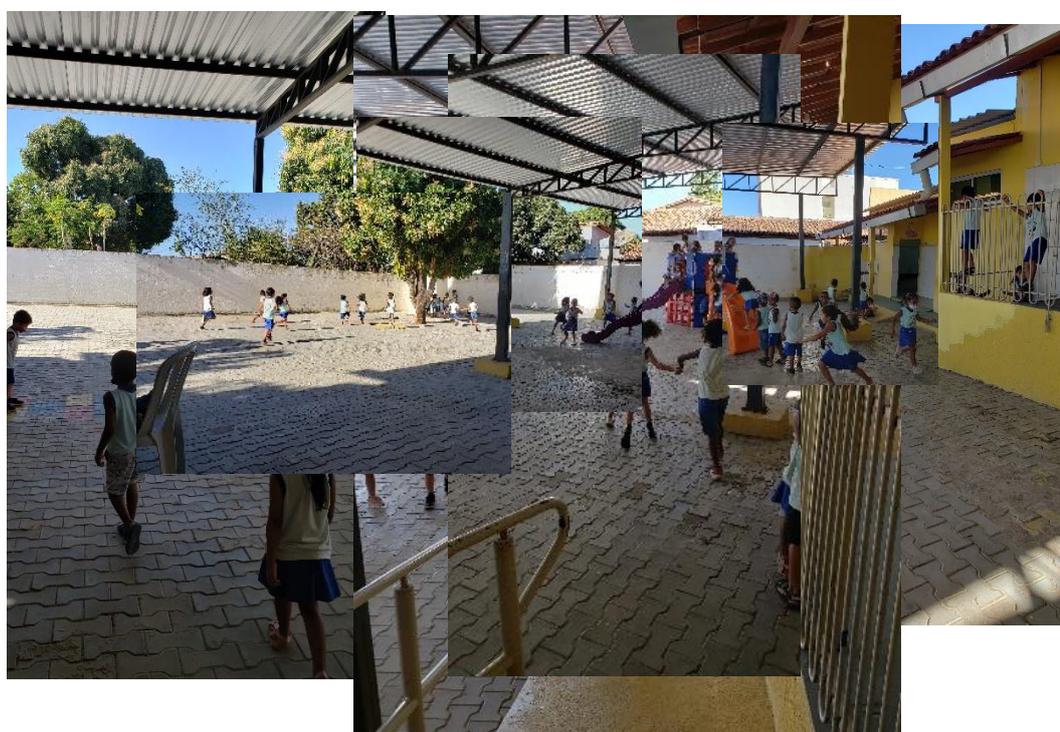


Imagem 36. **Fotocollage.** Freitas, A.C.O. (2022) *Pátio-quintal, EMEI 1.*
Composto a partir de sete fotografias digitais da autora

EMEI 2 é uma das três escolas municipais frutos do Proinfância²⁴. Estas escolas,

[...] foram construídas através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), e idealizadas de acordo às orientações da Política Nacional de Educação Infantil e, portanto, possuem uma intencionalidade pedagógica em cada espaço. (GUANAMBI, 2020, p. 124).

Com relação ao público, EMEI 2 atende à creche e à pré-escola, sendo apenas uma turma de 4º período e uma turma de 5º período em cada turno. A distribuição arquitetônica é pensada de forma a manter as salas ao redor de um átrio, central onde as crianças podem brincar e se alimentar na chamada praça de alimentação, além de um anfiteatro, uma caixa de areia e mais um amplo espaço ao fundo.



Imagem 37. Fotocollage. Freitas, A.C.O. (2022) *Átrio coberto EMEI 2.*
Composto a partir de quatro fotografias digitais da autora

²⁴ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela [Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007](#), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Fonte: <https://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia>



Imagem 38. **Fotocollage.** Freitas, A.C.O. (2022) *Anfiteatro EMEI 2.*
Composto a partir de cinco fotografias digitais da autora

Após a apresentação das duas escolas, destacamos que consideramos uma imprevisibilidade positiva, podermos desenvolver este estudo em dois ambientes com organizações espaciais distintas, uma vez que as visualidades presentes nos ambientes também serão parte desta pesquisa, logo, em nossas primeiras incursões, vislumbramos que as diferenças podem revelar distintas nuances.

3.2 COM QUEM ESTIVEMOS?

Por considerar que o “universo” de nossa pesquisa, não são as pessoas em si, mas suas representações, conhecimentos, ações, comportamentos e atitudes como arte-educadoras na pré-escola, e considerando também serem dois os estabelecimentos selecionados, estimamos convidar, inicialmente, três professoras de cada instituição, totalizando seis participantes, entretanto, ao iniciarmos as observações, por termos na EMEI 2 apenas uma professora que

atendia aos critérios estabelecidos, mantivemos o quantitativo de seis participantes, convidando, desse modo, cinco professoras da EMEI 1.

Na EMEI 1, após conversarmos com as docentes, acordamos que durante as observações circularíamos por todas as salas e que somente ao final desta etapa, definiríamos quais professoras participariam das conversas, fosse por solicitação delas ou convite nosso. Realizamos então as observações e ao final de quase dois meses de convívio, acordamos com cinco professoras a participação na próxima etapa. As cinco professoras em questão, foram selecionadas por terem se mostrado interessadas no estudo e terem se mantido abertas ao longo das observações, nos convidando a estar em suas salas, se dispondo a conversas informais sobre os temas deste estudo, mas também outros relacionados à docência como um todo. Nesta escola, outras duas professoras se mostraram interessadas em também participar, entretanto no dia agendado para nossas conversas, por motivos pessoais, não puderam comparecer.

Assim, na EMEI 1 conversamos com Telinha²⁵, pedagoga, graduada pela UNEB em 1996, professora contratada desde 1987 e concursada no município desde 1998, tendo atuado prioritariamente em cargos de gestão, retornou à docência em 2021, na modalidade online e agora presencial, Mestre e Doutora em Educação com ênfase em psicanálise. Dora, pedagoga, graduada pela UNOPAR em 2012, concursada no município desde 1998, mas com 32 anos de experiência na docência é Especialista em Educação Infantil. A terceira professora participante, Neidinha, é pedagoga, graduada pela UNEB em 1998, concursada no mesmo ano e desde 2003 atua na pré-escola, Especialista em Ensino da língua portuguesa através da literatura. Dri é pedagoga, graduada pela UNEB em 2013, concursada em 2016, Especialista em Docência e interdisciplinaridade. Por fim, Dica, pedagoga, graduada pela UNEB em 2009 e concursada em 2016 é Especialista em Psicopedagogia.

Quanto à EMEI 2, realizamos as observações apenas em uma turma do 4º período matutino, por ser a única professora concursada na pré-escola da instituição. Neném, pedagoga, graduada pela UNEB em 2013, concursada desde 2016, Especialista em Alfabetização e letramento; Coordenação pedagógica e letramento e Língua Portuguesa: leitura e produção de textos, dos pressupostos linguísticos as implicações pedagógicas.

²⁵ Para nos referimos às professoras participantes desta pesquisa, tentando preservar suas identidades, mas não torná-las personagens fictícios, com anuência de todas, utilizaremos os apelidos pelos quais eram, carinhosamente, conhecidas em suas infâncias, ou como são, hoje, afetuosamente conhecidas entre familiares e amigas.



Imagem 39. Foto Montagem. Freitas, A.C.O. (2023) Ledoras! Composta por seis fotografias digitais da autora e uma fotografia digital de Degue, em visita à Art Galeri Rose Fernandes (2022)

4 VIMOS, OUVIMOS, SENTIMOS, CONVIVEMOS, CONVERSAMOS

Iniciamos a partilha dos nossos achados, costurando o diálogo com as autoras e os autores que nos acompanharam e com os documentos oficiais, direcionando nossa atenção aos documentos municipais, visualidades, práticas e percepções docentes, apresentando imagens, impressões e expressões experienciadas e vivenciadas nos espaços percorridos que nos conduziram às conversas, afetuosas, que despertaram olhares, significações e pensamentos dispersos em ações, palavras e imagens.

4.1 O INSTITUÍDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM GUANAMBI

Iniciar esta discussão pelos documentos municipais que alicerçam as vivências educacionais experienciadas no interior das escolas, nos parece um movimento natural em busca dos entendimentos pretendidos neste estudo. Assim, relembramos que nos propomos a **compreender nos documentos municipais – Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas campo de pesquisa – as orientações acerca do ensino das Artes Visuais para crianças da pré-escola.**

Ao iniciarmos nossa frequência aos espaços educacionais, solicitamos, junto às gestoras, acesso ao PPP de suas escolas, por compreendermos ser este um importante documento que reflete a proposta educacional do estabelecimento, construído de forma coletiva e que, portanto, ajuíza tanto os marcos legais quanto as percepções, expectativas e necessidades, como também aponta caminhos a serem trilhados no acolhimento à comunidade frequentante dos espaços pesquisados. Entretanto, em nossas conversas com ambas as gestoras, fomos informadas que tais documentos são revisados a cada dois anos sendo, o último PPP de cada escola, referente ao biênio 2018 – 2019 e que, portanto, não representa as aspirações atuais.

Com o advento da pandemia que nos assolou durante os anos de 2020 – 2021, não foi possível, inclusive pela necessidade de distanciamento social, sua reelaboração, ficando o mesmo para o presente ano. Entretanto, com os inúmeros desafios enfrentados durante o

primeiro semestre na readaptação ao presencial, recepção das crianças e sua inserção ao espaço escolar, bem como a necessidade de, mais do que nunca, ouvir as vozes da comunidade sobre a efetiva revisão e atualização do PPP escolar, apenas no segundo semestre se iniciaram as escutas e escritas dos documentos que entrarão em vigor somente no ano de 2023. Assim, entendemos a impossibilidade de analisar este documento, o que nos conduziu, unicamente, à BMCG, publicada em 2020, para esta etapa de trabalho.

Sobre o referido documento, tomando por base as políticas públicas estabelecidas tanto no âmbito federal como no estadual, a esfera educacional do município se organizou durante os anos de 2018 e 2019 na elaboração da BMCG, entendida como uma “política curricular [...], resultante de um movimento coletivo, envolvendo professores/as, coordenadores/as, gestores e pesquisadores/as que escreveram o texto a partir de escutas aos diferentes segmentos da escola” (GUANAMBI, 2020, p.7), tentando orientar o trabalho educativo realizado nos estabelecimentos públicos e privados do município, em todas as etapas e modalidades da educação básica, se constituindo “[...] num aporte para a escrita dos currículos das escolas, sendo os princípios e as diretrizes estabelecidas na BMCG elementos imprescindíveis para a construção de uma educação municipal transformadora [...].” (GUANAMBI, 2020, p. 17).

Ao nos debruçarmos sobre os textos preliminares do documento, onde são apresentadas as diretrizes gerais da educação municipal, sem ainda, adentrar às especificidades das etapas e modalidades, identificamos o necessário reconhecimento do direito de todas as pessoas e dever do poder público a oferta de uma educação de qualidade, com garantia de acesso e permanência em igualdade de condições à toda a população, e como um dos apontamentos para a efetivação de uma educação de qualidade “[...] o direito de aprender, dominar **linguagens**, [...].” (GUANAMBI, 2020, p. 32, grifo nosso). Vale destacar que, a escrita da palavra ‘LINGUAGENS’, em seu modo plural, nos impele a constatar que, em alguma medida, há neste documento o reconhecimento da existência de formas distintas de modos de se expressar e comunicar, que exigem apreensão de suas maneiras peculiares de articulação.

Também identificamos que o documento aponta para a necessidade de ir além do currículo sistematizado, organizado em conteúdos, posto que reconhece “outros saberes experienciais”, ou seja, saberes advindos das interações entre sujeitos e objetos, numa aproximação com o pensamento deweyano (DEWEY, 2010), como impulsionadores do conhecimento, reafirma os princípios éticos, políticos e estéticos como orientadores das ações pedagógicas municipais.

Ainda adotando a concepção educacional histórico-crítica, ancorada nos apontamentos do educador Demerval Saviani, o documento, reafirma a necessidade de superar “práticas centralizadoras e de depósito do saber.” (GUANAMBI, 2020, p. 35).

No que se refere ao currículo, compreendemos com nossas leituras que, a BMCG preconiza uma construção coletiva, viva, que esteja sempre atenta ao *que*, e *como* ensinar, problematizando as escolhas, suas motivações e intencionalidades, de forma que o currículo se torne, de fato, um instrumento de educação que construa a sociedade através de cidadãs críticas e humanizadas. Para isso, como um dos caminhos, apresenta “Temas Contemporâneos Transversais” (GUANAMBI, 2020, p. 40), elencados com base em temas dispostos na BNCC, nos PCN e também temas de destaque locais, que devem transitar no currículo, atravessando conteúdos, espaços, vivências, dentre os quais destacamos: “Diversidade cultural e a cultura guanambiense”. Ao discorrer sobre esse tema, a equipe autora da BMCG, esclarece que o termo Diversidade cultural diz respeito, também, a “[...] **produtos artísticos**, culinários, gestuais, de movimentos, sonoros, **visuais**, entre outros formatos [...]” (GUANAMBI, 2020, p. 43, grifo nosso), e acrescenta:

No que se refere à cultura, a cidade de Guanambi localizada no Alto Sertão da Bahia, traz consigo referências típicas do Nordeste como a seca, calor e sol forte. Isso em si já carrega elementos culturais intrinsecamente, como comidas e frutas típicas, paisagens desérticas, entre outros que servem de mote para muitas **manifestações musicais, visuais, artesanais e de outras modalidades**. (GUANAMBI, 2020, p. 43, grifo nosso).

A partir do exposto, compreendemos que ao reconhecer e fomentar a necessária introdução ao currículo, de experiências e vivências locais, entrelaçadas aos conteúdos que integram os currículos nacionais, a BMCG humaniza e valoriza as culturas locais, contribuindo na construção dos sentimentos de pertencimento, autoestima e cidadania.

Finalizando os textos introdutórios, que apresentam as concepções gerais que devem permear toda a Educação Básica do município, entendemos que, ainda que, de maneira tímida e de forma genérica, os elementos visuais, seja como uma manifestação cultural tipicamente nordestina, seja como produto artístico, se encontram textualmente presentes, podendo ser entendida enquanto uma das possíveis linguagens disponíveis na construção dos conhecimentos das crianças e estudantes, uma vez que, assevera-se, no documento “[...] uma preocupação com o acesso aos saberes científicos, **estéticos** e filosóficos por parte dos/as educandos/as, mediatizados pelo trabalho dos/as professores/as.” (GUANAMBI, 2020, p. 54, grifo nosso).

Outro destaque que trazemos para nossas reflexões, refere-se à Parte II da BMCG – O currículo da educação infantil, com uma Carta de Intenções, datada de 19 de novembro de 2020, endereçada a professoras, professores, gestores, famílias da educação infantil e assinada pelas professoras coordenadoras do processo de reformulação do currículo da educação infantil municipal, Elenice de Brito Teixeira Silva e Jany Rodrigues Prado, onde reafirmam a necessidade de um currículo dinâmico, vivo, elaborado e vivido no “chão das escolas”, que priorize a escuta e o olhar sensível ao público alvo desta etapa da educação.

Ao apresentar os princípios fundamentais da EI, presentes tanto nas DCNEI quanto na BNCC, encontramos:

- ✓ PRINCÍPIOS ÉTICOS de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Eles lembram o professor sobre a importância de:
 - ▶ APOIAR a conquista de autonomia pelas crianças [...]
 - ▶ FORTALECER a autoestima e os vínculos afetivos, [...]
 - ▶ ESTIMULAR o respeito a todas as formas de vida, [...]
 - ▶ ENFATIZAR valores como a liberdade, a igualdade de direitos [...]
- ✓ PRINCÍPIOS POLÍTICOS que asseguram à criança, desde o nascimento, os direitos de cidadania, o exercício da crítica e o respeito à ordem democrática. Para concretizar esses princípios políticos, a unidade de Educação Infantil precisa:
 - ▶ PROMOVER a participação crítica das crianças [...]
 - ▶ POSSIBILITAR a expressão [...]
 - ▶ GARANTIR uma experiência bem-sucedida de aprendizagem [...]
- ✓ PRINCÍPIOS ESTÉTICOS de valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade da criança, assim como da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Em relação a esses princípios, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve:
 - ▶ VALORIZAR o ato criador de cada criança e a construção de respostas singulares em experiências diversificadas.
 - ▶ POSSIBILITAR que todas as crianças se apropriem de diferentes linguagens e tenham disponíveis materiais para se expressar. (GUANAMBI, 2020, p. 79 – 80, grifo das autoras).

Ao refletirmos a importância e talvez a valorização de tais princípios, no âmbito da BMCG, dispostos na citação acima, compreendemos como imprescindível, reafirmar sempre as necessárias ações docentes que prezam pela autonomia, autoestima, que estimulam a confiante expressão de sentimentos, desejos, pensamentos, instigando as discussões pautadas em argumentos críticos, refletidos, diversos e distintos, o que promove também o respeito incondicional a todos os seres e seus modos de ser e pensar, conquistas pessoais atreladas a

valores humanos como a liberdade, igualdade e também solidariedade, traduzidos nos princípios éticos e políticos.

Entretanto, nos questionamos se ao *Princípio Estético* apenas os verbos VALORIZAR e POSSIBILITAR dariam conta de abarcar sua complexidade, posto que antes da valorização se configura a necessidade de seu ESTÍMULO e PROMOÇÃO, entendendo que tais ações exigem um olhar atento a provocações que despertem possibilidades diversas, singulares, refletidas. Pois, para que haja apropriação de diferentes linguagens, elas precisam se fazer presentes e de forma dialogada, permitindo discussões, percepções que transitam de suas condições de execução, incluindo aí modos de fazer, pensar, articular materialidades disponíveis, até ao questionamento de caminhos percorridos e escolhidos, o que nos leva à importância de GARANTIR condições de convívio, apreciação/leitura, execução, respeito e autoconfiança tanto na realização quanto na argumentação apreciativa que pode caminhar por lugares não esperados ou programados, conforme vem sendo discutido por Mírian Celeste Ferreira Dias Martins²⁶ que nos apresenta o conceito de mediação cultural que implica a nutrição estética, a curadoria educativa e a ação propositora.

Ainda na seção dos Princípios Fundamentais da Educação Infantil, encontramos um apontamento que conduz ao rompimento com o pensamento amarrado ao ‘produtivismo’, que torna a professora escrava do tempo, que cronometra os horários e tarefas a serem transmitidas, roubando, das docentes e das crianças, os momentos de interação, de experiências e narrativas imprescindíveis na construção e troca de saberes que necessitam de estímulo e tempo que não podem ser condicionados aos ponteiros do relógio. Isso nos remete a pensar a partir de Luciana Esmeralda Ostetto (2021, p. 29, grifos da autora) quando ressalta a importância de “romper as fronteiras das ‘atividades’, dos ‘trabalhinhos’, das ‘técnicas’ que ainda determinam as práticas pedagógicas na educação infantil” posto que práticas ancoradas nessas concepções, tantos anos percebidas no campo educacional, interrompem processos de criação, escuta, observação em função da necessidade de cumprir tarefas pré-determinadas, que uniformizam as crianças e professoras inviabilizando experiências, pensamentos, interesses, nos colocando em oposição à concepção de criança. Essa ideia também está presente nas DCNEI que também orienta este documento, onde a vemos como,

²⁶ Sobre as pesquisas da autora pode-se consultar o sítio: www.mirianceleste.com.br onde são disponibilizados vários artigos sobre mediação cultural e nutrição estética que discutem a necessidade do convívio com elementos artísticos.

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social[...]. (BRASIL, 2017, p. 38).

Nessa direção, podemos afirmar que a BMCG, vai ao encontro do pensamento de Luciana Esmeralda Ostetto (2021, p. 26) e abre caminhos para “[...] sonhar possibilidades de outros fazeres, criar espaço para diálogo com o mundo, por meio de diferentes materialidades, espaços e processos” que priorizem as interações e não finalize sempre e inevitavelmente em um produto físico que será exposto ou condicionado em cadernos ou pastas, mas que produza experiências vivas e singulares, como singulares são as participantes - professoras e crianças - da ação educacional.

Mais adiante, no texto, também vemos citadas, dentre as atividades que podem facilitar o processo de aprendizagem “[...] piqueniques embaixo de árvores, excursões pelo campo, torneios de futebol, plantação de hortas, dramatizações, **produção de artesanatos**, apresentação cultural etc.” (GUANAMBI, 2020, p. 88, grifo nosso). Fugir à perspectiva da quantidade e do produto final, nos parece uma intenção legítima e necessária no processo educativo, louvamos a inclusão da produção de artesanatos, como facilitador da aprendizagem, pois, como nos aponta Leda Guimarães (2018), existe um importante debate, hoje, no que se refere ao artesanato, um dia entendido como “arte menor” ou desprovido de conteúdo.

Sobre as produções artesanais, Adélia Borges diz serem portadoras de características “utilitárias, estéticas, artísticas, criativas e de caráter cultural simbólicas e significativas do ponto de vista social” (BORGES, 2011, p.21 *apud*. GUIMARÃES, 2018, p. 124), e que, portanto, contém em si relevantes significados sociais e culturais que contêm “valores estéticos presentes na esfera doméstica ou nas tradições familiares, [que] nunca foram considerados formadores de repertório artístico cultural” (GUIMARÃES, 2018, p.11), entretanto, nos preocupa sua simples menção como atividade, por não conter, na BMCG, uma discussão substancial que apresente as perspectivas teóricas de tais pensamentos, já que nos resquícios presentes no corpo docente, educado nas décadas de 1970, 1980, a feitura artesanal imperou nos horários destinados à Educação Artística, de forma esvaziada e descontextualizada, condição herdada da pedagogia tradicional, preocupada em “[...] desenvolver em seus alunos

também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 31), e também da pedagogia tecnicista, com sua ênfase no “*saber construir* reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo) [...]” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 32, grifos das autoras).

E por fim, ainda nos Princípios Fundamentais, temos o reconhecimento do **desenho**, entendido como uma das vozes das crianças que “precisam ecoar nos currículos das instituições, nas propostas de pesquisas, nos trabalhos pedagógicos que são sempre com as crianças e não para elas.” (GUANAMBI, 2020, p. 90).

Não são poucos os estudos sobre o desenho infantil, embora estes só tenham iniciado no final do século XIX, e sigam “[...] caminhos diferentes, voltando-se ora para a dimensão evolutiva, ora para a dimensão artística; ora para a dimensão psíquica, ora para a dimensão comunicativa” (STACCIOLI, 2015, p. 97), e mais recentemente, pela dimensão metafórica. Assim, podemos dizer que é consenso, entre as pesquisadoras, que o desenho se configura como um importante “[...] processo de desenvolvimento de linguagem e uma maneira singular de comunicação” (BARBIERI, 2012, p. 93), com características próprias, que pode ser elaborado a partir de diferentes materialidades e que permite percorrer distintas trilhas traçadas, sempre, no diálogo entre percepções, pensamentos e o mundo, que necessita ser exercitado, aprendido e estimulado, devendo ser, sobretudo observado e acolhido por pessoas adultas dispostas à escuta sempre sensível, sem interpretações prévias nem julgamentos (STACCIOLI, 2015).

Ao seguirmos pela seção 3, Concepções e Fundamentos, fica explícita na BMCG, a ideia de uma escola que educa e não, simplesmente, instrui, de uma “escola que pretende ser parte integrada da vida das crianças e que conectem suas experiências com as **experiências artísticas**, científicas e culturais diversas já produzidas pela humanidade.” (GUANAMBI, 2020, p. 91, grifo nosso). Aqui, entendemos ser pertinente a presença de produções artísticas - das artes visuais, da dança, da música, do teatro, do cinema, do circo, dentre tantas possibilidades - como estimuladoras de experiências singulares, porque estéticas, provocadoras de sensações e reflexões conectadas com o vivido num exercício dinâmico de leitura e interpretação de imagens, sons e gestos (PEREIRA, 2012).

Ao discutir o currículo, na seção 4, pautada nas ideias de Loris Malaguzzi a BMCG segue reafirmando o posto nas DCNEI (2010) quando propõe as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes desta etapa da educação básica, nos direcionando entender que as crianças, diferentemente das pessoas adultas, ousam, reelaboram possibilidades e visualidades,

reorganizam a seu modo pois, “a experimentação das crianças desapegada à funcionalidade permite criar coisas novas.” (GUANAMBI, 2020, p. 98).

Assim, a partir do exposto, entendemos que um quebra-cabeças pode ser reconfigurado em uma organização outra que pode, a alguns olhares, parecer uma incapacidade de construção do proposto pelo jogo ou, uma nova ordem que explora possibilidades. É na interação criança/professora/brinquedo que se pode perceber os caminhos e construir um currículo que estabeleça vínculos com seus aprendizes, que se tornam também colaboradores em sua construção, “defende-se que **um currículo deve ser vivido pelas crianças na relação com adultos e materialidades, ao invés de um conjunto de prescrições a serem cumpridas.**” (GUANAMBI, 2020, p. 99).

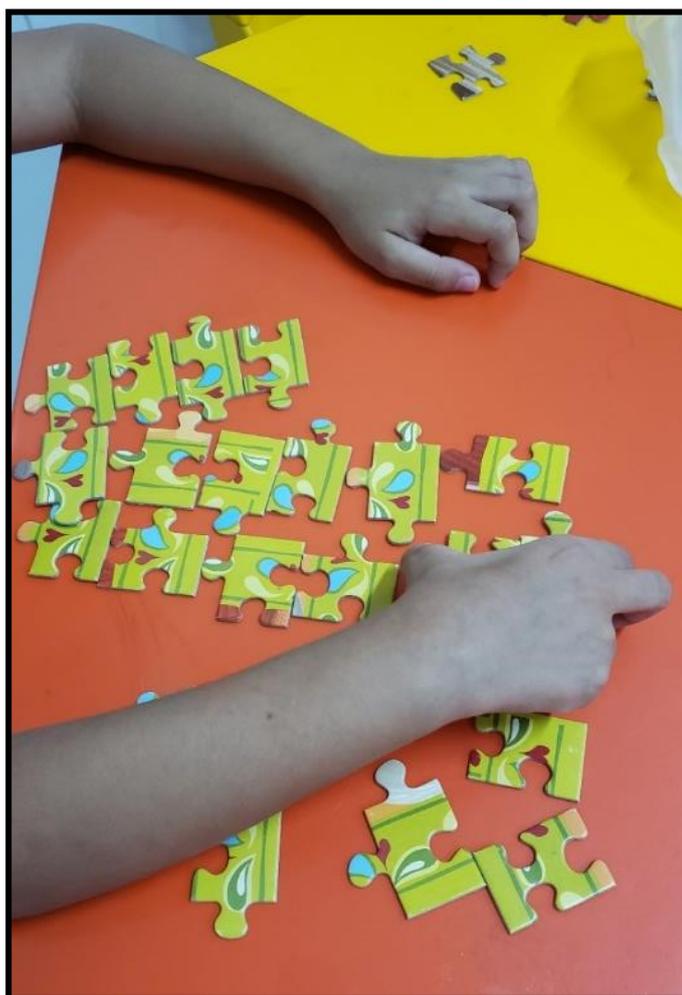


Imagem 40. **Fotografia Independente.** Freitas, A.C.O. (2022). Novos modos. Fotografia digital da autora.

Ressaltamos que, é apenas na discussão sobre currículo onde, encontramos a primeira menção direta às Artes Visuais como uma das possíveis linguagens a serem utilizadas no registro de uma citada ação realizada por crianças. Antes desse momento, encontramos referências à arte e a necessidade de sua compreensão, ao artesanato, ao desenho, a escultura, como atividades que promovem o desenvolvimento infantil e facilitam os processos de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, consideramos pertinente dizer que sentimos a necessidade de reafirmar, que a arte, as Artes Visuais, como uma de suas linguagens e o desenho, o artesanato, a escultura, o cinema e tantas outras modalidades artísticas inseridas na grande área das Artes Visuais, são portadoras de conhecimentos próprios, que dizem respeito às formas de conversão de ideias em imagens, às percepções que despertam, as sensações que provocam e as soluções encontradas na manipulação de suas materialidades que tornam visível o que ainda não o era, por exemplo. Conhecimentos que precisam ser também despertados, refletidos e aprendidos, se desejarmos que, de fato, as Artes Visuais contribuam com outros processos de aprendizagem.

Ao se referir aos contextos de aprendizagem na educação infantil, nos deparamos com um importante questionamento, ao pensar que todos os espaços escolares, devem ser organizados de forma a provocar situações de aprendizagem às crianças que frequentarão a instituição, **“Quem efetivamente produz o que está nos painéis, portas, murais e muros? O que dispomos para livre exploração e descoberta de si, do outro e das coisas em todos os espaços, desde a chegada à Instituição?”** (GUANAMBI, 2020, p. 101, grifos nossos). Entendemos este ponto de discussão, presente na BMCG, como um necessário momento de reflexão sobre as visualidades expostas no ambiente educacional, compreendendo-as como parte das situações de aprendizagem e que, portanto, precisam ser mais do que elementos de decoração elaborados a partir de uma convicção, que pode ser equivocada, do que as crianças gostariam ou precisariam ver ou encontrar ali. (FREITAS; VIDAL, 2022). Vejamos o que nos traz o documento:

Instituir no currículo significa não se tratar de atividades isoladas de um conjunto. Significa que as experiências com culinária, com Literatura, com música, com cinema, com psicomotricidade **são consideradas como experiências em si e não como finalidade para reforçar um conteúdo.** Há aprendizagem envolvida no fazer determinada receita, na leitura de um livro de Literatura, na ida ao cinema, na musicalização. Dessas experiências com

tais linguagens é que emergem conteúdos e não o contrário. (GUANAMBI, 2020, p. 104).

Reconhecer aprendizagem efetiva, em experiências como o cinema, uma das formas de arte contidas no espectro das Artes Visuais, aponta caminhos que pretendem inserir de forma consciente e cotidiana linguagens, por vezes subjugadas à condição de apoio para outros conteúdos. Entretanto, ainda no debate sobre o currículo, uma passagem da BMCG, a nosso ver, possibilita duas interpretações, em relação a presença das Artes Visuais na escola, vejamos:

É fundamental levar em conta que uma das funções primordiais da Educação Infantil é o compartilhamento do cuidado/educação dos bebês e crianças com suas famílias. A primeira transição ocorre no processo de inserção na instituição. Como isso é pensado no currículo? Essa inserção é parte do planejamento e do trabalho pedagógico? Qual o “tempo de primeira adaptação”? Como é feito? Quem participa? [...] Alimentação, desfralde e a nova rotina na instituição entram no planejamento pedagógico, na escolha das linguagens que serão mobilizadas (música, Literatura, filmes, **Artes visuais**, etc)? (GUANAMBI, 2020, p. 106, grifo nosso).

O trecho acima, a depender do entendimento de Arte que as leitoras possuam, pode ser compreendido, por um lado, como uma rasa seleção de linguagens a serem mobilizadas no cotidiano institucional em auxílio ao desfralde, por exemplo, constituindo-se uma perspectiva da qual nos distanciamos, ou por outro lado, sinalizar uma importante preocupação em relação a que linguagens e como trazê-las às crianças para sua apropriação e convívio, com foco nos conhecimentos proporcionados por elas, perspectiva à qual nos alinhamos. Sobre esse tema, Vincent Lanier (2008, p. 44) nos ajuda a refletir ao apontar que “[...] a maioria das ideias que visam fornecer uma direção curricular para a área [de arte] não reflete as contribuições específicas da arte-educação, benefícios que nenhuma outra área de estudo pode oferecer à educação”, ao contrário, buscam justificativas para sua presença como meio facilitador para a aquisição de conhecimentos extrínsecos a ela, o que nos sugere uma discussão mais acirrada a respeito de tais entendimentos.

É importante notar, que durante todo o desenrolar explicativo, elucidativo em relação à concepção de currículo adotado, bem como as formas de registro dos acontecimentos cotidianos escolares, as documentações pedagógicas, estão permeadas de elementos que exigirão das professoras a percepção de visualidades bem como sua produção sensível, atenta e consciente, estabelecendo portanto “uma linha de trabalho educativo que se movimenta entre o cotidiano,

o científico, o cultural e o artístico como modo de ampliação de todas estas esferas” (GUANAMBI, 2020, p. 114), entretanto, como aponta Ana Angélica Albano (2021, p.7) , “[...] a educação infantil só irá se transformar, quando os/as educadores/as se permitirem imaginar outras formas de trabalhar com as crianças, quando se permitirem imaginar outras formas de se relacionar com o conhecimento e portanto com o mundo”, o que nos direciona ao ser sensível das professoras que habitam esses espaços como o ponto chave, para a efetivação do currículo pretendido na BMCG.

A organização curricular em Campos de Experiências, e não mais em divisão de áreas, como posto na BNCC e também na BMCG exige uma concepção crítica sobre o processo educativo privilegiando as “[...] convivências, experimentações, descobertas, construção de identidades, resolução de conflitos, de pesquisas, e, sobretudo, que sejam lugares que possibilitam a ampliação de acesso aos bens sociais e culturais.” (GUANAMBI, 2020, p. 120-121). Diante disto, o documento sinaliza a necessária superação das tão insistentes ‘datas comemorativas’ que terminam por guiar o cotidiano escolar em ciclos que transitam do carnaval à páscoa, seguindo para do dia das mães, o São João, o dia dos pais, dos estudantes e assim por diante, por vezes interrompendo projetos que se elaboram no dia a dia das instituições embasados nas reais necessidades das crianças.

Ao investirmos nosso olhar aos organizadores curriculares, que de algum modo, tornam mais evidentes as ações e posturas discutidas ao longo do texto, encontramos sua estrutura pensada em três aspectos que dialogam entre si e se complementam,

- 01- O Organizador epistemológico = organiza o processo de produção de saberes/fazeres com as crianças e sintetiza a ideia de um currículo em movimento;
- 02- O Organizador dos contextos de experiências = um conjunto de orientações para organização da dinâmica de trabalho com cada grupo que leve em conta os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- 03- O Organizador pedagógico = estabelece um conjunto de aprendizagens fundamentais para cada agrupamento etário. (GUANAMBI, 2020, p. 126).

O organizador epistemológico chama a atenção para a presença dos direitos de aprendizagem (brincar, explorar, conhecer-se, conviver, expressar e participar), por serem eles os modos de apropriação e saber da criança, portanto, a partir dos quais, devem emergir as questões geradoras de novos conhecimentos, traçados e experienciados no cotidiano infantil,

que se mesclam com as propostas trazidas pelas professoras, tornando ambas autoras dos currículos vivenciados e apreendidos nas escolas de Educação infantil.

O organizador dos contextos de experiências direciona para um caráter mais particular na discussão sobre materialidades e a forma de organização dos contextos, de situações que estimulem determinadas aprendizagens que se identificam, como necessárias, nos grupos etários a que se destinam, considerando as especificidades de cada turma e cada local. Interessante perceber que, neste momento do texto encontramos uma argumentação explicativa que se refere à expectativa de ‘apreciação’ artística, como um dos objetivos presentes na Educação Infantil e que deve ser pensado não como uma atividade isolada, mas como um elemento que se insere nos contextos de experiências cotidianas deste ambiente e crianças. Mas, vale aqui lembrar uma contestação de Ana Mae Barbosa (2010), mencionada nesta escrita, apontando a inadequação do termo ‘apreciação’ que esvazia a complexidade do contato com obras artísticas, recomendando a utilização do termo ‘leitura’ que carrega em si, percepções, discussões e argumentações, ações desejadas no convívio com artefatos artísticos.

Sobre a organização curricular, disposta em forma de quadros, onde são apresentadas as transversalidades relacionadas com os conceitos fundantes e com as competências, ou seja, temas que devem perpassar por todos os momentos vivenciados na instituição, bem como os ‘Direitos de Aprendizagem’, os ‘Campos de Experiência’, como postos na BNCC, as ‘Expectativas de Aprendizagem e Desenvolvimento’, intitulados na BNCC como “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” divididos por faixa etária, acrescidos do campo ‘Orientações Metodológicas’ onde são apresentadas sugestões de ações que contemplariam o alcance das aprendizagens propostas.

A seguir, nos atendo aos pontos relacionados às Artes Visuais na pré-escola, portanto, com crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses - Grupo III, destacamos algumas questões que nos chamam a atenção:

ORGANIZADOR CURRICULAR					
Transversalidade relacionada com os conceitos fundantes: - Pensar em uma criança baseada no vir a ser, em sua capacidade de criação constante e no seu protagonismo; - Ter como eixos norteadores a interação e brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança a partir de suas experiências; - Cuidado precisa estar presente em todo ato de currículo; - Educação Integral, pensar em uma formação que respeite a criança em sua integralidade e em espaços e tempo que ampliem este novo olhar.					
Transversalidade relacionada com as competências: 1. Conhecimento; 2. Pensamento crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.					
Faixa Etária		Zero a 1 ano e seis meses Grupo I	1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses Grupo II	4 anos a 5 anos e 11 meses Grupo III	Orientações Metodológicas
Direitos de Aprendizagem	Campos de experiência	TRAÇOS, SONS E IMAGENS			
CONVIVER Com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecendo as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião. BRINCAR Com diferentes parceiros, desenvolvendo sua imaginação e solidariedade EXPLORAR Diferentes formas	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	Utilizar objetos sonoros artísticos incluindo os de tradição e cultura local; fazer gestos e movimentos relacionados às músicas infantis e sons apresentados. Utilizar “cantigas” de roda. Oportunizar atividades sensoriais, explorando atividades lúdicas e práticas que trabalhem os sentidos. Propiciar a interação com o meio cultural através de sons e brincadeiras que valorizem a cultura local.
		(EI01TS02) Traçar marcas gráficas em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais	
		(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons	

Imagem 41. Organizador Curricular da Educação Infantil, quadro três da BMCG. (GUANAMBI, 2020, p. 136)

Ao apresentar, no quadro acima, o Campo de Experiência - ‘Traços, Sons e Imagens’, encontramos, assim como na BNCC, apenas três Expectativas de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo que duas se referem ao Som e apenas uma, sob o descritor (EI03TS02) em destaque na imagem, aos Traços e Imagens, e esta, se refere a expressar-se por meio de linguagens artísticas (desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura), explorando os planos bidimensional e tridimensional, mas de forma livre. Ainda ao observarmos a coluna referente às orientações metodológicas, encontramos uma orientação, genérica que pode atender a qualquer área de conhecimento, entretanto nada se refere expressamente à como oportunizar as aprendizagens na área de Artes Visuais. Sobre esta questão corroboramos com o pensamento de Rosa Iavelberg (2022) quando diz,

É certo que as crianças de 0 a 6 anos são livres para desenhar, modelar, colar, carimbar, construir, empilhar ou justapor coisas, entre outras possibilidades criativas, fazendo uso do corpo em ação e usando diferentes materiais enquanto meios de acesso a um mundo simbólico inesgotável de jogo e expressão artística. Contudo, a liberdade de manifestação e de construção depende de orientações didáticas adequadas, para que as crianças possam viver a arte na escola de modo autoral, sem submissão a projetos alheios às

suas necessidades e possibilidades de criação no campo circunscrito pelo projeto curricular da escola. (IAVELBERG, 2022, p. 115).

Ainda em relação ao descritor (EI03TS02) em questão, que diz textualmente: “Expressar-se livremente por meio do desenho, pintura, colagem dobradura e escultura[...]”, sentimos a necessidade de trazer à reflexão, uma definição apresentada por Ana Angélica Albano (2018), diz a autora:

Seria importante fazer uma distinção clara entre liberdade de expressão que se manifesta no desenho livre, e o desenho abandonado. Desenho livre é o desenho do desejo da criança, acolhido e acompanhado pelo professor, que vai ajudá-la, se necessário, a dar o próximo passo, conquistando domínio e fluência, seja com o lápis, seja com o pincel. (ALBANO, 2018, p. 14).

Portanto, desenho livre, não é um desenho para preencher um tempo ocioso, não planejado, em que a criança fica “abandonada”, sem atenção, sem contribuição, sem interlocutores.

O segundo e o terceiro quadros que selecionamos, apresentam o Campo de Experiência - ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’, vejamos-los:

Campo de experiência - ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

<p>BRINCAR Com diferentes parceiros, desenvolvendo sua imaginação e solidariedade</p> <p>EXPLORAR Diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos outros.</p> <p>PARTICIPAR Ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente como das relativas às atividades propostas pelo professor e às decisões da escola.</p> <p>EXPRESSAR Às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas,</p>	(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	poéticos. (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas	crianças. Intensificar o trabalho com livros e histórias que destacam a diversidade, a construção da identidade e auto aceitação das características individuais. Ampliar as discussões sobre valorização da história e cultura africanas, com destaque para a diversidade étnica.
	(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	Construir junto com as crianças instrumentos musicais utilizando sucatas, para que, além de trabalhar a oralidade e listagem através do manual de instruções, trabalhe a coordenação, brinquem e participem do faz de conta, desfilem com os instrumentos construídos, enriquecendo as vivências e interações.
	(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de conto escrito, tendo o professor como escriba.	Oferecer brinquedos que proporcionem aprendizado de causa e efeito: sacudir um chocalho, apertar botões que acendam luzes ou fazer determinados barulhos, bolas cheias para estourar.
	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com função social significativa.	Encher recipientes até transbordar e conversar com a criança o motivo de estar deramando. Fazer na sala de aula um mapa (tabela), usando imagens para eventos do cotidiano, que expressem a relação de causa e efeito, por exemplo: chuva x água, lama, guarda-chuva, entre outros.
	(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e	(EI02EF07) Manusear diferentes	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em	Realizar atividades concretas e pequenas experiências em sala, de modo a incentivar o pequeno cientista, valorizando assim uma das habilidades das competências gerais

Imagem 42. Organizador Curricular da Educação Infantil, quadro quatro da BMCG. (GUANAMBI, 2020, p. 139)

Campo de experiência - ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

hipóteses, descobertas, opiniões e oposições. CONHECER-SE E construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras crianças e adultos, não compartilhando visões preconceituosas ou discriminatórias.		audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	sobre o conhecimento tecnológico e científico.
		(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta, para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	
		(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio de escrita espontânea.	

Imagem 43. Organizador Curricular da Educação Infantil, continuação do quadro quatro da BMCG. (GUANAMBI, 2020, p. 140)

Nos quadros acima, encontramos dois descritores que fazem referência à ilustração. No primeiro, “(EI03EF03) - Escolher e folhear livros, procurando **orientar-se por temas e ilustrações** e tentando identificar palavras conhecidas”, e a leitura de ilustrações no segundo, “(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela **leitura das ilustrações** etc.)”. Nas Orientações Metodológicas, no quadro acima, encontramos: “Fazer na sala de aula um mapa (tabela), **usando imagens** para eventos do cotidiano, que expressam a relação de causa e efeito, [...]”, novamente identificamos que não há nenhuma indicação dos possíveis caminhos que proporcionem a leitura das citadas ilustrações.

Como já discutido neste texto, percebemos as imagens como “um campo fértil para reflexões, ideias construídas e alimentadas por discussões promovidas em diferentes campos de estudo, possibilidades de construção de pensamentos e comportamentos que podem e devem ser refletidos” (FREITAS; VIDAL, 2022, p. 19), mas que necessitam, como qualquer outro campo de conhecimento, de estudo e formação. Por este motivo, acreditamos ser necessária uma atenção, especialmente nas orientações metodológicas, que apontem possibilidades de

leitura e produção deste potente instrumento de discussões como uma linguagem, com códigos e materialidades próprias, que precisam ser experienciadas e exploradas em toda sua diversidade e potencialidade.

Por fim, ao analisarmos a BMCG, entendida como uma política curricular que servirá de aporte para a construção efetiva dos currículos de cada estabelecimento de ensino do município, em nosso entendimento, apresenta importantes sinalizações ao ser construída coletivamente, ouvindo as partes envolvidas, valorizando as múltiplas linguagens e as culturas locais, como também portadoras de conhecimentos.

Ao voltar o olhar ao nosso lócus de estudo, a Educação Infantil, mais uma importante ação se estabelece, a escuta e olhar sensíveis às crianças que se tornam, também construtoras dos currículos dos estabelecimentos educacionais, como também o são da sociedade e de suas próprias infâncias, portanto não passivas receptoras de conteúdos, mas agentes construtoras do saber.

Com relação ao nosso campo de estudo, as Artes Visuais, embora conste no corpo do documento o reconhecimento do desenho como uma das “vozes das crianças”, nada se apresenta, nos Organizadores Curriculares da Educação Infantil, para que as produções das crianças se estabeleçam como autorais e, de fato, significativas linguagens infantis. Também, embora estejam presentes no texto da BMCG, a menção a outras modalidades das artes visuais como o cinema, a escultura, a pintura, bem como a necessidade de contato com as experiências artísticas já produzidas pela humanidade, não se vê, nos organizadores curriculares, nenhuma menção aos seus modos de produção, acesso ou discussões já produzidas sobre esses temas.

Tais constatações nos fazem pensar que a BMCG abre caminhos para o trato significativo com as Artes Visuais em seu texto, o que nos sugere a necessidade contínua de nutrir o corpo docente e gestoras da educação guanambiense neste campo de estudo, de modo que esse documento possa ser revisitado, olhado criticamente, repensado para ampliar as necessidades de criação, a fim de que os PPPs das escolas e, por conseguinte, as práticas não se reduzam apenas às orientações deixadas no referido documento.

4.2 DINÂMICAS DO COTIDIANO: OLHARES, VISUALIDADES E ESCUTAS

Ancoradas nos estudos de Maria Cecília de Souza Minayo (2010), conduzimos essa investigação a partir dos princípios da abordagem qualitativa, em busca de uma maior aproximação entre as participantes e as pesquisadoras, objetivando um estudo mais imerso nos cotidianos dos ambientes educacionais selecionados, com o propósito de perceber a presença e interação com as imagens e visualidades presentes naqueles ambientes e acompanhar as vivências, experiências, e modos de organização da ação docente em Artes Visuais na educação infantil. Para tanto, elegemos como parte do trabalho de campo a observação participante.

Assim, durante os meses de agosto e setembro, nos fizemos presentes em ambas as escolas, em horários e dias diversos, procurando evitar as rotinas, que poderiam direcionar ações ou pensamentos, buscando **perceber e identificar as imagens e visualidades presentes no ambiente escolar das instituições de Educação Infantil do Município de Guanambi – BA e como estas podem revelar as práticas vivenciadas nos espaços escolares.**

Seguindo o percurso por nós delineado, adentramos ao universo das imagens e visualidades presentes nos ambientes por nós frequentados, pois, entendemos ser imprescindível perceber os cotidianos, o que eles oferecem, como são percebidos, para entender posturas e interesses, tendo nos apontamentos apresentados na BMCG (2020) elementos que reforçam nosso pensar, vejamos:

Se consideramos que o cotidiano de [...] crianças é contexto educativo e pode gerar outros saberes e conhecimentos, então precisamos nos perguntar sobre que cotidiano tem sido esse. Os espaços, os tempos, os materiais, as relações e as transições possibilitam momentos de troca efetiva de saberes entre [...] crianças, professores, artefatos culturais? [...] O que dispomos para livre exploração e descoberta de si, do outro e das coisas em todos os espaços, desde a chegada à Instituição? [...] A participação destes últimos [professoras] é fundamental na organização do contexto, na observação e escuta, como também na ampliação do que as crianças estão descobrindo por meio do conhecimento científico, artístico, tecnológico, entre outros. (GUANAMBI, 2020, p. 101).

Ao frequentarmos as EMEIs, por nós nomeadas de EMEI 1 e EMEI 2, munidas de um caderno para as anotações e um celular, passamos a registrar o que nos chamava atenção, desta

forma, no decorrer desta subseção, deslocamos nossos olhares e olhamos para onde as crianças e as professoras olham, e assim, apresentamos impressões, capturadas por nosso “sensível olhar-pensante” (MARTINS, 1993), registradas em nossas anotações e sintetizadas nas fotografias que pretendem conduzir as leitoras às compreensões e percepções por nós apreendidas.

Compartilhando do pensamento de Olga Maria Botelho Egas (2017, p. 145) entendemos que a “fotografia é uma tomada de posição sobre o que queremos tornar visível” e assim elaboramos ideias visuais, “transformamos um objeto ou um acontecimento em uma imagem” (EGAS, 2017, p.150), estabelecendo outros modos de compreender a realidade vivida nos ambientes escolares por nós percorridos. Seguimos em busca de outras formas de olhar, “procura[mos] no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe[ndo] as diferenças do que já conhece[mos]. E para isto uma ‘fôrma’ do pensar ou do olhar não tem serventia” (MARTINS, 1993, p. 03, grifo da autora), limpamos nossas lentes, acionamos nossos sentidos e pensamos com o que vimos.

Percebemos, durante nossa estada nas escolas que, quando as crianças são convidadas, no interior de suas salas ou fora delas, a brincar, exploram materiais e espaços, tocam, investigam com seus sentidos, se tornam construtoras, desafiam a física, realinham e desalinham elementos e objetos, de modo a nos provocar e desestabilizar algumas das nossas sedimentações que insistem em transitar pelos espaços, nitidamente descompassadas, mas que aqui não se tornaram estrelas, posto que nos interessa ir adiante!

Com olhar atento, nos dispomos, não apenas a observar as imagens propostas pelas professoras, mas as imagens propostas pelas crianças, o que encontramos nesses espaços educacionais que instigam olhares, conversas, traços? O que os olhos nossos, das crianças e das professoras olham? O que há para ser olhado e significado? Captamos oportunidades que se transformam, se complementam, mas também se perdem, num ritmo natural do cotidiano vivenciado nas intensidades passíveis e possíveis.

Os espaços colaboram, mas são as pessoas, de fato, que fazem acontecer, os olhares ávidos pelo sabor do saber, despertam e instigam o inesperado. Propomos, a seguir, um zoom em nossas lentes óticas para que, não só preparemos aulas, mas principalmente, nos preparemos para encontros.



Imagem 44. **Foto seqüência.** Freitas, A.C.O. (2022). Construtores EMEI 1.
Composição com três fotografias digitais da autora.



Imagem 45. **Foto seqüência.** Freitas, A.C.O. (2022). Construtores EMEI 2.
Composição com três fotografias digitais da autora.



Imagem 46. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Fome de fazer! EMEI 1.
Composta por duas fotografias digitais da autora.



Imagem 47. **Foto Independente.** Freitas, A.C.O. (2022). Perceptora EMEI 2.
Fotografia digital da autora.



Imagem 48. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Compartilhamento EMEI 2. Composto por três fotografias digitais da autora.



Imagem 49. **Foto sequência.** Freitas, A.C.O. (2022). Leitores EMEI 2. Composição com cinco fotografias digitais da autora.



Imagem 50. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Somos iguais! E eu sou diferente! EMEI 1. Composição com duas fotografias digitais da autora.



Imagem 51. **Foto diálogo.** Freitas, A.C.O. (2022). Entre pássaros e números EMEI 2. Composição com duas fotografias digitais da autora.

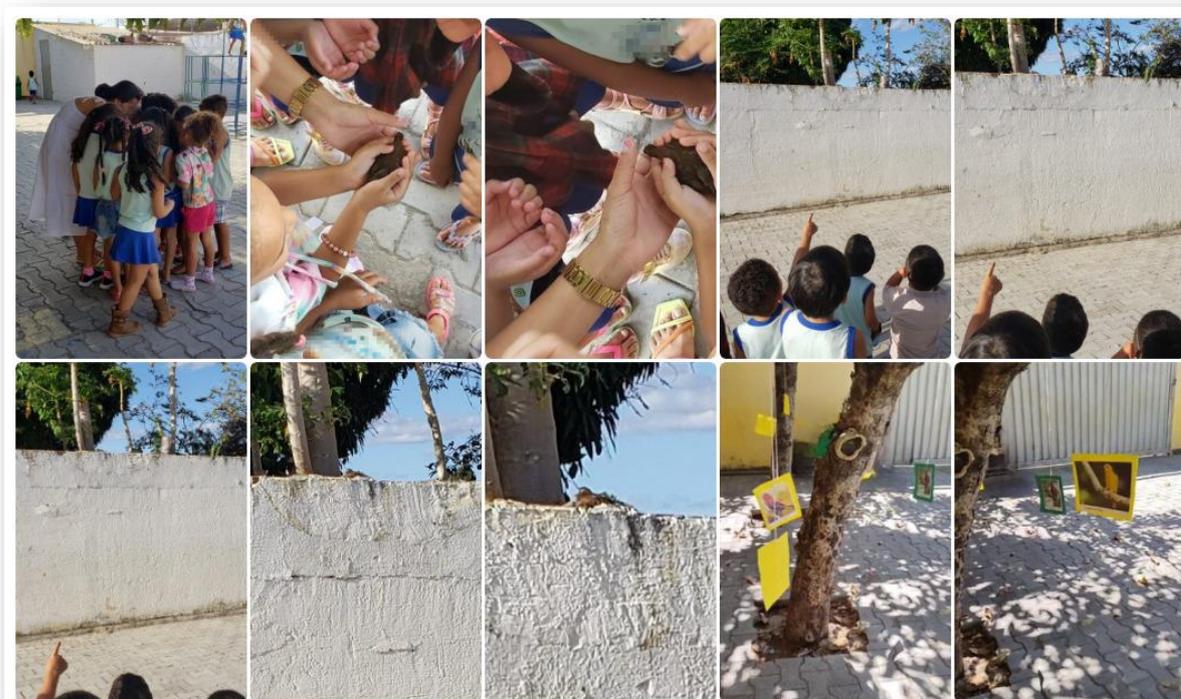


Imagem 52. **Foto série.** Freitas, A.C.O. (2022) Pássaros em nosso quintal. EMEI 1. Composto por oito fotografias digitais da autora e duas fotografias digitais da professora Dri.



Imagem 53. **Foto ensaio descritivo.** Freitas, A.C.O. (2022). Pro-fessorar.
Composta por 12 fotografias digitais da autora.



Imagem 54. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). Pelo ralo.
Composto por quatro fotos digitais da autora.



Imagem 55. **Foto Independente.** Freitas, A.C.O. (2022). Bons ventos! EMEI 1.
Fotografia digital da autora.

4.2.1 NOSSAS CONVERSAS...

Até este momento, muito lemos e discutimos, em longos diálogos durante as orientações ou em inúmeras páginas digitadas, também observamos e diversos momentos informais de conversas foram compartilhados, muitas imagens foram capturadas, ideias e pensamentos foram despertados, mas é chegada a hora de dar voz, é chegada o momento do “[...] não silenciamento do outro, sujeito tão legítimo quanto eu, tão pouco o silenciamento da minha própria voz enquanto sujeito também *sentipensante* (Borba, 2010) da pesquisa” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 175, grifo dos autores), é hora de ouvir e compartilhar, junto às fazedoras dos espaços educativos, pensamentos e percepções, sem hierarquias, sem concepções pré-estabelecidas, sem a necessidade de “[...] chegar a um consenso, a uma verdade, a uma solução, mas, antes, ao necessário movimento do pensamento, à inquietude do pensar, ao deslimite da pergunta” (id. *ibidem.*). É chegada a hora das *conversas como metodologia de pesquisa*.

4.2.2 COMO, QUANDO E ONDE!

Acordadas as professoras que se integraram a este estudo, retornamos às experiências vivenciadas, aos comentários e conversas contidos no diário de campo e em anotações no celular, às imagens capturadas, e após uma leitura cuidadosa de todo o material, seguimos em busca de temáticas que poderiam ser lançadas como mote de nossas conversas, pois nos interessava compreender os pensamentos e percepções destas fazedoras da educação infantil, que constroem os cotidianos escolares e neles convivem com as crianças.

Selecionamos alguns pontos que poderiam ser chamados ao nosso ‘bate-papo’ e observando atentamente às imagens que colecionamos das EMEI 1 e EMEI 2 vimos, crianças, desenhos, pinturas, trabalhos expostos, imagens distribuídas pelas professoras nas paredes e portas das salas, também nas áreas comuns das escolas, enfim, e aqui pensamos ser importante refletir sobre a imagem construída a respeito de crianças e infâncias, uma vez que este é o elemento preponderante no presente estudo.

Outros pontos nos surgiram, como por exemplo, a presença do desenho e de produções artísticas reconhecidamente consagradas, o espaço das Artes Visuais e seus conteúdos junto às crianças, as visualidades expostas na escola. Após a observação do material coletado, nos

questionamos: todas as imagens que tínhamos, haviam sido selecionadas e destacadas por nós! Tal constatação nos fez refletir, caso fosse dada a oportunidade, às professoras, de eleger, a partir de seu olhar proposições, por elas planejadas e realizadas junto às crianças, envolvendo as imagens, o que teríamos? E por quê?

Assim, enviamos a seguinte mensagem, via WhatsApp, para as professoras:

Olá querida colega e parceira. Após mais de um mês de aprendizagem e convívio em seu espaço escolar, e já caminhando para a finalização desta etapa da pesquisa, gostaríamos de lhe solicitar a indicação de uma atividade, que envolva imagens, para compor o acervo por nós coletado até o momento. Se for uma atividade que já aplicou, pode nos enviar as fotos que tiver e um áudio explicando o percurso da ação. Se for algo planejado, mas ainda não realizado, pode nos dizer o dia de aplicação, que nos faremos presentes. Ficamos no aguardo, para programarmos a “Conversa”. Aproveitamos para te enviar o TCLE, apenas para leitura, se houver alguma dúvida, pode nos perguntar aqui ou no dia em que formos realizar a conversa, quando levaremos um impresso para assinatura, ok?
Beijos. (mensagem enviada às professoras participantes)

Alguns dias depois, cinco das seis professoras nos enviaram as atividades acompanhadas de áudio explicativo do percurso.

Conteúdos essenciais analisados e selecionados, precisávamos organizar a forma, afinal,

Uma conversa não é o mesmo que um experimento de diálogo, segundo o qual as partes se revezam, esperam, perguntam e respondem com uma alternância serena. Uma conversa é a unidade mínima de uma comunidade de amigadas, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento. (SKLIAR, 2018, p.11).

Sentimos a necessidade de criar um contexto em que estivéssemos acolhidas e confiantes para nos expor, em que fôssemos, de alguma forma instigadas a conversar, sem restrições de tempo, de acertos ou erros, e menos ainda, de julgamentos. Decidimos preparar um lanche para a acolhida, procurando desconstruir a ideia de formalidade, assim, ao chegarmos no local, enquanto ‘beliscávamos’ algumas guloseimas, expusemos melhor as ideias que nos trouxeram àquele momento e, principalmente, reforçamos o que sempre falamos durante as observações, de que o objetivo principal era entender as percepções delas sobre os fazeres em Artes Visuais na educação infantil, e de que forma poderíamos contribuir com tais fazeres. Já que nosso tema se voltava às Artes Visuais, decidimos selecionar imagens, capturadas durante as observações, que pudessem suscitar discussões sobre crianças e infâncias, desenho, a arte na

escola, as visualidades presentes na escola, o fazer criativo e as atividades selecionadas e enviadas pelas participantes.

Para cada temática, imprimimos em torno de quatro ou cinco fotos no tamanho 10x15cm para que pudéssemos olhar, comparar, pensar e dialogar. É importante dizer que, neste momento, por motivos éticos, não mesclamos as escolas, já sabíamos, por conversas anteriores, que não seria possível juntar as seis professoras, assim, as organizamos por grupos, de acordo com seus horários de Atividade Complementar (AC), para que fizéssemos nossos encontros, sem a necessidade de privar as docentes de suas aulas, nem de seu tempo pessoal.

Em nosso trânsito pelas escolas, percebemos que na EMEI 2, seria possível encontrar a professora na sala da biblioteca, por ser ampla, com mesas e cadeiras e cujos horários eram reservados para sua frequência. Solicitamos então, junto à direção a reserva da sala, ao que fomos atendidas, ficando nosso encontro com Neném agendado para dia 29/09 às 9hs 30min.

Quanto aos espaços da EMEI 1, identificamos não ser possível realizar as conversas lá, por não haver uma sala que pudéssemos ocupar por um turno, sem interrupções. Sugerimos, então, às professoras participantes que nos dirigíssemos à UNEB para ocuparmos a sala do CEPAC, pois lá ficaríamos tranquilas, todas concordaram sem restrições. Assim, na EMEI 1 nos encontramos no dia 28/09 às 08hs com Dora e Neidinha, dia 30/09 às 08hs com Telinha e dia 03/10 às 14hs com Dri e Dica.

A partir das experiências vivenciadas nos encontros do grupo de pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), ao qual integramos, e cientes do potencial das experiências estéticas como propulsoras de reflexões sensíveis, decidimos, tomar emprestada a proposição “Caminhando”²⁷. Nossa intenção, ao introduzir esta ação no início das conversas, consistiu em oportunizar um instante de ação/reflexão estética que deslocasse as participantes dos seus cotidianos, proporcionando-lhes um respiro sensível que as conduzisse ao nosso campo de discussão. Para esta etapa, utilizamos também os registros fotográficos, por considerarmos importante na compreensão de suas construções visuais.

²⁷ A proposição inspirada na obra *Caminhando* de Lygia Clark, - disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando> - integra a pesquisa internacional em andamento, “Formação docente em e com artes/culturas” tem como pesquisadora responsável Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.

Também decidimos, ao final das conversas, disponibilizar papéis, riscantes diversos, fitas, imagens, fotos, tesoura, cola, sugerindo que produzissem uma imagem refletindo suas impressões a partir daquele momento vivenciado.



Imagem 56. **Fotocollage.** Freitas, A.C.O. (2022). O lanche.
Composto a partir de quatro fotografias digitais da autora.

Explicamos então, novamente, nossas intenções, a maneira como pensamos em inspirar nossa conversa e solicitamos a assinatura no TCLE e a autorização para gravar, em áudio, assim, utilizando nosso celular pessoal, registramos todas as conversas que foram transcritas e enviadas às professoras para leitura, correções, caso se fizessem necessárias e autorização de

uso. Deste ponto em diante, os áudios foram desconsiderados, servindo-nos de análise apenas as transcrições autorizadas.

A seguir, enveredamos pelas conversas em busca de palavras, atos, ações e reações que nos permitiram seguir a trilha do *Método de Interpretação de Sentidos*, “[...] numa tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes [...] caminha[ndo] tanto na compreensão [...] quanto na crítica [...] dos dados gerados.” (GOMES, 2009, p. 105 – 106).

4.2.3 E CONVERSAMOS!

Como dito anteriormente, iniciamos nossas conversas pela nutrição estética (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998) **Caminhando**, de Lygia Clark datada de 1963. Connie Butler, curadora da exposição: *Lygia Clark: O Abandono da Arte, 1948-1988*, realizada no MoMA em 2014 diz: “Caminhando é realmente um corte de papel da fita de Möbius, que é para ser cortada várias e várias vezes por cada participante.” (MoMA, 2014), e ainda sobre a proposição da artista, a matéria segue nos informando que, a partir desta obra, “Ela disse: ‘O ato é o que produz o *Caminhando*. Nada existe antes dele e nada depois.’” (MoMA, 2014). E assim caminhamos...



Imagem 57. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). As fitas.
Composto por três fotografias digitais da autora



Imagem 58. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). A fita de Moebius. Composto por seis fotografias digitais da autora.



Imagem 59. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). Caminhando. Composto por seis fotografias digitais da autora e uma citação visual literal, Lygia Clark. Caminhando (Walking), autor desconhecido, 1963. Disponível em: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392>

Seis pessoas, instigadas de diferentes maneiras, seis caminhos que se entrelaçam, mas que seguem rotas próprias:

*E eu achando que ia separar, ai ai!
Até peguei de um lado e do outro pra poder separar. (Neidinha)*



Imagem 60. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Ia separar.
Composta por três fotografias digitais da autora.

*Pode cortar de novo?
Do outro jeito eu já sei, vou descobrir um jeito novo!
Eninhou! Quero tirar esse quebra-cabeças para ficar reto! (Neidinha)*

Dora, que seguia silenciosa, concluiu:

A minha se perdeu! (Dora)



Imagem 61. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Se perdeu.
Composta por duas fotografias digitais da autora.

Pode chegar até o final?

É... o negócio está diferente...será que se eu desenrolar... ele vai desenrolar?

Perdi a técnica. Perdi a técnica viu...Posso pegar esse seu aí?

Quando a gente pega algo, quer fazer aquilo que já sabe. Que já está na sua memória! Você acha que consegue, né? (Neném)

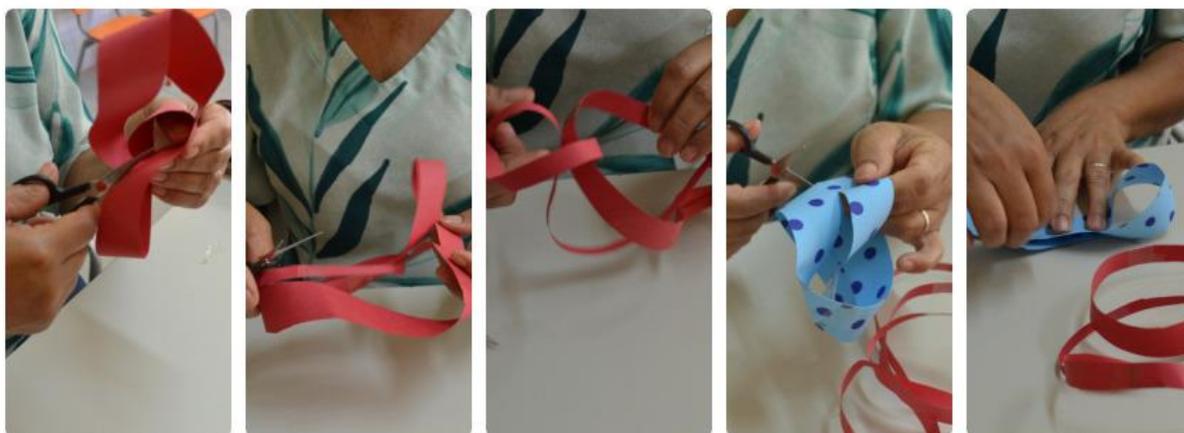


Imagem 62. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Memória.
Composta por cinco fotografias digitais da autora.

Para Telinha, uma professora que passou por longo período de sua carreira em cargos de gestão, o percurso foi bastante cauteloso, a todo momento seguia seu corte questionando se podia, se devia, se não seria perigoso romper a fita, até que decidiu parar.

[...] trazendo para minha prática, meu aluno, às vezes, me deixa um pouco inquieta, um pouco insegura, com medo da responsabilidade. Às vezes eu vou buscar, às vezes também eu dou um tempo, eu acredito que isso aqui é um tempo que eu preciso analisar melhor a situação do meu aluno, por qual caminho devo seguir para poder ajudar. [...] eu acho, que também a gente precisa ter paciência, nós não podemos agir de forma aligeirada, sem uma certa segurança, [...] não existe o certo e o errado, mas existe a forma em que você mais se afirma, que você acredita que é o certo. (Telinha)



Imagem 63. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022).
Composta por três fotografias digitais da autora.

Dica – Caminhando sem destino? Vai caminhando?

Ana – Vai caminhando, será que é sem destino? Ou o que ele vai fazer com a gente? (Risos)

Dri – Que que a Ana vai fazer com a gente? (Risos)

Dica – Tipo assim, Ana, eu já cheguei do outro lado...

Dri – Eu já troquei o lado...eu estou trocando toda hora...

Ana – E aí? O que você quer fazer?

Dica – Eu vou continuar cortando.

Ana – Então continua... você quer continuar cortando como?

Dri – E pode mudar os lados? Toda hora eu estou mudando aqui Ana...

Ana – Ué... pode....

Dica – Minha filha, essa fita de Moebius agora é minha! (Risos). Olha, o primeiro corte que Lygia falou, já fiz, já fui, estou esperando Lygia mandar cortar de novo...

Dri – Meu Pai Eterno!



Imagem 64. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Finalidade.
Composta por seis fotografias digitais da autora.

Primeiro eu estava tentando cortar em cima dos riscos...eu estava tentando seguir retinho, igual fazemos com os meninos, na hora que vai cortando ó (fazendo o gesto) segue aí o quadradinho, [...] eu, mesma com a tesoura certinha, não gosto de caminhar reto não! (Dri)



Imagem 65. **Foto ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Reto não!
Composta por seis fotografias digitais da autora.

Percebemos que as professoras, ao relacionar a ação vivenciada com o fazer docente, compreendem a essência do planejamento que traz uma proposta, mas que deve permitir alteração de rotas, que exigem atenção, observação, cautela, corroborando com Maria Alice Proença (2018, p. 48) que diz ser fundamental que o planejamento “seja flexível, pois o professor deve ter abertura para considerar os interesses momentâneos emergentes no grupo e os acontecimentos inusitados, que também fazem parte do cotidiano, contextualizando-os com o percurso do trabalho realizado”. Entretanto, uma exagerada expectativa pelo resultado final

que deveria produzir um objeto reconhecível, pode aligeirar o processo, invisibilizar possibilidades e encurtar caminhos,

Senti um pouco de medo da fita quebrar! [...] fiquei curiosa também para saber, se eu continuasse cortando, o que daria? (Telinha)

Eu acredito que dá pra fazer outra coisa...porque se eu pegar aqui, eu acho que ela vai abrir fazer um círculo, não? (Neném)

Isso aqui, tinha que virar alguma coisa! (Dica)

Traçando um paralelo entre a atitude das professoras e a proposta da artista, nos encontramos, analogamente, em uma estrada onde a artista chama a atenção para o percurso, as necessárias decisões que devem ser tomadas, cujo final será uma consequência do caminho que foi caminhado.

Para as docentes o caminho só era necessário para que chegassem ao final, que deveria produzir algo que pudesse ser visto e reconhecido, “vale destacar que, para a criança, importam o processo e a experiência no ato do fazer [...]. É o adulto que muitas vezes lhe impõe significado, determinando o produto final como até mais importante que o ato criativo da criança” (PILLOTTO; SILVA, 2020, p. 22), aproximando-se portanto, como apontado por Susana Rangel Vieira da Cunha (2022, p. 56 - 57), das perspectivas da arte contemporânea e de seus artistas onde os processos interessam mais do que a conclusão da obra em si, compreendendo que “[...] estas não encerram mais verdades, mas abrem possibilidades para que o espectador complete a obra com suas referências” , o que torna, segundo a autora, uma necessidade a presença da arte contemporânea nas escolas de educação infantil. (CUNHA, 2022, 2021).

O deslocamento e estranhamento provocados pela proposição estética trazida para abrir nossa conversa, assinalam, a nosso ver, a necessidade apontada por Susana Rangel Vieira da Cunha (2022, 2021) da presença das obras contemporâneas no meio escolar infantil, entretanto, antes, se torna urgente dar às docentes o convívio com tais artefatos, pois o próprio processo de ensino aprendizagem que emerge do cotidiano, como apontado na BMCG, necessita da percepção, do olhar e da escuta atenta e sensível ao caminho, sem se prender aos comandos, como esperado por Dica, nem passível de interrupção abrupta, como aconteceu com Telinha,

nem tão pouco na eterna dúvida que procura a resposta na pergunta ao outro e não no seu próprio caminhar, como ocorreu com Neném.

Compreendemos que quando as professoras se reportam às crianças, fica nítido que suas reflexões coadunam com os entendimentos apresentados nos documentos oficiais, e também por autores como Manoel Jacinto Sarmiento (2008, 2007), Dulcemar da Penha Pereira Uliana (2014), quando dizem que as crianças não são passivas, que elas também operam na construção da cultura, legitimamente ansiosas por descobertas, donas de uma inquietude curiosa pelo saber e de uma urgência voraz de fala, de relações e de ações. Vejamos um pouco mais sobre esse aspecto no fragmento abaixo:

Às vezes, a gente quer que a criança se comporte da forma que a gente quer que seja, mas na verdade não é bem assim, a gente tem que deixar a criança mais... para elas terem um pensamento mais livre... a gente tem que observar mais, para poder descobrir, se você não observa você não descobre... (Neném)

Entendemos, na fala acima, ser este um posicionamento que está sendo construído, e que, em alguns momentos, até levadas pelas condições que se estabelecem, com 20 ou 25 crianças e apenas uma professora, além de uma assistente para auxiliar junto às crianças com deficiência, vale a ressalva de que em todas as salas que frequentamos havia um ou dois autistas, como dito por algumas participantes, surge o desejo de que as crianças fiquem “quietinhas”, se comportem de uma determinada forma,

Parece que é embutido na gente, que tem que ser tudo lá sentadinho, bonitinho, porque turma boa é assim, que tem que aprender, isso está ainda arraigado pelo que nós fomos educados. (Telinha)

E ainda tem o medo em relação às crianças especiais também, por exemplo, quando elas vêm muita ação em volta, elas ficam agitadas, porque elas precisam do controle, das coisas organizadas, quando as coisas saem do ‘seu lugar’, parece que desorganiza a cabeça delas. (Dri)

Em meio a tantos movimentos que se instalam nos ambientes da educação infantil, somos provocadas a refletir e conforme Andréa Serpa (2018, p. 101), compreender que “o narrado talvez não seja compatível ou mesmo simpático à minha ‘verdade’, mas, ao ser narrado com verdade, ao ser ouvido com verdade, permite que eu perceba quantas verdades existem mundo afora”. Sendo assim, somos levadas a entender que as questões estruturais do próprio

sistema educacional, que determinam o número de crianças e demais condições de trabalho, acabam por contribuir com as falas das professoras, carregadas de legitimidade.

Durante nossa incursão ao campo, notamos o desenho como uma atividade constante na Educação Infantil. Em ambas as escolas, todos os dias que estivemos presentes, seja de forma livre, antes do início oficial das atividades, no momento dedicado a acolhida das crianças, ou após a conclusão das atividades programadas, enquanto aguardavam a chegada dos pais, seja como registro de alguma atividade desenvolvida ou como uma proposta de produção em si, a exemplo dos desenhos de observação, ele sempre foi solicitado pelas docentes e ao trazermos esta ressalva para nossas conversas, as professoras expõem seus entendimentos e justificam a presença do desenho por diversos ângulos.

No caso da Educação Infantil eu acho que a gente usa os desenhos como uma forma de linguagem, porque assim, como eles não sabem escrever, a gente usa o desenho para ele expressar, se expressar e falar. (Neidinha)

Eu acredito que o desenho a gente trabalha para ele desenvolver a coordenação motora, o pensamento, a criatividade. (Neném)

O desenho nada mais é do que ele expressar, de forma livre o que ele está enxergando. O desenho tomou essa abertura, no sentido desses novos conhecimentos, dessa liberdade de expressão. (Telinha)

Tais compreensões também foram identificadas por Andressa Thaís Favero Bertasi e Rodrigo Saballa de Carvalho (2022, p.13), em suas pesquisas junto às professoras de Porto Alegre, quando nos dizem: “[...] observamos que muitos(as) docentes ainda veem o desenho apenas como uma forma de aprimorar a coordenação motora fina ou como uma expressão do desenvolvimento psicológico das crianças.” Em nosso campo, a questão do desenvolvimento da coordenação motora foi apontado apenas por Neném, entretanto a ideia de expressão é comum a todas, ora podendo ser entendida como uma forma de falar sobre algo, ora como exposição de sentimentos.

O desenho hoje, para mim, tem um grande significado, independente do contexto que a gente traz para sala de aula, pois a criança, espontaneamente, consegue expressar o sentimento que está

inquietando, então é bem perigoso e tem que ser bem cuidadoso o nosso olhar para o desenho. (Telinha)

Em relação ao desenho, é necessário que a gente tenha toda a sensibilidade, porque, talvez aquilo que eu não esteja compreendendo tão bem é tudo o que a criança queria falar ... (Dica)

É preciso compreender que o desenho, ao longo de toda a existência da humanidade, haja vista as pinturas rupestres, tem se configurado como uma forma de expressar sensações e pensamentos a respeito de diversas situações, mas também de narrar histórias vivenciadas ou inventadas, entretanto, as questões que mais chamam a atenção do corpo docente, se relacionam aos aspectos emocionais, que logo se transformam em interpretações psicológicas comportamentais, ao que se deve, de fato, ser bem cuidadosa, como apontou Telinha, uma vez que as análises pautadas nas interpretações gráfico-pictóricas infantis devem ser realizadas por profissionais habilitadas.

O pensamento das professoras, direcionado a entender o desenho infantil como expressão de sentimentos, coadunam com a perspectiva da arte como autoexpressão criadora, tão disseminada no país na década de 1980, como já discutido neste estudo.

Sobre a interpretação das imagens produzidas pelas crianças, surge ainda a questão da identificação do desenho. Dizem as professoras,

Uma coisa que eu fazia muito era, se o aluno desenhasse, eu perguntava para ele: Que é isso aqui? Se ele dizia, 'é um carro', eu ia lá no desenho e escrevia - carro. Tem uns quatro meses que eu parei (risos), porque disseram: 'não está certo', mas mesmo assim eu parei contrariada. Sabe porque que eu parei contrariada? Porque o menino fala cada coisa legal que ele desenhou, eu sei porque ele falou para mim, né? Mas se você pegar o caderno, você vai saber o quê que ele desenhou? Até hoje eu não entendi isso aí! (Dora)

Mas eu ainda continuo achando que a gente tem que escrever, não sei se está errado, eu ainda acho, sabe por quê? Porque se eu pegar um desenho de outra sala, eu não vou saber o que a criança desenhou. Por que que eu não vou saber? Porque tem coisa que dá para você perceber, mas tem criança, principalmente da educação infantil, que faz um círculo e fala bem assim: 'tia isso aqui é um cachorro', se eu pegar esse desenho, eu não vou saber que é um cachorro, porque eu não estava lá no momento que ela conversou com a criança, eu não vou estar nesse momento, então eu não vou saber. (Neidinha)

Entendemos esta atitude como uma prática que já deveria ter sido superada, entretanto os argumentos das professoras, não deixam de ser louváveis ao considerarmos os entendimentos, ainda latentes nas escolas, que se preocupam com a decodificação das palavras como indicado por John Amos Comenius (1658) e já discutido por nós, assim, entender literalmente o desenho, que deve ser uma imagem traduzida por uma palavra, como pretendido pelas professoras, se torna pertinente, é preciso, portanto, apontar outros caminhos que devem ser compreendidos e não simplesmente obedecidos, afinal,

[...] os costumes culturais (dos professores, mas também dos parentes, dos companheiros maiores) permaneceram na antiga noção de que as representações servem para o mostrar o visível. Aliás, quanto mais o visível for desenhado de forma realista e explicativa, mais o desenho é apreciado e valorizado. (STACCIOLI, 2015, p. 98).

Na dinâmica de uma conversa, realizada por pares, cheia de argumentações, mas não de imposições, a própria Neidinha que vinha, até então, defendendo o ato de escrever nos desenhos das crianças, objetivando nomear suas imagens, se questiona sobre como essa atitude pode reverberar negativamente nas crianças, ou seja, ela se coloca no lugar das crianças ao serem perguntadas, de forma direta, sobre suas produções, e diz:

Eu não me vejo recebendo um desenho da criança e não perguntando para ela, eu sei que às vezes é errado, eu também acho que é errado no sentido assim, a criança pode olhar para mim e falar bem assim ‘ué, mas a tia não está vendo que eu desenhei isso?’ (Pausa) ela pode pensar também né? (Neidinha)

Sobre isso, Gianfranco Staccioli, (2015, p. 98) diz, “as consequências desta forma de agir é conhecida por todos: uma vez compreendida que a solicitação de um uso tão distorcido do seu modo de pensar por imagens não é contemplada, as crianças param de desenhar, e os adultos também”. Mais adiante, nitidamente entendendo como algo positivo, a professora relata o desenho feito por uma criança de quatro anos, considerando sua chegada a um nível mais avançado, da seguinte forma:

Estávamos trabalhando na construção do PPP da escola e também escutamos as crianças, aí pedi para que elas desenhassem os brinquedos que têm na escola que eles gostam e o que eles gostariam

*que tivesse. E aí ele (citou o nome da criança) desenhou um túnel e escreveu o nome, sem ninguém falar, desenhou o pula-pula e escreveu o nome também sem ninguém pedir. **O desenho dele é bem caprichado, perfeito para a idade dele.** Eu acredito que, talvez, a família pode ter aguçado ele que já chegou nesse nível. (Neném)*

Talvez fosse apropriado investigar a motivação desta criança que, aos quatro anos, considera que as imagens que produz são insuficientes para compreensão, necessitando da palavra para ‘traduzi-las’ e embora na conversa com esta professora não tenha surgido a questão tão debatida com Neidinha e Dora, fica implícito, em nosso entendimento, que seu pensamento coaduna com o das colegas.

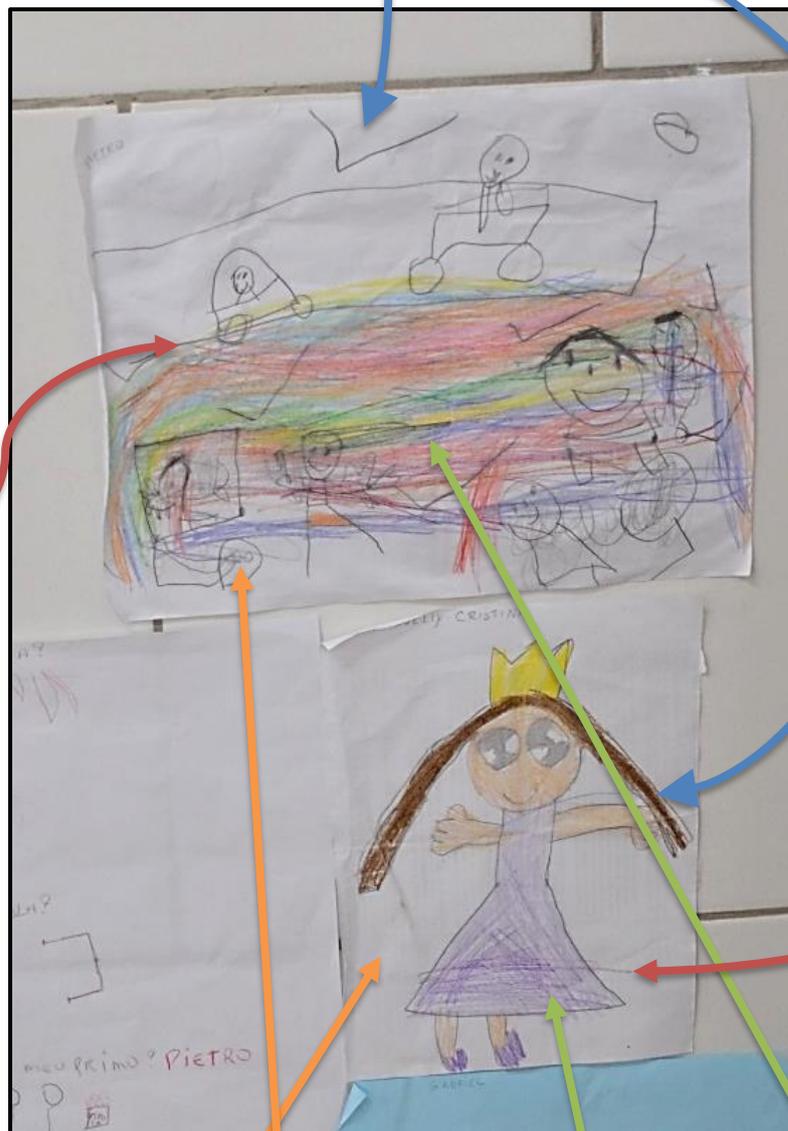
Ao assumirmos o desenho como uma das linguagens das crianças, como também apresentado na BMCG (2020), se torna imperativo conhecer e reconhecer os percursos e possibilidades de elaboração de tal linguagem, de forma a contribuir com sua manutenção e maturação junto às crianças, mas também junto às pessoas de todas as idades. Ao buscarmos equivalência das formas desenhadas com as formas que constituem uma realidade visível, encurtamos os caminhos da imaginação e, ao transparecer às crianças que sua imagem é incompreensível, e ao excluirmos a possibilidade de serem os desenhos histórias inventadas, fruto do uso da imaginação pelas crianças, provocamos o desestímulo de sua elaboração/criação. Entendemos valer aqui, uma ressalva em relação à necessidade da pergunta feita pelas professoras às crianças, é preciso refletir sobre o que pretendemos com tais ações e sobre o quê, de fato, importa ao processo: saber o representado ou entender a história do desenho produzido e os processos de elaboração e construção do pensamento gráfico-pictórico das crianças? A resposta à esta reflexão pode nos conduzir à compreensão de uma ação mais assertiva e menos invasiva em relação às produções infantis.

Na continuidade das argumentações, surge outro ponto que nos acende investir em busca de sua compreensão,

Tem muitos desenhos que são perfeitos, são bonitinhos, mas às vezes não falam tanto, como um que às vezes está lá todo rabiscado, mas quando você vai perguntar para criança... por isso que eu gosto de perguntar! Quando você vai perguntar para a criança, ela lhe fala! Veja esses desenhos aqui, por exemplo, você vai comparar um desenho com o outro,

Ai, você olha esse aqui, que está todo rabiscado!

Imagem 66. Citação visual literal. Essa e essa! Freitas, A.C.O. (2022). Fotografia digital da autora.



E essa menininha está linda!

Aí quando você vai perguntar para essa criança e para essa criança, você vê que essa criança o que ela falou para você é muito mais que essa! (Neidinha)

Neidinha argumenta, em seu exemplo, fruto de experiências vivenciadas, ambos os desenhos são de crianças de sua turma, que às vezes, um desenho menos agradável aos olhos, pode conter maiores e mais complexos significados e estes, quando explicados, impressionam mais que um desenho aparentemente “melhor desenhado”, se seguirmos os padrões apreendidos em relação ao “bem feito” e o “mal feito”. Sobre isto, Gianfranco Staccioli, (2015, p. 99) provoca,

Os desenhos das crianças muitas vezes nos surpreendem. Não apenas pelas soluções originais, pouco ortodoxas, que muitos conseguem encontrar, mas, sobretudo, porque mostram tanto as coisas visíveis, quanto as que não se veem. E nós, habituados às representações feitas de objetos, de pessoas, de animais, de plantas, não conseguimos sempre compreender. Nós teremos dificuldade em representar os pensamentos. Como são feitos os pensamentos? (STACCIOLI, 2015, p. 99).

Quando Gianfranco Staccioli (2015) questiona: como são feitos os pensamentos? Nos percebemos, após alguns instantes de olhar perdido no infinito em divagações, nos perguntando: como representar os pensamentos ou as emoções em si, sem a utilização de símbolos convencionais, a exemplo do coração para o amor, que de maneira estereotipada, supõe-se traduzir sentimentos? Notamos que as crianças se arriscam e riscam, observam, resolvem os espaços, decidem suas imagens. No terceiro dia em que estivemos na EMEI 2, logo que chegamos, uma menina, de 4 anos, veio até nós e mostrando seu desenho disse, “eu desenhei você professora!”

De posse do desenho, foi nossa vez de observar cuidadosamente o ambiente, e a nós mesmas, pelos olhos de uma menina de quatro anos que nos recebe e representa em seu espaço escolar. Seu desenho, feito parte de memória, pois não havíamos chegado ainda e parte de observação, pois tinha a referência do espaço físico representado, ratifica a fala de Stela Barbieri (2012), quando diz que no desenho de observação, a criança não reproduz necessariamente o que observa, mas torna visível o que seus olhos selecionam como importante e que no desenho de memória, representado na figura humana, da mesma forma, a criança torna visível, não os aspectos aparentes da imagem representada, mas uma interpretação do que vê.



Imagem 67. **Foto-ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Professora, eu desenhei você!
Composta por duas fotografias digitais da autora. Acima, desenho da criança de 4 anos, abaixo, cenário representado.

Notamos que as professoras se utilizam muito do chamado desenho de observação, o que nos provocou refletir sobre os caminhos por elas traçados e sobre a presença de obras de arte, nas escolas. Que obras? Escolhidas por quem? Com que propósito? Muitas outras dúvidas surgiram e também se esclareceram em nossa conversa, como por exemplo, Neném, considera que trazer obras de arte para a sala é importante para que as crianças observem, percebam os detalhes, desenhem o mais próximo possível do observado, mas também para que saibam ser possível modos diferentes de ver, de perceber, de criar, ideia semelhante à de Dica.

Eu não acho que a arte venha para a escola como modelo, mas como possibilidade, é possível! Olha, alguém conseguiu pintar. Vocês também fazem do jeito de vocês. Eu sinto que tem que aproximar ao máximo a pessoa, da ideia de que com a tinta, com o pincel, é possível fazer, com lápis, alguém um dia fez, dá para fazer, e do seu jeito é o jeito certo, a obra é algo concreto, um exemplo de que dá para fazer. (Dica)

Este pensamento se aproxima, mesmo que timidamente, ou talvez de forma ainda incipiente, do conceito de Nutrição Estética (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998), uma vez que considera necessária a aproximação das crianças com a obra. Dri complementa o pensamento acrescentando:

Eu sempre tive a necessidade de trazer uma obra, não sei se uma inspiração, mas para que a criança possa olhar e fazer a dela, fazer uma que fosse a cara dela. Primeiro, a gente faz uma leitura da obra com elas, e tudo elas vão falando, o que elas sentiram, o que elas estão percebendo, o que elas viram... (Dri)

Entretanto, notadamente, tais ações, ainda se voltam muito intensamente à uma nova produção, equivocadamente nomeada como releitura pelas professoras, como já apontado por Ana Mae Barbosa (2010) sendo, na verdade, como dito pela mesma autora em outra obra sua, na grande maioria das vezes, “[...] trabalhos em que o aluno tenta agradar o professor copiando a obra ou o próprio professor acha que o melhor resultado é o que se encontra mais próximo representacionalmente da obra em questão.” (BARBOSA, 2008, p. 143). Pensamos também, ser necessário aprofundar o entendimento de desenho de observação entre as docentes, posto que estes não deveriam ser entendidos como representações idênticas, como já apresentado por Stela Barbieri (2012).

Ana – Eu lembro que esse aqui você falou comigo assim, Ana tira foto desse aqui...

Neném – Achei muito interessante porque ela pintou quase idêntico com o que ela observou, três girassóis.



Imagem 68. **Foto-ensaio descritivo.** Freitas, A.C.O. (2022). Girassóis.

Composto por duas fotografias digitais da autora, uma citação visual da obra *Três Girassóis* de Rose Fernandes, a esquerda, e uma pintura s/ papel de criança de quatro anos.

O que a professora não notou, talvez por estar muito voltada para a imagem, por ela eleita, para servir de foco de observação, foi que outras crianças, ao realizarem seus desenhos se concentraram no vídeo, apresentado para ampliar a temática, “Girassol quer sol” baseado no livro homônimo de Jane Prado, adaptado por Bisnagas Kids²⁸. O desenho, com colorido forte e narração do texto, que também aparece como legenda, conta a história de um girassol que se entristece ao anoitecer com saudade do sol, e que, com a ajuda de alguns animais e da lua, aprende que no dia seguinte o sol voltará a brilhar, alegrando novamente seus dias.

²⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RDgrGsStDIE>



Imagem 69. **Foto-ensaio.** Freitas, A.C.O. (2022). Girassóis II.
Composto por três fotografias digitais da autora.

Na continuidade de nossas conversas, nos recordamos de uma proposta feita no 4º período, um desenho a partir da obra *Caju*, de Rose Fernandes. Dora pontuou que os planejamentos, na EMEI 1, são feitos em conjunto com todas as professoras que atuam naquele seguimento. O trabalho se referia a apresentação da artista local Rose Fernandes, por ocasião do aniversário da cidade, estavam trabalhando personalidades guanambienses. Ficou acordado que apresentariam um documentário sobre Rose Fernandes, mostrariam várias obras da artista, mas fariam a “releitura” da obra *Caju*, que foi escolhida pelas professoras. Quanto à forma de desenvolvimento do trabalho, foram feitas várias sugestões e cada professora decidiu a melhor maneira, de acordo com sua turma.

O que que eu fiz? Na hora da rodinha, nós planejamos que íamos mostrar várias obras, mas que ia pintar a do Caju. Então já coloquei as cores que eles podiam usar para pintar do Caju, mas como eu mostrei várias obras, na hora que eles foram fazer a pintura, eles pensaram não só na do Caju, foram misturando tudo, até Cachoeira saiu. Na hora que fomos conversar, de tudo tinha no meio, mas por quê? Porque eles viram várias obras, e isso foi bom porque eles usaram a criatividade deles. Mas para mim, o que eu queria não era isso, o que eu queria era a obra do Caju. Então eu falei que da próxima vez eu vou colocar várias obras e vou pedir para eles escolherem a que quiserem reproduzir. (Dora)



Imagem 70. **Foto montagem.** Freitas, A.C.O. (2022). Caju EMEI 1.
Composto por seis fotografias digitais da autora.

A mesma percepção foi compartilhada por outra professora, em outro grupo de conversa.

Talvez ele nunca tenha pensado em desenhar o caju, mas o porquê do Caju, por exemplo, dentre tantas obras, o caju! Poderia ser diferente mesmo, poderia ter deixado aberto para as crianças escolherem qual queriam fazer! 'Escolha fulana, qual você quer?' Talvez fosse até melhor... (Dica)

Aqui, identificamos o valor de momentos de conversa, onde ao expor propostas e analisá-las, ao ouvir sobre suas próprias realizações, as professoras perceberam caminhos que podem se tornar mais instigantes, perceberam, a partir dos próprios conceitos que possuem,

inclusive sobre as capacidades das crianças, direções que poderiam valorizar mais as experiências e tomadas de decisões pelas crianças, a partir da mediação docente. Entretanto, também percebemos, posturas que precisam ser trabalhadas e ressignificadas, como quando Dora afirma que, embora haja, por parte dela o reconhecimento da criatividade das crianças ao mesclar as obras de Rose Fernandes, não se sentiu contemplada, pois ela estava com um ponto de chegada em mente, e as crianças traçaram outra rota chegando a um lugar não planejado por ela, atitude contrária ao pensamento de planejamento flexível, tão necessário no espaço escolar, bem como à atitude de escuta sensível aos caminhos apontados pelas crianças. Temos também, neste contexto, a antecipada determinação das cores, onde não é dada às crianças a oportunidade de realmente construírem a partir de suas percepções. Assim, temos um modelo, as cores e um papel A4 com um espaço delimitado por quatro linhas, escolhidas e delimitadas pelas professoras, onde a imagem deverá ser produzida. É preciso refletir, se apenas não ter um traçado já com a imagem pronta para ser pintada, se configura realmente numa releitura.

Procurando desvendar o que, de fato, seria uma releitura, Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2008, p. 145) reflete, “O que quer dizer releitura? Reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez.” E ao analisar sua produção artística, onde, como artista plástica se utiliza das apropriações e citações, segue explicando:

[...] quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas está presente. Uma das coisas mais importantes que aprendi com meu trabalho é que nunca penso em uma obra só, um artista só. Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade com o que vejo no mundo da arte. Isso tudo é releitura. (BARBOSA, 2008, p. 145).

Diante do exposto, revendo os trabalhos das crianças, e a fala da professora, podemos compreender que, embora pareça não haver tal entendimento por parte da docente, as crianças, se utilizando de citações, das diversas obras da artista de referência, com as quais tiveram contato e construírem uma imagem, produziram uma releitura, entretanto, pensamos ser urgente uma ação, junto às docentes, no sentido de ampliar seus olhares, suas articulações de leitura de imagem e suas possibilidades de proposições do fazer que determina espaços, cores, materialidades e formas.

Em um outro momento de nossa conversa, Dri comenta sobre um trabalho realizado no 5º Período, a partir de três imagens do Memorial Casa de Dona Dedé em períodos distintos, duas pinturas de Wagner Moraes, artista local, e uma fotografia atual da casa. A professora disse ter solicitado, às crianças, que observassem as pinturas e comentassem suas impressões, mas excluiu a foto dessa leitura. Quando questionamos se a fotografia não estaria inserida no espectro das Artes Visuais, ela diz que sim, mas que nunca chamou uma fotografia de obra de arte.

Entendemos ser necessário ampliar o campo de experiências estéticas das professoras que se limitam e, portanto, limitam as crianças, a pouquíssimas referências artísticas, apresentando mais comumente pinturas, figurativas e realistas. Ana Angélica Albano (2018, p. 15) apresenta um instigante questionamento que trazemos para esta discussão e inicialmente afirma que “a arte educa.” Pelas discussões já expostas neste estudo e por tantas pesquisadoras tanto da área da Arte, quanto da área da Educação, concordamos e seguimos o pensamento. Então, a autora questiona, “Qual arte educa?” E aqui somos arremessadas em um turbilhão de reflexões. Vejamos um pouco mais no fragmento abaixo:

[...] qual é a obra de arte que afeta o professor a ponto de levá-la para a sala de aula? Ou a obra de arte entra na escola via material didático sem a participação do professor? Se entrar na escola para causar confusão criativa, para provocar questionamentos, para levar à consciência de que existe um mundo de possibilidades a serem descobertas, estará cumprindo seu papel. No entanto, o que tenho encontrado é a obra de arte servindo à uniformização do olhar, conduzindo à cópia e à conformidade. (ALBANO, 2018, p. 15 – 16).

Ao resgatar a fala de Dica, quando defende a necessidade de aproximar as crianças da arte e dos artistas, intentando dizer que é possível, e que o artista “é de verdade”, a identificamos como o embrião de um pensamento que segue a direção do exposto por Ana Angélica Albano, mas que precisa ser nutrido para que cresça e tome corpo. Entretanto, se nos resguardarmos a apresentar às crianças apenas imagens explícitas, e as mesmas para todas as crianças, inibimos inclusive a ampliação das interações, tão relevantes nos processos de aprendizagem na educação infantil. A última frase de Ana Angélica Albano, na citação acima, pode ser confirmada pela proposição apresentada por Dora, entretanto, seu modo de relatar a atividade, deixa claro que as discussões que apresentamos aqui, não fazem parte do rol de

questionamentos da docente, em cujo entendimento, está agindo de forma coerente com os preceitos da Arte na Educação Infantil, como compreendidos por ela.

Ana Angélica Albano (2018), discute sobre a presença de ateliês de arte na escola, como espaço ou momento de ampliação de experiências e, portanto, de saberes. Diz a autora,

O ateliê de arte na escola, que deveria ser o território privilegiado da expressão criativa, do respeito à individualidade, da construção da identidade dentro da diversidade, fecha suas portas para a imaginação, direcionando o foco para resultados previsíveis. Todos os papéis são sempre do mesmo tamanho, do mesmo formato, da mesma cor. Os temas são os mesmos para todos, sem distinção. Mas os desejos das crianças não cabem, necessariamente, no mesmo tamanho do papel A4, nem podem ser expressos com as mesmas cores. Parece-me que os professores ignoram que a arte pertence, essencialmente, ao campo do desconhecido, da imaginação, do sonho, onde todas as diferenças se manifestam. Não há sonho igual a outro, nem da mesma cor e tamanho. (ALBANO, 2018, p. 13).

Retomamos a sequência do trabalho realizado, a partir das pinturas e da fotografia do Memorial Casa de Dona Dedé, relatado por Dri e presenciado por nós em duas turmas, a de Dri e a de Neidinha. Conforme já dito, a proposta foi planejada em conjunto, mas cada docente encaminhou seu desenvolvimento da maneira que considerou mais apropriada para suas crianças. Dri investiu no recorte colagem, oferecendo às crianças pedaços de cartolinas nas cores da referida casa e solicitando que elaborassem uma composição tendo como referência as obras apresentadas.



Imagem 71. **Foto montagem.** Freitas, A.C.O. (2022). Imagens da Casa de D. Dedé. Citação visual literal, composta por imagens retiradas da internet de duas obras do artista plástico Wagner Moraes e uma fotografia digital de Zé Wilfam.²⁹

²⁹ Imagens disponíveis, respectivamente, em:

<http://photos1.blogger.com/x/blogger/3225/4072/1600/648856/DSCN3707.jpg>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100063837737192>

<https://zewilliam.com.br/2017/08/memorial-de-guanambi-casa-de-dona-dede/>



Imagem 72, **Foto Montagem**. Freitas, A.C.O. (2022) Colagens EMEI 1.
Composta por quatro fotografias digitais da autora.

Neidinha, preferiu propor, a partir de uma dobradura, que pintassem a casa e seus arredores, inspirados nas obras de Wagner Moraes, poderiam fazer a “reforma” da casa do jeito delas, mas as crianças surpreenderam,

As crianças desfizeram a dobradura, desdobraaram tudo, quando elas começaram a desdobrar, eu pensei: Pronto! Não vão aceitar a dobradura. Mas, eles perceberam que, dentro da casa, podiam desenhar também! Nunca imaginei essa possibilidade! Sendo sincera, imaginei, que eles, simplesmente, iam desenhar a porta, as janelas e pintar a casa, só! Falei que pudessem pintar da cor que quisessem, a reforma era delas, podiam reformar do jeito que quisessem. Achei que iam mudar a cor, mas não achei que iam desenhar dentro. Teve uma criança que desenhou o prefeito dentro, e outra, Dona Dedé dentro do caixão, porque a casa era muito antiga, então a Dona já devia ter morrido, e tive que pesquisar, como ela morreu. As crianças me surpreenderam!

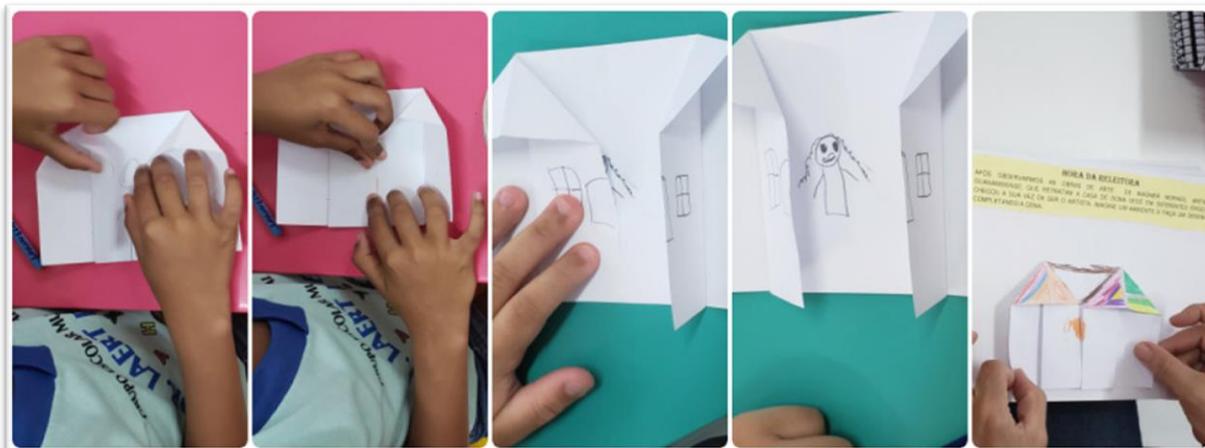


Imagem 73. **Foto série.** Freitas, A.C.O. (2022) Casa desdobrada EMEI 1.
Composta por cinco fotografias digitais da autora

Segundo a BMCG (2020, p. 121), o “professor assume o papel de mediador das vivências, ele é o educador do olhar capaz de fazer as crianças transver as coisas e o mundo”, a professora, quando propositora (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998), transmuta-se na surpresa que não impede, mas se encanta com o transbordamento, com o desmonte do programado, estimulando as descobertas encobertas por atividades repetitivas e generalizadas.

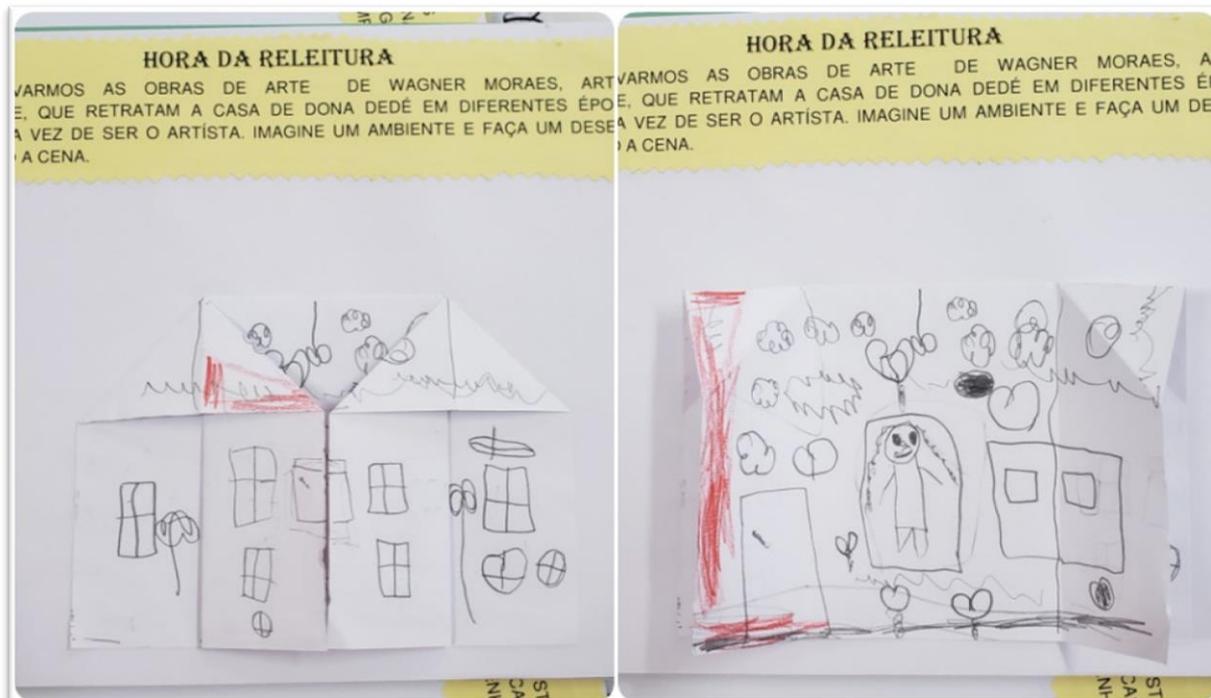


Imagem 74. **Foto série.** Freitas, A.C.O. (2022). Velório de Dona Dedé EMEI 1.
Composta por duas fotografias digitais da autora

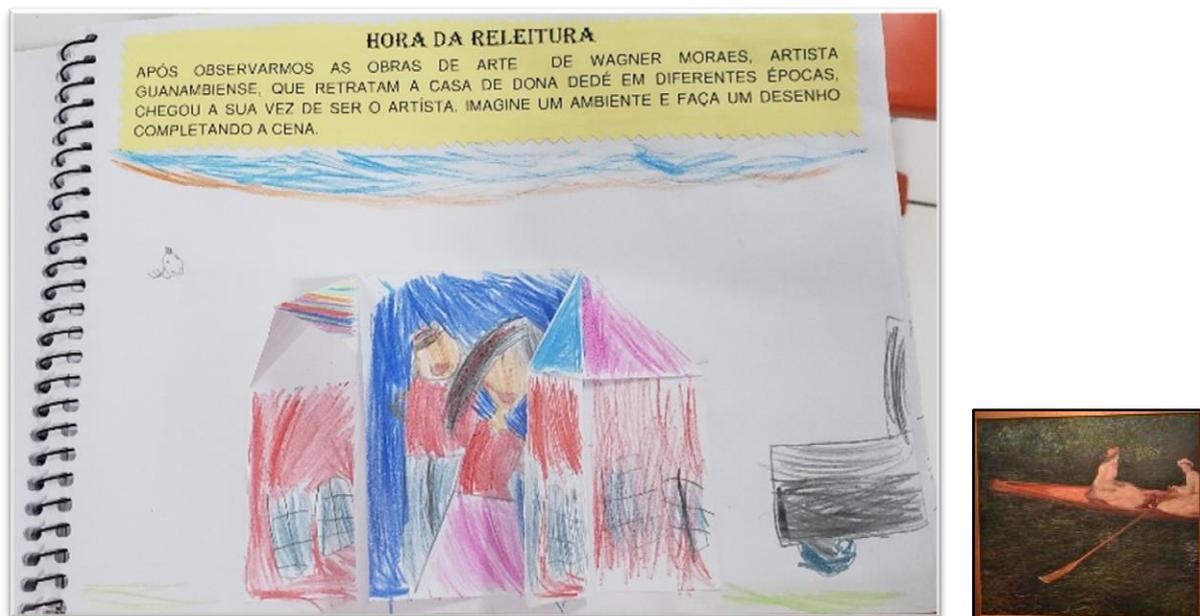


Imagem 75. **Fotografia Independente.** Freitas, A.C.O. (2022) O carro passou!
Composta por uma fotografia digital da autora e uma citação visual literal, A Canoa sobre o Epte, Claude Monet, 1890. Óleo s/ tela -145 x 133 cm - MASP

E o que dizer ainda, sobre os desenhos xerocopiados, oferecidos às crianças?

Agora com a formação no SEAP, a gente tem que diminuir mais esse negócio de entregar um desenho pronto para criança. Esse ano eu ainda fiz, mas normalmente quando eu faço, eu faço para eles pintarem e fazer alguma outra coisa. Por exemplo, esse ano mesma eu dei um desenho para eles pintarem, foi até de um castelo, quando eu trabalhei “A linda rosa juvenil”, mas depois eu fiz um quebra-cabeças com o desenho que eles pintaram, eu nunca dou o desenho, só o desenho e pronto, colo no caderno. Eu sempre faço algo depois. Mas esse negócio de pintar ainda está muito.... (Neidinha)

Eles gostam muito de desenho, eu não sou muito de dar desenho pronto, eu gosto mais quando eles mesmos fazem, livremente, o desenho. Mas eu também dou. Como eu falei para você, se eu quero que eles delimitem ali no espaço, para ver como é que está, eu vou eu realizo, mas raramente! (Neném)

A fala de Neidinha, apresenta uma importante ação de formação realizada, com periodicidade mensal no município, como fomos informadas. Sabe-se que algumas práticas muito utilizadas em décadas anteriores, continuam sendo realizadas ainda hoje nas escolas, como, verificamos nos trabalhos analisados na seção Diálogos Acadêmicos deste estudo e como constatado nas conversas com as nossas professoras, pois, como identificamos, elas ainda não

conseguiram se desvencilhar completamente desta prática, e buscando argumentos ou desdobramentos, acreditam ser possível ainda justificar a presença dos desenhos xerocopiados nas escolas, deste modo, somos provocadas a refletir sobre a crítica trazida por Márcia Dárquia Nogueira da Silva (2015, p. 81) quando nos alerta que “as crianças aprendem, desde cedo, a conviver naturalmente com os estereótipos, como modelos a serem seguidos, por serem aceitos e valorizados nesse ambiente de formação”, na direção da desconstrução destas ações ainda resistentes e solidificadas em muitas escolas, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa mesma direção, Dri relata uma situação ocorrida em sua sala, disse ela, que no momento do planejamento, a colega com a qual compartilhava a mesma turma, propôs uma atividade para finalização de um processo de trabalho, relacionado a pássaros, que já vinha sendo desenvolvido há algum tempo. A proposta trazida entusiasticamente pela colega, havia sido encontrada na internet: carimbo com as mãos. Dri então, procurando persuadir a colega a seguir outra rota, sugeriu entregar materiais diversos como giz, carvão, tintas, que embora fossem poucas cores, as crianças poderiam misturar, criando outros matizes, intencionando a criação, exploração de materiais e resoluções diferentes, evitando a padronização. A proposição de Dri, coaduna com as reflexões de Letícia Brito (2020),

Tais experiências promovem um deslocamento no próprio pensamento das crianças, no momento que elas percebem novas possibilidades de construção artística, elas também percebem o mundo de forma diferente, passam a ter a consciência de que existem diferentes maneiras de criar algo, ou de resolver uma questão, dessa forma seu modo de agir no mundo e de percebê-lo se torna mais criativo. (BRITO, 2020, p. 386).

Ainda sobre esta questão, Gianfranco Staccioli (2015), nos diz que para as crianças pequenas desenhar se configura como uma contínua busca de soluções, uma infinita experiência de construção e, assim pensando, qual poderia ser o sentido dos desenhos prontos, se não inibir o processo individual de pesquisa do próprio traço e de suas descobertas, em busca de soluções rápidas que caibam no tempo determinado. O que nos faz concordar com Gilvânia Maurício Dias de Pontes (2018, p. 3815) quando diz: “faz-se necessário pensar sobre a seleção de experiências que o educador vai reconstruir com as crianças, porque experiência e educação não são diretamente equivalentes uma à outra; nem toda experiência é igualmente educativa; algumas experiências podem ser deseducativas”.

Letícia Britto (2020), na sequência de suas discussões, chama a atenção para a necessidade de proporcionar às crianças experiências com materiais diversos, possibilitando-lhes a chance de criar diferentes formas, entretanto, as professoras afirmam,

O desenho está muito resumido na folha A4. [...] eu percebo que é muita dificuldade ainda, primeiro para sair do lápis de cor, precisa ter outras proposições, desenhos com outras materialidades, por exemplo, com giz, com carvão, com canetinha, eu penso que ele está muito restrito ao papel e ao lápis de cor. (Dri)

E quanto a outras modalidades das artes visuais?

Restrito, quase inexistente, Ana. Porque, dá muita ênfase para o papel, não vou mentir, é assim, a gente precisa estar se policiando...fora que a visão fica um tanto bitolada quando é só o registro, o registro pictográfico, a releitura é o registro. (Dica)

Nossa estada nas escolas, por dois meses, confirmaram as afirmações das professoras, percebemos a concentração das proposições visuais nos desenhos, produzidos sempre em folhas de papel ofício, branco, na dimensão A4, como releitura de uma obra, ou registro de alguma atividade, entretanto, alguns esforços são também percebidos, no sentido de promover outras oportunidades, a exemplo da utilização de massinha, onde as crianças colaboraram com o preparo do material, decidiram sua coloração, gerando posteriormente, pequenas esculturas, atividade a qual presenciamos em cujo preparo foi permeado pelo uso da matemática como auxílio na feitura do material agregando conhecimentos à ação.



Imagem 76. **Série seqüência.** Freitas, A.C.O. (2022). Massinha de Dri. Composição com 33 fotografias digitais da autora e duas fotografias digitais de Dri.



Imagem 77. **Foto série.** Freitas, A.C.O. (2022). Visita ao parque em esculturas.
Composição com 19 fotografias digitais de autoria da Professora Dri.

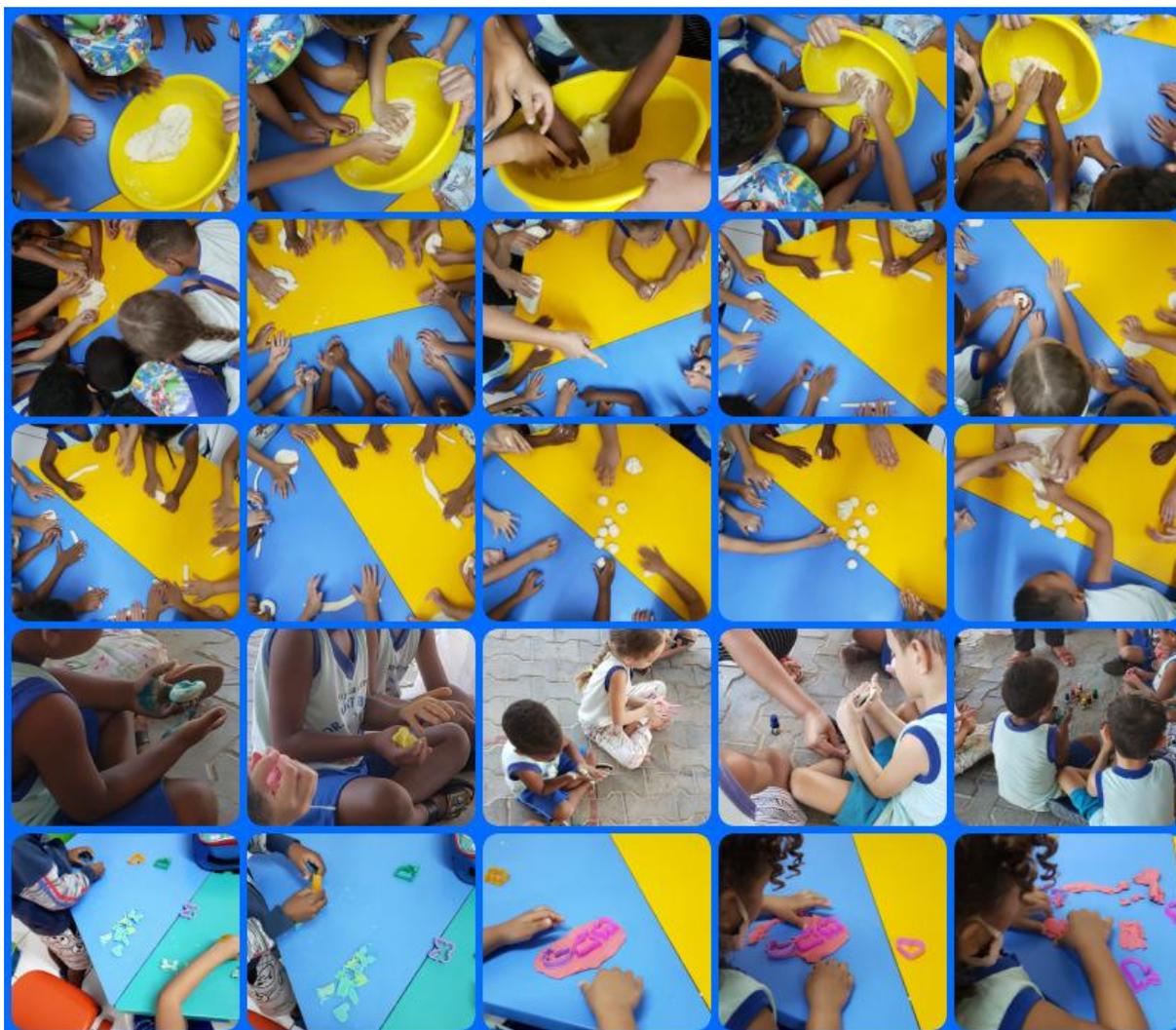


Imagem 78. **Série seqüência.** Freitas, A.C.O. (2022). Massinha de Dica.
Composição com 25 fotografias digitais da autora.

Notamos que na EMEI 2, a professora fez uso, com certa constância, do recurso áudio visual, apresentando para as crianças documentários e desenhos para introduzir temas a serem trabalhados ou para ampliar conhecimentos que estavam sendo desenvolvidos, o mesmo não acontecendo na EMEI 1, ao que uma professora comentou,

A gente usava mais, tinha vez que toda sexta-feira colocávamos a televisão no pátio, eles escolhiam a história que queriam assistir, e depois do desenho... desenhar! Mas esse ano, por causa de termos ficado muito no virtual, optamos por dar essa parada. (Neidinha)

Aqui, pensamos ser necessária uma reflexão sobre a Lei nº 13.006/2014, que incluiu o parágrafo 8º, no artigo 26, da LDB, Lei nº 9.394/1996, que determina a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, com exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. Esta lei, pouco comentada no âmbito educacional, deveria garantir a inclusão da linguagem cinematográfica, nas escolas, especialmente para o público infantil, que se torna tão exposto, por falta de acesso, aos interesses da indústria cinematográfica, a partir dos desenhos exibidos na TV aberta, produtos amplamente divulgados, mas pouco interrogados³⁰. Assim, a partir de uma dedicada pesquisa docente sobre o tema, é possível a inclusão do cinema infantil entre as temáticas a serem exploradas no âmbito das Artes Visuais, não sendo, a nosso ver, uma opção excluí-la da proposta pedagógica da educação infantil, nem mesmo pautado no suposto excesso de uso das telas durante o período pandêmico.

Na continuidade de nossas reflexões sobre a presença das artes visuais em suas escolas mais um fragmento de fala chama nossa atenção, vejamos a seguir:

A colagem as vezes a gente faz. Desenho e pintura, o material que mais usamos é o lápis de cor e a tinta, com cores restritas. Giz de cera não usamos, porque não usamos giz de cera? (Neidinha)

Percebemos que, na visão ou na fala das professoras, as ações que se relacionam às Artes Visuais, na escola, se resumem aos desenhos, pinturas e atividades que utilizem materiais habituais e quando surge a possibilidade de apreciação estética, ela vem seguida de uma produção nos moldes tradicionais, por exemplo, se assistir a um desenho ou documentário, ao final desenha-se, se apreciar uma pintura, ao final, pinta-se. Tal posicionamento, acaba, muitas vezes, por levar as docentes a enfrentar longos processos burocráticos e empecilhos financeiros, posto que, algumas destas ações, demandam materiais que nem sempre são acessíveis nas escolas públicas, por exemplo, papéis especiais, telas, certos tipos de tintas.

Agora assim, sabe Ana, a gente sonha, em um dos nossos planejamentos, do 4º período, a gente pensou em espalhar, papel metro pelas paredes, em disponibilizar algumas mesas, porque tem quem vai querer sentar na mesa, e aí a gente pensou em tintas, pincéis, aí a gente esbarra na questão financeira! (Dica)

³⁰ Sobre este assunto, indicamos os estudos desenvolvidos por João Paulo Baliscei (2020)

Segundo Luciana Esmeralda Ostetto (2021, p. 26), “[...] fazer e pensar arte com as crianças é sonhar possibilidades de outros fazeres, criar espaço para diálogo com o mundo, por meio de diferentes materialidades, espaços e processos”, entretanto, o acesso a estes outros fazeres necessitam de formação, nesta área específica, além de disponibilização de materiais – argila, riscadores diversos, pincéis de diferentes tamanhos, papéis de dimensões, cores e texturas variadas - que possam ser explorados e que propiciem outros contatos com a prática.

Outra questão percebida e apontada nas conversas se refere à formação docente, as professoras compreendem a existência de uma lacuna de formação inicial e também continuada, a ser enfrentada e dirimida. Vale a ressalva de que, estas mesmas questões, foram discutidas em boa parte dos trabalhos analisados na revisão bibliográfica sistemática apresentada no início deste texto. Vejamos o posicionamento de uma das professoras:

Olha Ana, para ser sincera, a gente não enxergava artes, porque a formação foi muito pouca. Formação continuada na área de artes mesmo, a gente não tem não. Apenas no último encontro do SEAP, foi dada uma ‘pincelada’ sobre o assunto. Aí agora, a gente trabalha com o pouco conhecimento que a gente tem, pesquisa, vai atrás. Eu acredito que as artes visuais estão em todos os espaços na educação infantil, agora a formação continuada é importante e principalmente nessa área, na área de artes mesmo, que ficou um pouco para trás, não é de hoje! (Neném)

A partir desta fala da professora, confirmamos o necessário movimento de voltar o olhar para esta etapa da educação básica, como relatado na introdução desta pesquisa, uma vez que as professoras se sentem inseguras em suas ações, tal insegurança também se expõe na crença de Neném de que *as Artes Visuais estão em todos os espaços da educação infantil*, entretanto, que espaços são esses e como eles podem integrar os currículos para além de desenhos e pinturas? Nos parece que a professora crê na sua presença, mas não compreende onde, nem como potencializar seus conhecimentos junto às crianças, questão também sinalizada quando da análise da BMCG (2020), que, embora reconheça as artes visuais como uma das linguagens das crianças, não apresenta caminhos para torná-la significativa no ambiente educacional.

No ano de 2014, por exemplo, em um turno, eu era professora só de arte, por causa de uma reorganização do município, então algumas professoras, davam aula só de arte, então eu só procurava coisa de

artes, estava sempre atenta, será que isso vai dar para arte? O que fazer? Já estava lá procurando, lendo alguma coisa. E agora não, porque agora, ficou tudo junto. (Dora)

Compreendemos a dificuldade da professora, uma vez que às pedagogas cabe assumir todas as áreas do conhecimento, entretanto, o contato com os elementos da arte não é muito intenso durante a formação inicial nas Licenciaturas³¹, as professoras pouco conhecem ou convivem com tais elementos, o que dificulta sua articulação junto às crianças.

Ao mesmo tempo, também identificamos que as próprias professoras não têm o costume de frequentar os equipamentos artísticos do município, Neidinha relata que, às vezes, quando tem um “tempinho”, assiste a um filme na televisão, o último inclusive foi “A Bela e a Fera”, que ela gostou muito. Entendemos “que a formação de identidades docentes estéticas também está sujeita a diversos elementos, da formação inicial, mas também, das escolhas pessoais e das experiências que vão atravessando os sujeitos” (VIDAL, 2016, p. 348), o que demanda um esforço pessoal, na busca do preenchimento de eventuais lacunas que possamos ter tido em nossos processos formativos, acadêmicos ou não, impulsionada pela necessária consciência profissional.

Sobre a presença das artes visuais, como comentado por Neném, Susana Rangel Vieira da Cunha (2007, p.116) nos alerta ao afirmar que, em “um contexto social mais amplo, os artefatos visuais, sejam eles os produzidos pelos meios de comunicação, pela arte ou pela arquitetura, invadem, sem pedir licença, nossas vidas. Criam efeitos de realidades e elaboram modalidades de compreensão acerca do mundo”. Diante disto, estando as professoras distantes das discussões ou inquietações promovidas pelas imagens, ocasionadas, *a priori*, pelo pouco convívio com tais elementos, nos indagamos, como elas percebem e, se percebem, as imagens presentes ou produzidas nas escolas como potentes artefatos educativos, sejam estes promovendo discussões e despertando olhares, ou cristalizando pensamentos e comportamentos. Trouxemos então, algumas imagens que compõem os cenários da EMEI 1 e da EMEI 2 para nosso debate,

³¹ Sobre esse tema, destacamos os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP - <https://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br/gpap>) e Grupo de Pesquisa Mediação Cultural (GPeMC - <https://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br/gpemc>), ambos liderados por Mírian Celeste Ferreira Dias Martins, que vêm realizando pesquisas sobre este tema.



Imagem 79. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). *Visualidades EMEI 1.* Composto por seis fotografias digitais da autora.

As professoras da EMEI 1, concentraram suas observações, muito mais em relação ao alfabeto afixado em quase todas as salas, elas disseram,

Eu ainda não coloquei essas letras do alfabeto na minha sala, porque eu ainda não concordei, eu quero que esse alfabeto esteja lá, não é com significado para quem chega, o significado é para a minha criança (Telinha)

Nós falamos: vamos fazer um alfabeto para eles visualizarem, mas depois que eu coleí, achei esse muito poluído. Eu acho que não teria necessidade dessas bordas, não tem nada a ver, só enfeitando! E eu não gostei a letra vermelha também, me incomodou. (Neidinha)

O meu, eu também não gostei não. E aqui também, eu acho que a gente devia também ter só colocado a letra e pedido ele para trazer alguma

coisa que começa com “N”, aí botou navio. Na realidade tem que construir com eles mesmo. (Dora)

Eu sei que poderia ser construído de outro jeito, é a letra ‘A’ é, mas ‘a’ de que? Vamos fazer juntos? Talvez com a inicial de Arthur, pudesse ficar responsável pelo desenho da letra, que representa a letra ‘A’, né? Que visualmente, talvez não é bonito... o certinho, o coloridinho, o corte bem feito...isso aí...sabe? Mas é o que tem significado para ele olhar ali e saber que abelha foi desenhada por ele, e o coleguinha sabe, porque depois a gente apresenta, porque vai ficar fixado na parede...a pessoa fala foi eu que fiz... (Dica)

E assim seguimos essa discussão, pautada na necessidade da presença do alfabeto, com o intento de torná-lo familiar às crianças, e entre as exposições relacionadas às preferências pessoais dos gostos, embora impere a percepção de significar melhor o pretendido a partir da confecção destes cartazes junto com as crianças, em nenhum momento se levantou, a menos quando eu mesma chamava a atenção, as questões da altura da exposição, fora do alcance do olhar das crianças, ou das imagens com desenhos estereotipados, os desenhos pedagógicos, repetidamente utilizados na Educação Infantil, ou ainda algumas imagens distantes da realidade das crianças, afastando-as da intencionalidade inicial, pelo desconhecimento de tais objetos.

A professora Dri, seguiu dizendo que as crianças deveriam contribuir com a produção das imagens e que os espaços deveriam ser organizados com a contribuição delas e não para elas a partir dos nossos olhares já opacados pelas estruturas a que fomos submetidas.

É o que eles vão achar né? É o que a gente passa, é o pertencimento né? Porque quando eu vejo que sempre dizemos a criança precisa se ver, mas nesses muros elas estão se vendo? No que está visual aqui, isso aqui, ela está se vendo? (Dri)

Quanto à professora da EMEI 2, vale relembrar: uma escola do Proinfância, algumas outras questões lhe chamaram a atenção, a exemplo da plaquinha colocada no alto da janela da cantina, cuja imagem a professora não reconheceu como pertencente ao seu espaço, num primeiro momento, necessitando algum esforço para se lembrar dela. Nosso intento pessoal ao selecionar esta imagem se deu por uma experiência vivenciada na escola, no horário do lanche, à qual relatamos adiante.



Imagem 80. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). *Visualidades EMEI 2.*
Composição com seis fotografias digitais da autora.

Naquela manhã de 31/08/2022, a professora ficou na sala com a criança autista e nós seguimos com a assistente e as crianças para a praça de alimentação. Lá, durante o lanche, uma criança falou: “É pra usar garfo e faca.” Sem entender ao certo o que a criança havia dito, perguntamos, “O que você disse?” e o menino apontou para a plaquinha fixada acima da janela da cozinha (citação retirada do diário de campo). Ficamos pensando, o quanto as crianças permanecem atentas aos espaços, o menino fez uma leitura literal da imagem, mas que outras leituras ele e as demais crianças realizam diariamente naquele e em outros ambientes? Ao apresentarmos a imagem que chamou a atenção da criança a professora comentou,

Sinceramente, eu acho que eu não tinha prestado atenção, por causa do desenho que fez embaixo, outro desenho, mas, encima (pensativa), achei até estranho, achava que nem era daqui viu. (Neném)

O estranhamento da professora, expõe a pouca atenção que dedicamos aos detalhes que compõem os ambientes que frequentamos, atitude não compartilhada pelas crianças que estão

sempre procurando novos ângulos, se questionando e concluindo, motivo que deveria nos impulsionar a também ampliar discussões, ao que questionamos: por que uma placa em idioma francês, em uma escola que não apresenta uma segunda língua às crianças?

Em seguida, observando outras imagens a professora comentou que as pinturas murais contidas na área interna da escola foram feitas, a partir de uma consulta, realizada pela gestora daquele período, onde todas as professoras escolheram vários desenhos que foram, posteriormente reproduzidos, como pinturas murais nas paredes da escola.

Esses desenhos aqui foram escolhidos por nós, eu acredito que, esse pensamento desses desenhos influenciou muito, a nossa forma de ver as crianças, não como a gente via antes, sentadinhas, lá como a gente via antes! Essas imagens são o que queremos passar, a maioria delas foi escolha coletiva, umas opinaram para umas pinturas, outras para outras. (Neném)

É importante que a professora tenha percebido a ação formadora das imagens que influenciaram em seus modos de pensar as crianças, abonando o conceito de pedagogias visuais, apresentado por Susana Rangel Vieira da Cunha (2007, p.136), que “formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas”, o que nos impulsiona a ficar ainda mais atentas à presença das imagens nos ambientes da educação de maneira geral e especialmente na educação infantil, por serem estes, ambientes em que podemos refletir, incansavelmente, sobre os efeitos educacionais ali pretendidos.

Embora tenhamos na EMEI 2 um espaço projetado com intencionalidade pedagógica, voltada para algumas das necessidades específicas do público da educação infantil, portanto, visivelmente atento a oportunizar as interações e as brincadeiras com espaços externos às salas bastante amplos e centrais na estrutura arquitetônica da escola, percebemos que “as semelhanças das imagens definem o costumeiro, o aceito, o esperado. [Que], além de ensinar comportamentos, modos de conduta, hábitos, valores vem produzindo uma apatia nos olhares.” (CUNHA, 2007, p. 143).

As chamadinhas, os enfeites das portas de sala, dos banheiros ou dos cartazes indicadores dos cuidados com a higiene, com suas duas criancinhas, bem formatadas nas configurações dos gêneros que usam saia ou short, cabelos longos ou curtos, as mochilas totalmente impregnadas de mensagens uniformizadoras e comerciais que determinam o que

necessitamos e como precisamos ser, visualidades impregnadas de comportamentos e opiniões a serem seguidos, mas que não habitam os questionamentos das docentes, por estas não integrarem ainda, nem as noções dos estudos culturais, nem das culturas visuais aos seus repertórios de conhecimentos. As professoras concordam com a necessidade pedagógica da presença dessas imagens nas salas, mas não questionam a ausência de outras imagens, a exemplo de quadros, esculturas ou pessoas fora dos padrões de beleza e normalidade, bem como de cores que pudessem estimular as crianças a imaginarem outros mundos, a inventarem outros modos de ser e estar no mundo e não só a se acomodarem aos conceitos e às histórias já existentes. Sobre isso Susana Rangel Vieira da Cunha (2007) diz:

Não dar visibilidade a determinadas imagens, tipos físicos categorizados fora dos padrões hegemônicos de beleza e comportamentais, afastam as crianças da possibilidade de entender as diferenças, de pensar que o mundo também é construído pela multiplicidade de tipos e não apenas por princesas e príncipes, Cebolinhas e Mônicas. Não é apenas o visível que ensina. O invisível, aquilo que ocultamos, que não está disponível ao olhar, também contribui para formularmos nossos modos de ver o mundo. (CUNHA, 2007, p. 137 – 138).

Analice Dutra Pillar (1999) afirma que nosso olhar, é o resultado de nossas experiências, fomos educadas a seguir padrões, a aceitar como “bonito” o que está “bem feito”, “perfeito”, e a imputar às crianças o desejo por um certo estilo de colorido, pelo estereotipo, a oferecer às crianças apenas o que nos agrada. Ao relatar uma proposição planejada na escola, sobre como introduzir o alfabeto junto às crianças, *Neidinha* conta a sugestão de uma colega de utilizar o livro *Alfabarte* para estimular as crianças a ler as obras e as letras, entretanto ela diz,

Aquele livro, o ‘Alfabarte’, é um pouco complicado e tem umas obras de arte, vou ser sincera, eu não gostei. É porque tem morte... eu não gostei daquelas obras. E aí, eu vou pensar uma outra forma para trabalhar o alfabeto. (Neidinha)

Entendemos ser urgente a necessidade de ampliar nossos horizontes, abrir caminhos para se inquietar e inquietar as crianças nas nossas salas de aulas, selecionar não só o que nos agrada, mas também o que nos incomoda, provocar oportunidades de nos questionarmos também sobre nossos gostos e, com isto, permitir que elas elaborem suas próprias percepções

de mundo e que, não sejam apenas reprodutoras de nossas preferências, por termos negado a chance de desvendar nossas próprias dificuldades.

Percebemos, durante o período de observação, mais uma atitude rotineira nas escolas, após concluída alguma atividade, fotografar as crianças com suas produções. Por várias ocasiões, as crianças, uma a uma, foram solicitadas a sorrir enquanto mostravam suas atividades para que a professora as fotografasse. As docentes nos disseram ser uma ação, a partir das formações no SEAP, para compor a documentação pedagógica, uma espécie de inventário do percurso das crianças na construção de seus conhecimentos no espaço escolar. Sobre isso, a professora Dri, observou que as crianças, já cientes desse roteiro, fazem o solicitado e uma vez passando pelo rito do registro perguntam: “*Tia, agora posso brincar?*”, e segundo a docente, por suas vivências, é neste momento que as crianças, de fato, ousam em suas produções, é, a partir do “*posso brincar*” que as crianças ultrapassam seus limites, então, ela entende que o desafio, é trazer para o cerne das atividades esse momento de extravasamento, e não deixá-lo abandonado no momento em que as crianças entendem como o pós ação “obrigatória”.

Quando você dá, outras condições, as crianças produzem com muito prazer! (Dri)

Eles são bem criativos, com qualquer coisinha que eles achem, eles se viram, eles criam alguma coisa. (Neidinha)

A experiência de poder estar nas salas da pré-escola, com olhar investigativo, mas também contemplativo, como quem inicia uma filmagem num plano aberto, procurando se localizar no espaço e tempo de personagens que se deslocam construindo suas histórias, mas que pode, numa necessidade singular, alterar o enquadramento da cena e fechar o plano em busca de detalhes que compõem a narrativa de investigações pessoais, é excepcional. As professoras, pela própria necessidade e condição de seu ofício, e aqui mais uma vez atentamos para o alto número de crianças nas turmas, por vezes não conseguem dar a atenção individual que as crianças mereceriam, mas ainda assim se esforçam no desdobramento de planos médios onde procuram perceber detalhes, sem neutralizar o plano geral. E foi em busca deste enquadramento, que decidimos solicitar às docentes um exemplo, a partir de suas lentes pessoais, de uma ação que pudesse compor estas análises, que se voltassem para a presença das Artes Visuais nas salas da educação infantil, às quais veremos a seguir.



Imagem 81. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). Alfabeto móvel. Composto por três fotografias digitais de autoria da professora Telinha.

Alfabeto móvel - a gente procurou trabalhar a palavra “papai”, então foi trabalhado e identificado para circular, dentro do texto, essas palavras e aí nós contextualizamos algumas outras palavras que começam com a letra “P”, como você viu aí, foi panela, peixe, pipa, e tantas outras, e aí, a gente distribuiu algumas imagens, uma escrita de forma, visual, mas o objetivo mesmo foi a escrita. (Telinha)

Nota-se, na proposição encaminhada por Telinha, a imagem sendo utilizada como facilitadora do aprendizado da escrita, como já abordado neste estudo. E, embora a professora tenha nos encaminhado esta atividade, em suas reflexões durante nossa conversa, compreendeu que o objetivo estava totalmente voltado para a aquisição da escrita, ficando a imagem relegada à condição de recurso didático pedagógico, sem nenhuma importância enquanto elemento artístico.



Imagem 82. **Resumo visual.** Freitas, A.C.O (2022) A linha assanhada.
Composto por cinco fotografias digitais de autoria da professora Neidinha

Como nós estamos trabalhando com a sacola do alfabeto, pensamos em algo de artes com o livro Alfabarte, mas para iniciar, achei melhor começar com algo mais simples. Então lembrei do poema ‘A linha assanhada’ de Carlos Jorge, em que a linha se transforma em várias coisas. Nessa turma, eu desenhei uma linha no caderno para eles, depois de observar, tentar lembrar um objeto ou um animal, e desenhar a partir daquela linha. Depois eu vou prosseguir, mostrando para eles uma tela do livro Alfabarte, para que montem uma paisagem a partir de uma letra do alfabeto, para eles criarem a partir da letra. (Neidinha)

Na atividade proposta por Neidinha, notamos uma preocupação em agregar ao conteúdo alfabeto, uma aula com elementos de arte. Durante o planejamento, conforme relatado, uma professora sugeriu a utilização do livro *Alfabarte*, de Anne Guery, Educardo Brandão e Olivier Dussutour, cuja proposta é encontrar as letras do alfabeto em 27 obras de diversos artistas. Julgando haver dificuldade na atividade, pois pretendia, após a apreciação das obras do livro, solicitar que as crianças desenhassem a partir das letras, numa tentativa de simplificar a proposta, e a nosso ver, despertar o olhar das crianças, levou o poema *A Linha Assanhada* que, após compartilhado, se transformou no mote para um desenho, estimulando as crianças a buscarem, em seus repertórios pessoais, imagens que poderiam se encaixar em uma linha qualquer, desenhada pela professora nos cadernos das crianças.

Nas palavras de Neidinha, este seria um início mais simples, para o pretendido posteriormente, ratificando o pensamento de Stela Barbieri (2012, p. 42) de que “quando vemos o desenho de uma criança, não temos ideia de quanta elaboração e diálogo ela manteve com aquele desenho antes de considerá-lo construído”. Neidinha considerou mais complexo pensar a imagem, a partir de uma letra, ou talvez seu pensamento tenha se concretado nas imagens das obras dos artistas apresentados no livro, mas o que nos importou aqui, foi a preocupação em construir um caminho a ser percorrido, onde os passos foram sendo elaborados em direção a uma complexa elaboração da imagem, também a atenção em introduzir elementos de arte se apresenta como uma atitude significativa no processo educativo das crianças.

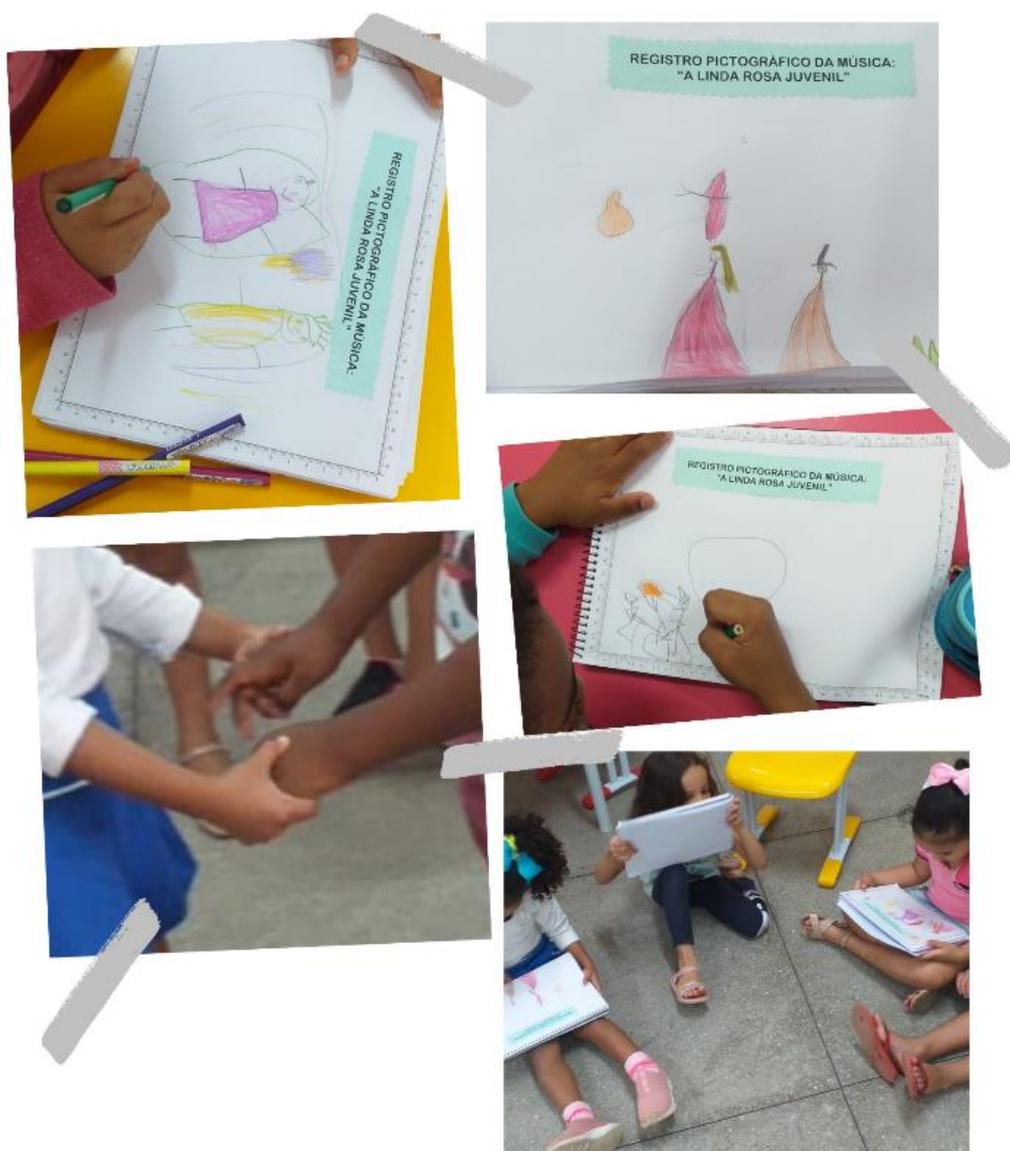


Imagem 83. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O (2022). A linda rosa juvenil.
Composta por cinco fotografias digitais de autoria da professora Dica.

Essa atividade foi realizada em uma das minhas turmas de 4º período, apresentei a eles a música 'A linda rosa juvenil', ouvimos por algumas vezes, depois eu os convidei a representar essa música. Juntos estabelecemos quem seria a rosa, o rei, o tempo, o mato, a bruxa. Depois da primeira apresentação, eles foram trocando de personagens e puderam experimentar ser bruxa ou rei. Apresentamos umas quatro ou cinco vezes, eles amaram. Depois de ouvir, cantar e dançar, eu os convidei a representar, por meio de desenhos, o que mais havia chamado a atenção deles, o que mais gostaram. Eu percebi, que algumas crianças desenharam apenas a bruxa, outras deram uma

ênfase para o rei e a bruxa, ou só a princesa. Elas fizeram essa atividade com muita alegria, com muito entusiasmo. Depois que todas desenharam, eu as convidei a fazer uma nova rodinha, e elas apresentaram o trabalho para os colegas, cada um, segurando seu caderno de desenho foi falando o que fez, o que desenhou e até as cores que usaram, porque escolheram aquela cor, porque muitos têm afinidade com a cor rosa, com a cor vermelha, enfim. Foi um trabalho muito legal, muito significativo e todas as vezes que eu chego lá, me pedem para eu fazer novamente essa apresentação. (Dica)

O relato da professora, demonstra que, em resposta à nossa solicitação, ela buscou em seu arquivo, uma atividade que contemplasse uma experiência prazerosa, que tivesse se tornado significativa para as crianças. A produção de desenhos é uma prática cotidiana na escola, mas não deve estar relegada ao único movimento da mão que conduz o lápis marcando o papel. “A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa... Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 96). Assim, investir no movimento corporal, na representação de personagens, brincando, no interior de suas salas, sem o compromisso de mostrar, só de experienciar, se torna uma forma instigante de mobilizar as crianças ao registro, mesmo que as folhas ainda estejam no mesmo formato, na mesma dimensão, na mesma cor e que tudo seja produzido com os mesmos riscadores, um movimento foi agregado e um interesse despertado.

É também importante perceber que a professora não se preocupa em justificar o trabalho apresentando possíveis temas que tenham sido abordados, ela traz a música, a encenação, a interpretação e o desenho como ações, e queremos com isto reforçar que, nos parece ter a professora entendido estar contribuindo com a aquisição de conhecimentos, que transitam entre o real, a razão, a imaginação e as sensações, uma espécie de conhecimento que só o labor artístico pode proporcionar. (DEWEY, 2010).



Imagem 84. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). O vendedor de frutas. Composto por quatro fotografias digitais de autoria da professora Neném

Foi assim, uma criação do que eu já estava trabalhando, primeiro eu contei a história da 'lagartinha comilona', a partir da história, que tem frutas, uma criança teve a curiosidade de conhecer o caju, e ver as frutas. Eu trouxe, a obra 'O vendedor de frutas' da Tarsila, e também a música "O pomar, de onde vêm?", para ampliar na verdade. Aí começamos a conversar sobre as frutas, qual é o pé da árvore? Por exemplo: banana vem da bananeira, e aí a gente ampliou, outras frutas de onde vem? Aí apresentei a autora da obra, a biografia e para fazerem a releitura para ampliar. Só que à tarde, quando eu pedi, eles falaram que queriam ser o vendedor de frutas, aí falei, vamos fazer de forma coletiva! Pedi que desenhassem as frutas que eles observaram na obra, de forma coletiva, cada grupo desenhou uma fruta, depois eu fiz o barquinho, pedi para eles montarem, de acordo com o que viam na obra. Depois eles pediram pra tirar foto, procuramos o chapéu, não encontramos nenhum, então pedi para desenharem o fundo nesse painel aqui e aí tiramos as fotos com o barquinho, depois colei o barquinho no painel azul.

Nesta proposta, a professora parte do tema que está desenvolvendo em sua turma e, provocada pelas crianças, inicia novas incursões que também transpassam pelas veredas da arte, o que expõe, a necessidade do convívio e conhecimento de produções artísticas. A professora, por conhecer as referidas obras, segue com sua proposição, entretanto, são inúmeras as possibilidades de reflexões sobre sabores e odores frutíferos que podem ser explorados através das imagens, o que nos transporta novamente, ao ponto do convívio, conhecimento e atenção às imagens visuais, não só artísticas, e nem tão pouco, apenas de alguns artistas priorizados nas escolas, que certamente ampliariam e permitiriam às crianças construir caminhos ainda não imaginados, nem planejados nas escolas de Educação Infantil.

Olhando atentamente, é importante perceber que o trabalho foi conduzido por uma escuta sensível da docente que, paulatinamente, propôs caminhos a serem percorridos. É notória a expectativa da professora de se encaixar na Abordagem Triangular (BARBOSA, 2002), ela apresenta a obra e instiga as crianças a observarem seus elementos (leitura), conversam sobre as frutas e suas origens, expõe a biografia da artista (contextualização), para então, propor a releitura (fazer). Conduz a dinâmica num formato que tem se cristalizado nas falas das docentes em uma sequência de ler, contextualizar e fazer, caminho que tem sido, comumente, utilizado quase que como regra entre as docentes, mas que não se limita a este único percurso. Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2008), nos apresenta pistas que podem multiplicar as trilhas da contextualização e da leitura quando nos diz:

A contextualização propõe que se contextualize a obra de arte não só pela via histórica, mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla. A leitura da obra de arte (que recentemente tem sido chamada de apreciação) propõe uma leitura do mundo e de nós nesse mundo, uma leitura que é, na verdade, uma interpretação cultural. (BARBOSA, 2008, p. 143).

Embora, não tenhamos, de fato, como analisar as etapas percorridas pela professora e suas crianças neste trabalho, por não termos tido acesso detalhado ao seu desenvolvimento, intuimos que, alguns passos podem seguir rumos menos cristalizados. A própria professora percorre alguns caminhos, ao conversar sobre as frutas e suas árvores de origem, atitude pertinente em uma comunidade com muito contato ao universo agrícola, como a nossa, embora,

talvez, ela mesma não reconheça esse passo como contextualização, entendimento que pinçamos a partir da necessidade da mesma em introduzir a apresentação biográfica da autora, dito pela professora, para crianças de 4 anos de idade, cujo significado pode ser bem pouco importante, diante das discussões apontadas anteriormente, mais relacionados ao entorno dessas crianças, que podem revelar discussões mais consistentes e significativas a este público. Consideramos importante frisar que o caminho escolhido pela docente não está errado, o que trazemos como expectativa nesta discussão, é a certeza de que este não é o único caminho, e a necessária atenção para não o tornar regra em nossas escolas.

Nos cabe aqui, ainda, valorar ações que agiram como estimuladoras de sentidos e também de investigações, como conhecer frutas, procurar suas árvores originárias e não só ‘redesenhar’ a obra, mas ser seu personagem. Tais auscultas e consequentes estímulos, por parte da docente, corroboram com os pensamentos de Rosa Iavelberg (2022, p. 121) quando diz caber “aos professores de Educação Infantil acreditar no potencial criativo das crianças. Ao invés de observar o desenvolvimento artístico espontâneo, é preciso alimentar sua gênese, [...]”, desta forma, quando a professora caminha propondo, ora de forma coletiva, ora de forma individual, instiga as crianças a construir e imaginarem, a ponto, neste caso, de ‘desejar ser’, momento em que percebemos um embrião, ainda a ser desenvolvido, da “simulação”³². Também vale a ressalva da utilização da fotografia, como feitura, embora esta ainda tenha sido produzida pela professora, mas amplia a visualidade proposta para as crianças, avançando na produção final de imagens por meios tecnológicos e não só pelo desenho.

³² Segundo Rosa Iavelberg (2022) a simulação, é uma modalidade de interpretação em que a criança, ao ler uma obra, se coloca no lugar do artista, procurando entender não a obra final, mas os problemas vivenciados pelos artistas na elaboração do artefato.



Imagem 85. **Resumo Visual.** Freitas, A.C.O. (2022). Pássaros. Composto por cinco fotografias digitais de autoria da professora Dri

Tentando andar conforme a BMCG, eu e a outra professora da turma fizemos um projetinho, com os pássaros, a partir daquele passarinho que apareceu no recreio. Ontem eles fizeram os pássaros com a argila, e hoje estão pintando, não temos muitas cores, mas eles misturaram as tintas e fizeram as cores que queriam, na próxima aula a outra professora vai dar continuidade, eles vão criar nomes para os pássaros com o alfabeto móvel. Eu percebi nesse trabalho dos passarinhos, que tem coisas que chamam mais a minha atenção, por exemplo, teve um que não fez o passarinho, mas ele fez um ninho, com os ovos, e aqueles que colocam mais detalhes, acabam chamando mais a minha atenção, preciso estar mais atenta, para não desvalorizar alguns outros trabalhos. (Dri)

A partir de um acontecimento inusitado, imprevisível, ocorrido na escola, a professora elaborou um projeto onde foram exploradas diversas dimensões do conhecimento cognitivo, emocional, sensorial e artístico. A partir de nossa solicitação, selecionou uma parte do referido projeto para compor este estudo, assim, embora saibamos dos desdobramentos acontecidos a partir desta ação, relataremos, apenas de forma ilustrativa, o que foi feito antes da produção em argila, apenas contextualizando a ação. A partir da visita do filhote de passarinho que caiu no pátio da escola e foi logo acolhido pelas crianças, tendo como ponto de partida algumas perguntas, a professora iniciou com uma caixa surpresa, onde as crianças tinham que adivinhar o que tinha dentro, um passarinho de brinquedo. Assim, todas foram levadas ao pátio, onde tinha sido organizada uma ‘instalação’, com fotos de diferentes espécies de passarinhos da nossa fauna para que as crianças observassem, seus sons também foram apresentados pela professora para audição das crianças. Em seguida desenharam o pássaro que mais gostaram com canetinha disponibilizada pela professora e ouviram a história ‘Os Pássaros’ de Germano Zullo, contada pela docente, relacionando com as imagens da atividade anterior, para então produzirem as esculturas em argila, um material pouco utilizado, ampliando as possibilidades da escultura e sua pintura.

Luciana Esmeralda Ostetto (2021, p. 16), ainda nos alerta, “[...] aprender com as artes possibilita outro modo de conhecer, põe a sensibilidade em jogo, trazendo qualidade ao pensamento [...]”, e tal aprendizado não se realiza apenas na ação das crianças, a percepção da professora, que identifica suas preferências em relação aos trabalhos das crianças, se configura como uma atitude extremamente sensível e imprescindível no ambiente educacional que não permite apagamentos, ou encobrimentos, precisamos estar alertas para contribuir, de forma significativa com todas as crianças que se permitem produzir e também com as que, eventualmente se recusam. Nesta atividade, as crianças puderam apreciar, realizar pesquisas visuais, presenciar uma instalação, realizar uma escultura, desenhar com canetinha, e tantas outras experiências se construíram.

Caminhando agora, após tantas trocas, tantos risos, para a última ação, por nós pensada, para o desenrolar de nossas conversas, apresentamos às professoras a proposição da produção de um desenho ou colagem que, de alguma forma, traduzisse ou expusesse o que elas estariam carregando consigo destas conversas, ao que algumas clamaram que nós não o fizéssemos, dizendo: “não sei desenhar”, vejamos algumas de suas argumentações:

*Eu acho que uma coisa que não foi trabalhado em mim foi essa parte eu falo assim, esse negócio de artes, **não sai nada...**, não é medo, quando eu vou nas formações, eu já falo logo, até na escola, quando fala na jornada pedagógica, se tem uma coisa de arte eu já falo logo... (Dora)*

*Eu gosto de desenhar, **não sei**, mas eu gosto. (Neidinha)*

***Não me pede pra desenhar não**, Ana...(risos) pede não Ana, pede tudo pra mim...você bota aí que eu não quero desenhar não...eu não vou desenhar aquela casinha não Ana, você vai ficar nessa hipótese aí... Não, me pede outra coisa... eu faço tudo! (após algum tempo de convencimento e já produzindo) Meu Deus do céu... é igualzinho os meninos, é bom eu fazer isso aqui, porque eu vou sentir o que os meninos sentem... É difícil Ana...o negócio aqui não é fácil não... minha filha adora desenhar... (Telinha)*

*Não sei se você vai entender, **eu sou péssima pra desenhar**...não olha para o desenho, peço aos meninos pra desenhar, mas... A gente sabe, é porque não pratica, (sorriso) é a prática, eu também não sabia escrever num cartaz! (Neném)*

Diante das negativas das professoras, fomos, paulatinamente, incentivando-as a explorarem os materiais que estávamos disponibilizando, papeis em dimensões, gramaturas e texturas diferentes, canetinhas, carvão vegetal, grafites, lápis de cor aquarelados e comuns, nacionais e importados, fitas, adesivos, cola, tesoura, linhas, durex coloridos, imagens diversas, inclusive, se fosse do desejo delas as fotografias motes de nossas conversas. Diante dos materiais as professoras, de forma até envergonhada, foram manipulando e se reportando ao desejo de ter materiais como aqueles disponíveis às suas crianças, enquanto nós tentávamos estimulá-las

Eu vou te dar uma sugestão, risca, testa as cores, cola fita, vai cortando, colando, testando. Veja como é a diferença desse material para aquele material que os meninos têm. E aí você cola o que você quiser, vai fazendo, depois a gente vê no que deu, sem preocupação de estar fazendo isso para dizer aquilo, risca a vontade, sem medo de ser feliz. (Ana Cláudia)

Com duas professoras, mais temerosas, nos dispusemos, como forma de incentivo, a também desenhar. Dri e Dica não se opuseram à produção, foram logo investigando os materiais e construindo.... se divertindo....



Imagem 86. **Fotografia independente.** Suportes, riscadores, coladores e cortadores. Freitas, A.C.O. (2023)

Sobre o receio do desenho, Míriam Celeste Ferreira Dias Martins (1992, p. 16, grifos da autora), nos diz que “se a criança, o jovem, o adulto dizem: ‘Não sei desenhar’ é porque acreditam que existem conceitos e regras que envolvem o Desenho e que eles não podem atingir, isto é, acreditam que existe um ‘desenhar direito’ que impede a atividade artística”. Este pensamento fica evidente na fala das professoras que, por diversos momentos, dizem que alguma criança desenhou ‘direitinho’, ‘perfeitinho’, também quando acenam, durante as atividades de ‘desenho de observação’ que a criança desenhou como na imagem apresentada. Com vistas na crença do desenho ‘certo e figurado’, surge também o entendimento do talento, pois as crianças que mais aproximam seus desenhos do real, são nomeadas como talentosas, o que acaba por conduzir ao pensamento reducionista do desenho apenas como representação do real, como já explanado anteriormente neste estudo, além de, “afasta[r] aqueles que não se

consideram talentosos.” (MARTINS, 1992, p. 20). Entretanto, mesmo com o receio de algumas, e a diversão de outras, uma a uma, as imagens foram sendo produzidas e pensadas, inclusive sobre suas práticas cotidianas, dentro e fora das escolas:

Ana – A gente sempre pede para as crianças desenharem, né? E a gente, desenha?

Neidinha – Às vezes, quase nunca!

Ana – É uma preocupação que eu tenho! Quanto eu tenho produzido artisticamente?

Neidinha - É verdade, temos que ter essa visão, esse olhar!

Pensamos que o exercício da produção artística, mesmo que não sejamos artistas, se torna uma importante ação sensibilizadora de nós mesmas e essencial na nutrição da professora que pretende estimular crianças a tais fazeres, sobre isso, Luciana Esmeralda Ostetto (2010) nos traz à reflexão, ao traçar um paralelo entre a dança ancestral e a docência, dizendo:

Envolvido no mistério e movimento da dança, o dançarino pode encantar; porém, antes de tudo é preciso que encante a si mesmo. Não seria este também o caminho do professor? Fazer para si para poder fazer ou propor aos educandos, encantar-se para poder encantar; criar para poder seguir com as crianças a aventura da criação; ousar para poder encorajar? (OSTETTO, 2010, p. 40).

Ancoradas nestes questionamentos, convictas da necessidade de proporcionar momentos de produção às docentes pretendendo estimulá-las ao uso de suas múltiplas linguagens, ao exercício dos possíveis caminhos de comunicação, ao tempo em que confirmamos como acertada nossa omissão à esta parte das conversas no início dos encontros, seguimos e compartilhamos cada uma das produções acompanhadas das interpretações realizadas pelas próprias professoras.



Imagem 87. **Citação visual literal.** Dora (2022).
Fotografia digital de Freitas, A.C.O. (2022)

*Aqui (se referindo à imagem da esquerda), é o que eu estou precisando!
Ter um momento para mim, ler para estar pesquisando as coisas, mas
eu estou me sentindo aqui ó (se referindo à imagem da direita),
muuuuitoouoo distante desse momento! (Dora)*



Imagem 88. **Citação visual literal.** Neidinha (2022).
Fotografia digital de Freitas, A.C.O. (2022)

*Meu pé de coqueiro, mais nunca tinha desenhado, que eu amo desenhar meu pé de coqueiro! Bem, eu dividi meu desenho em dois momentos: o momento que eu gosto, **eu gosto de desenhar**, até coloquei minha mão aqui. Eu sempre gosto de desenhar mais coisas da natureza, **mesmo não sabendo eu gosto** (falou baixinho). E aqui eu coloquei mais sobre nossas discussões, nós temos vários caminhos, vários caminhos para seguir, às vezes alto - aqui tem a torre pra gente subir -, às vezes a gente tá mais calma, a gente encontra várias pessoas (crianças), cada uma com suas necessidades, às vezes a gente tem que dar saltos, a gente encontra obstáculos, mas a gente tem que parar pra fazer o que a gente gosta. (Risos) Temos que achar nosso tempo.... (Neidinha)*



Imagem 89. **Citação visual literal.** *Neném* (2022).
Fotografia digital de Freitas, A.C.O. (2022)

Aquela (fotografia na parte superior), *me chamou a atenção para mudança! Essa aqui* (fotografia abaixo) *também me chamou a atenção, eu preciso reparar mais! Esse aqui, eu vou colar aqui...eu quero um lápis, vou testar esses lápis aqui...esse aqui eu vou desenhar... olha, não sei se vai sair legal, não sei desenhar, mas você vai entender, porque estou falando pra você! Um par de olhos, pra eu olhar, abrir a minha visão. Essas fotos aqui...abriram meus olhos, eu preciso refletir sobre ter um outro olhar, aqui eu preciso olhar também, reparar mais as coisas! Por isso que eu desenhei os olhos, preciso olhar, ter um outro olhar!* (*Neném*)



Imagem 90. **Citação visual literal.** Telinha (2022).
Fotografia digital de Freitas, A.C.O. (2022)

Aqui está meu percurso de 8 anos na gestão da educação municipal (os quatro quadrados na parte superior da folha), eu ia nas escolas de 2 em 2 anos, por conta do PPP, eu tenho meu caderninho que eu anotava. E existiam várias angústias, eu estar aqui hoje, diante dessa caminhada, por mais que exista uma incógnita que eu poderia ter feito mais, eu sinto que eu fiz muito, eu coloquei essa planta aqui, diante de muitos tropeços, de muitos julgamentos, de muitos choros e de muitas angústias, mas dentro de mim, eu me sinto realizada, eu tive a capacidade de respeitar o ser humano, escutando, dando o não, dando o sim, mas também o não, então todo esse florescer, esse ramalhete, é de alívio, mas hoje, existe uma interrogação branquinha da Paz, e um pontinho que... eu ainda sei que... eu preciso fazer mais, que não está na hora de deixar o município. E esse branco aqui, é porque é a paz é o que dá o alívio aqui nessa viagem...(Telinha)



Imagem 91. **Citação visual literal.** Dica (2022).
Fotografia digital de Freitas, A.C.O. (2022)

Olha, eu nem olhei os outros, sabe? (sobre a imagem no centro), porque eu queria tanto estar numa praia... eu tenho pensado muito nisso...praia ou campo, será que eu prefiro o quê? Eu não posso estar em nenhum...amada eu queria tanto ir para uma praia... Eu encontrei uma gravura aqui, que retrata bem, uma paisagem calma, tranquila, eu posso ouvir o barulho das ondas do mar, eu creio que é devido o desejo que eu tenho, que eu estou de ir a uma praia, e aí eu achei a minha cara. Minha filha também está falando mãe, vamos para uma praia mãe, então é onde eu queria estar agora e ficou lindo, o meu desenho lindo! (risos)(Dica)



Imagem 92. **Citação visual literal.** Dri (2022).
Fotografia digital de Freitas, A.C.O. (2022)

De início, eu falei, eu vou pegar tudo, eu sou igual menino! Já quero pegar tudo, para testar tudo, mas foi me dando o desejo desse colorir, eu gosto dessa alegria que o colorido passa, eu gosto desse movimento e desse colorido, eu acho que esses riscos pretos estavam representando esse vai e volta e escolhi cores que eu gosto, achei essa página do calendário, e peguei abril, por conta do meu aniversário, porque se é uma tela que pertence a mim, que me identifica, então eu quis colocar algo que, para mim é muito importante, que é o meu aniversário! Esse reflexo, essa arara, também, esse reflexo dela, esse prazer dela em estar saciando a sua sede, e ela ter parado ali, que às vezes, a gente não para nem para beber água, e quando eu a vi, ela parou, não só para beber, mas parou... né? Ela parou.... e a gente não tinha tido esse tempo, para isso que você nos proporcionou, então tanto essa obra que eu fiz aqui, quanto essa arara, me fizeram refletir sobre essa pausa, para contemplar o belo! (Dri)

Vencidos os períodos de resistência de algumas docentes, que mesmo tomadas pela insegurança investiram nos fazeres, cada uma em sua dinâmica pessoal, foi encontrando e se encontrando com formas, cores, movimentos, por vezes tímidos, por vezes mais ousados, mas todas procurando caminhar.

Constatamos a ação sensibilizadora da produção artística, que provocou as docentes a tradução de seus pensamentos e sentimentos em imagens que não podem se configurar apenas como autoexpressão criadora, aos moldes modernistas, uma vez que foi nítido o investimento intelectual de todas, com conexões entre imagens, percursos pessoais e profissionais, dando sentido ao produzido. Ainda fica evidente a busca pela imagem reconhecível, mas desfazer esse laço carece de um caminho ainda a ser traçado.

Registramos ao findar desta etapa, que Dica assim que concluiu seu desenho, rapidamente o assinou, como quem tatua um importante sinal em seu corpo e Dri, inspirada pela amiga, é bem verdade, também assinou sua pintura. Chamamos atenção para este detalhe, mas não ousamos interpretá-los, deixando para as leitoras uma porta aberta para suas reflexões.

Ao final, é possível, a partir das palavras das docentes, perceber a constante preocupação com suas posturas, a percepção de seus tempos ou da falta deles.

Ainda uma última fala da professora Dica nos chama a atenção:

Eu achei muito boa a sua participação na escola, nessa observação, porque até para gente foi bom, refletimos algumas coisas, esse ano que não estávamos muito focadas nessa parte de arte, e quando você chegou, parece que deu uma sacudida! Nós temos que lembrar de Artes...então foi bom. (Dica)

E como complemento destes pensamentos trazemos, concluindo esta seção, uma das produções realizadas por nós, durante as conversas.

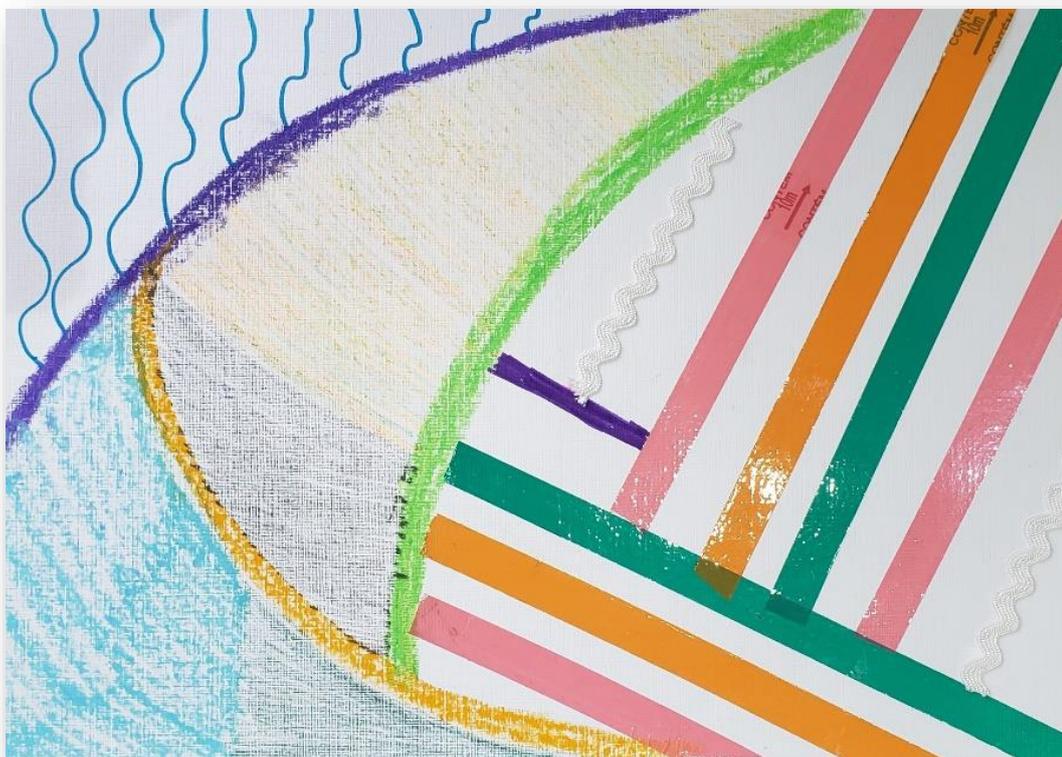


Imagem 93. Freitas, A.C.O. (2022). Experiências!
Fotografia digital da autora.

*Eu fiz experiências de coisas coladas, texturas, cores! Penso que a escola, devia ser um lugar feliz, não só para as crianças, mas para nós, professoras! A primeira coisa que encontramos ao chegar nas escolas são as grades com cadeados, nós estamos precisando pensar isso! A extensão desses muros! Temos que nos sentir bem, para que as crianças se sintam bem, a gente não aprende em lugar que não nos faça bem!
(Ana Cláudia)*



Imagem 94. **Composição foto-gráfica.** Mãos à obra! Freitas, A.C.O. (2023)
Composto por sete fotografias digitais da autora e elementos gráficos.

5 MAIS CONVERSAS...

No início desta investigação, a partir de questões que já nos inquietavam, optamos por direcionar nosso olhar a nós mesmas, e quase numa inspiração autobiográfica, remexemos nosso baú de recordações, de imagens, de experiências, de vivências. Este movimento nos proporcionou reconhecer algumas possíveis origens de interesses que hoje inspiram e guiam nossos caminhos. Reconhecemos, sobretudo, o valor da nutrição estética, já experienciada por nós desde o final da década de 1960. Também reconhecemos o valor dos mergulhos teóricos, onde pesquisadoras e pesquisadores percorrem caminhos, tempos, espaços, destrincham pensamentos, apresentam possibilidades, discutem posturas, abrem clareiras que nos permitem respiros iluminados, preparatórios para as próximas incursões nas matas fechadas, repletas de seres sedentos do saber, ávidos de experiências e sôfregos de sentidos. E nesta imersão ao universo artístico que permeou nossa formação, compreendemos posturas, entendimentos e práticas que foram se transferindo aos caminhos pessoais e profissionais por nós percorridos.

A chegada a universidade, primeiro como discente e depois como docente, acentuaram interesses, desejos e também inquietações. Os estudos que vêm sendo aprofundados neste ambiente, nos fizeram compreender que os conhecimentos proporcionados pelas expressões artísticas, sejam como artistas ou como espectadoras, tornam as pessoas mais sensíveis, atentas e aptas a compreender as possibilidades distintas, múltiplas, válidas e, portanto, plausíveis. A percepção da comunicação, e não simplesmente da informação, proporcionada pelas diferentes formas artísticas, que permitem interpretações e reflexões múltiplas, ligando o mundo interior de cada indivíduo ao mundo que o rodeia, são trilhas que necessitam de mediação, de convívio e de atenção. Entendemos que a incapacidade de definição dicotômica do “certo ou errado”, do “feio ou bonito” na produção artística, que desloca o olhar para o mais ou menos adequado, significativo ou inventivo, pode estimular a busca pela compreensão por diferentes perspectivas, postura necessária, a nosso ver, para a formação humana.

Percebemos que, para além da intensão ou busca de convívio, as imagens - visuais, sonoras, gestuais, gustativas, olfativas e quantas mais houverem -, estão presentes, organizadas em sua forma intencionalmente artística ou simplesmente se utilizando de elementos artísticos.

Em sua organização, as imagens se impõem, e alheias à nossa atenção, nos apresentam formas de pensar que podemos questionar, quando estimuladas, ou apenas absorver.

Imersas no ambiente escolar, a compreensão que emerge, a partir de estudos realizados por pesquisadoras, mas também por nossas vivências nas diferentes etapas da educação, é a presença da arte, na maioria das vezes na contramão de seu potencial formativo, em tempos nomeadamente destinados a ela, as aulas de Arte, ou em tempos dispersos e não percebidos pelas comunidades escolares, mas tendo em comum o pensamento de ser o momento de descontração, facilitador para a absorção de conteúdos extrínsecos a ela, e por isso tidos como importantes, preenchedor de tempos não planejados ou ilustrativos de festas, atividades e ambientes.

Assim, cientes dos caminhos a que fomos instigadas a percorrer, quando ainda na infância e por toda a juventude mediada por familiares que valorizavam o convívio com elementos artísticos, com algumas rotas ‘desviantes’ na escola básica que seguia fiel aos preceitos estabelecidos para aquele período, e dos caminhos escolhidos posteriormente, com investimentos profissionais, educacionais e também pessoais de convívio com as artes e de todas as influências que estas experiências provocam em nossas formas de caminhar, mas principalmente, em nossas formas de ver esses caminhos é que fomos provocadas a voltar nossos olhos ao público frequentante da primeira etapa da educação básica.

Entendemos que, a Educação Infantil e sobretudo a pré-escola, como porta de entrada ao conhecimento formal, institucionalizado e como direito de toda criança brasileira, estabelecido na Constituição Federal de 1988, diante de todas as argumentações já apresentadas no decorrer desta escrita, necessita, garantir também, às crianças, a oportunidade de convívio exploratório das linguagens artísticas e aqui especialmente das artes visuais, nosso direcionamento de estudo, o que nos conduziu ao questionamento que permeou nossas discussões, pois nos interessou compreender como estavam acontecendo as práticas docentes em Artes Visuais em pré-escolas públicas da cidade de Guanambi – BA. Entretanto, no decorrer desta jornada, compreendemos que as pistas para a compreensão pretendida se encontravam acomodadas nos pensamentos e práticas das professoras dessas instituições, a respeito das Artes Visuais, e de seu papel na construção cidadã das crianças que educam.

Cientes de que os caminhos percorridos pelas professoras nas instituições educacionais seguem políticas públicas traçadas nos níveis federal, estadual, municipal, escolar, para então chegar ao planejamento particular da professora, em cujas influências serão agregados seus

conhecimentos, pensamentos e experiências pessoais, é que investimos na compreensão de temas que certamente contribuem com as práticas docentes nestes estabelecimentos.

Assim, ratificamos, em nossos estudos, o entendimento da criança como cidadã de direito que vive, interpreta e ressignifica o mundo à sua volta, sendo, portanto, um ser ativo na construção social e cultural da humanidade. Reforçamos também, nosso entendimento de que as Artes Visuais, uma área específica da Arte, como Cultura Visual, abarcando todas as imagens presentes nas sociedades bem como suas representações de mundo e não apenas as visualidades propostas por artefatos artísticos, se configura como linguagem estética, provocadora do movimento estético e como detentora de conhecimentos específicos, que não poderiam ser absorvidos por outros meios, necessita de formação, de convívio, na expectativa de que as pessoas se apropriem de suas formas de produção e leitura. Historicamente, constatamos que as imagens foram, e ainda são em alguns casos, acolhidas nas escolas como decodificadoras das palavras, ilustrações ou enfeites, entretanto tais presenças não neutralizam seus conteúdos, apenas vendam os olhos dos espectadores que terminam por, passivamente, absorvê-los, reforçando, desta forma, nossa intencionalidade de formação para uma observação consciente, reconhecimento de seu potencial formativo e apropriação de seus modos de produção estimulando assim a imaginação, a criação e a percepção sensível, consciente e crítica de imagens visuais. Nessa direção, entendemos ser pertinente o cultivo de tais intuitos desde a pré-escola, como forma de, naturalmente valorizar e ampliar as possibilidades e capacidades de comunicação e percepção de mundo de todas as pessoas.

Como forma de compreender os ambientes escolares da pré-escola, bem como as intencionalidades institucionalmente propostas para o trato das Artes Visuais, antes de adentrar aos seus espaços, nos debruçamos sobre a BMCG, em busca de pistas que nos ajudassem a compreender o proposto em relação à presença das Artes Visuais na pré-escola pública de Guanambi. E, como já sinalizado anteriormente, entendemos a BMCG como uma importante política curricular, construída coletivamente, que valoriza as múltiplas linguagens bem como a cultura local e entende as Artes Visuais, como uma das possíveis linguagens infantis, apresentando-a como portadora de conteúdos em diferentes formas de apresentação (desenho, cinema, escultura, pintura), o que nos sugere a necessária nutrição contínua tanto das docentes quanto das gestoras da educação municipal neste campo de estudo, de modo a permitir que as ações empíricas se estabeleçam como proposições que potencializem a presença das Artes

Visuais nos estabelecimentos de forma crítica e que atenda as necessidades de criação das crianças e também das pessoas adultas que ali se encontram.

Ao entrar nos espaços educativos da pré-escola, tentando identificar as imagens e visualidades presentes e como estas poderiam revelar as práticas vivenciadas naqueles ambientes, constatamos, em ambas as escolas, sua presença decorando espaços e atividades, categorizando tipos físicos, demarcando rotinas, padrões hegemônicos de beleza e comportamentais, muitos sorrisos nas figuras humanas, mas também em animais, plantas e objetos inanimados, cartazes sínteses de estudos propostos às crianças com seus desenhos reorganizados pelas docentes, sem nos esquecermos da “obrigatória” presença das letras do alfabeto e números expostos nas paredes, além de acessórios infantis – mochilas, estojos, calçados – repletos de visualidades apresentadas pela indústria cultural.

Destacamos, nossa percepção de haver um certo frescor a mais na EMEI 2, proporcionado essencialmente, a nosso ver, pela estrutura arquitetônica que disponibiliza espaços comunitários mais amplos, com mais brinquedos, entretanto, no que se refere aos trabalhos realizados com e a partir das imagens que entram nas escolas, não percebemos diferenças significativas de posturas entre as docentes da EMEI 1 e EMEI 2.

Ao conversarmos com as professoras participantes deste estudo, constatamos, sem exceções, que todas consideram importante e necessária a presença das Artes Visuais nas escolas, entendem, principalmente o desenho como uma importante linguagem que pode se tornar um canal de comunicação entre o sentido e o expresso pelas crianças, entretanto, como também percebido na BMCG, faltam-lhes alicerces que lhes permitam aprofundar nos modos e trato das imagens que potencialize seus recursos junto às crianças.

As professoras sinalizaram também, suas dificuldades referentes ao grande número de crianças nas salas, a dificuldade em disponibilizar materiais em qualidade e quantidade suficientes que permitisse uma exploração mais intensa de suas expressões gráficas e também uma constante cobrança em relação à leitura e escrita das crianças, cobrança tanto da comunidade externa quanto da esfera educacional que qualifica como melhor a escola de educação infantil que entrega crianças, para os anos iniciais do ensino fundamental, com algum conhecimento básico da língua, aspecto esse que também consideramos importante, mas que entendemos que não encerra todo o processo e vivências na educação infantil.

E chegando quase ao final de nosso estudo, retomando todas as experiências vivenciadas, as imagens coletadas, as anotações realizadas, as conversas transcritas e também

as lembranças das conversas informais, travadas em momentos de descontração durante as observações, identificamos que houve um esforço significativo das professoras em elaborar e desenvolver proposições envolvendo as Artes Visuais nas salas da pré-escola por nós frequentadas, as professoras se mantiveram, na medida do possível, atentas às imprevisibilidades dos cotidianos, trazendo para suas práticas elementos também sugeridos pelas crianças a partir de seus interesses, buscaram aporte aos seus fazeres na BMCG, como pudemos notar a partir de suas falas que sempre se reportavam ao documento.

Agora, ao analisarmos o percurso desta investigação, percebemos que quase todas as ações, proposições e preocupações das professoras referentes às Artes Visuais, acabavam, quase sempre, sendo direcionadas ao produzir algo, e na esmagadora maioria das vezes, em forma de desenhos em papel ofício e lápis de cor, talvez, ou certamente, herança dos pensamentos tecnicistas e modernistas aos quais foram por tanto tempo expostas, e para os quais, por diversos motivos, inclusive pela pouca formação a que tiveram e têm acesso sobre este tema, ainda não encontraram outros caminhos ou brechas para outras possibilidades de vivências. E se, a partir da escrita da introdução deste texto, concluímos ter sido extremamente importante nossa constante exposição às produções artísticas como elemento formador, também de nossa postura profissional, entendemos ser esta, mais uma lacuna na formação das professoras, cuja falta de convívio com as artes as priva das fruções tão essenciais que constroem justificativas, encarnadas em nós, da existência de conteúdos em tais produções, pois traz à tona a possibilidade do conhecer também pelos sentidos, o que nos faz pensar sobre a necessidade de fruição estética, vivenciada e experienciada desde a educação infantil, como direito de toda criança, direito à formação estética que, certamente, reverberará por toda a vida, inclusive para as pessoas que desejarem as licenciaturas como profissão, minimizando assim, lacunas nas vivências estéticas/culturais ainda percebidas em distintos grupos sociais.

Por fim, entendemos que as professoras compreendem a necessidade das Artes Visuais na/para a pré-escola, entretanto reconhecem não possuírem os alicerces necessários que as possibilite avançar em suas proposições. Como pedagogas, elas mesmas, reconhecem a falta de recursos teóricos e também práticos nesta área, pois discussões como visualidades, cultura visual, as possibilidades da arte contemporânea, das imagens não artísticas como mote de discussão em Artes Visuais, dentre outras e até mesmo o simples ato de produzirem desenhos ou pinturas, não habitam suas moradas. Entretanto, vale ressaltar, como observado no decorrer das análises, é possível perceber que algumas professoras avançam fronteiras, derrubam

certezas e arriscam propostas que estimulam as crianças e elas mesmas a ampliar olhares. Também destacamos que todas as professoras se mantiveram abertas e atentas às possibilidades, e que ao admitirem não entender os porquês de alguns direcionamentos e mudanças de posturas, ou ao reconhecerem que esta área de conhecimento estava, de certa forma, esquecida antes de nossa chegada, nos parece um sinal verde e um convite para darmos o passo seguinte a esta investigação.

Após toda a imersão, no processo de autoreflexão que a pesquisa nos demanda, retomamos certezas que tantas vezes cristalizaram nossas ideias sobre a arte nas práticas vivenciadas na educação infantil e passamos a entender, após todos os estudos realizados e principalmente o convívio cotidiano junto às professoras e suas turmas, olhando, de dentro, todas as dinâmicas enfrentadas e administradas por elas, o quão necessário alargar o convívio com o campo da arte não apenas na formação inicial em Pedagogia, mas também pela ação das licenciaturas específicas do campo da arte junto às pedagogas, de modo a proporcionar e ampliar os modos de pensar, ver, fazer, conhecer, praticar o ensino da arte na educação infantil. Equívocos vêm sendo cometidos, mas também acertos, muitos acertos, que poderiam ser potencializados se lhes fosse dado o acesso teórico, mas também prático do convívio consciente contemplativo e produtivo do fazer artístico.

Muitos questionamentos foram feitos, certamente nem todos foram elucidados, mas aqui encontramos pistas para seguir, cientes de que, como pessoas singulares que somos, olhamos para algumas direções, mas outras existem, e deste ponto em diante, juntamente com as professoras que assim desejarem, seguiremos em busca de novos olhares.



Imagem 95. **Fotografia independente.** Freitas, A.C.O. (2023). Meu cantinho!
Composto por uma fotografia digital da autora com edição de imagem

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **Por uma pedagogia da infância através da arte**. 2021. No prelo.

ALBANO, Ana Angélica. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 09 – 19, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734833895>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19–45.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BALISCEI, João Paulo. **Provoque: cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na Infância?** – São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O desenho como pensamento visual na educação infantil: as produções gráfico-plásticas das crianças. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). **Arte**

Contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando. 2ª ed. Ver. e ampl. - Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 11-54.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], n. 19, p. 20 – 28, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>. Acesso em: 05 mai. 2012.

BRASIL. Lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 28 dez. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1990]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Pleno. Brasília, DF: MEC. [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 01 fev. 2023.

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

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BRITTO, Letícia. O Livro infantil de arte como mediador entre a obra de arte e a criança. *In: Anais [...] XXIX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Dispersões [recurso eletrônico] / Organizadores, Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues e Cleomar de Sousa Rocha – Goiânia: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), 2020.*

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.585. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação & Sociedade** [online]. 2004, v. 25, n. 86, pp. 57-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100005>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CLARK, Lygia. The Museum of Modern Art. **Caminhando (Walking)**. [1963] 2014. Disponível em: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392>. Acesso em: 24 nov. 2022.

COMENIUS, John Amos. **Orbis pictus** (Visible World). Translation by Charles Hoole. [1658] 1659. Disponível em: <https://www.openculture.com/2014/05/first-childrens-picture-book-1658s-orbis-sensualium-pictus.html>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para formação de professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 abr. 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). **Arte Contemporânea e educação infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. - 2ª ed. Ver. e ampl. - Porto Alegre: Zouk, 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. **Revista Educação e Realidade**, v. 30, n. 2, p. 165-185, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/921/showToc>. Acesso em: 04 nov. 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 113 – 145.

DEL PRIORE, Mary (org.) **História das crianças do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DUNCUM, Paul. Por que a Arte-Educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011, p. 15-30.

DUNCUM, Paul. Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. **Revista Imaginar**, n. 52, p. 7-13, 2010. Disponível em: <http://apecv.pt/revista/Imaginar52>. Acesso em: 01 set. 2021.

EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 318–345.

EGAS, Olga Maria Botelho. **Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação e Deslocamentos na Formação Docente**: a Fotografia como construção de um pensamento visual. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3264/5/Olga%20Maria%20Botelho%20Egas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

EGAS, Olga Maria Botelho. A Fotografia na pesquisa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 953–966, 2018. Disponível

em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10871>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZZA, Laura. **Estadão**. O fascínio e os perigos das imagens. **Estado da Arte**. 23 de março de 2017. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/o-fascinio-e-os-perigos-das-imagens/>. Acesso em: 18 mai. 21.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. **Horizontes Antropológicos** [on-line], Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 301-306, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832002000200014>. Acesso: 22 jan. 2022.

FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira; TEIXEIRA, Norma Lopes. Tocar para ver Relato de Experiência: Artes Visuais, com foco na pessoa com deficiência visual. p. 902 – 913. *In: XXII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil – Arte/Educação: corpos em trânsito*. **Anais [...]** São Paulo: Ed. UNESP/Instituto de Artes/SP/FAEB, 2012. INSB: 978-85-62-309-05-2(CD-ROM). Disponível em: 2012_anais_xxii_confab_unesp.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Artes Visuais na Educação Infantil: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática no CONFAEB. p. 552-563. *In: Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil [recurso eletrônico]: poéticas para transcender e enfrentar o amanhã*. **Anais [...]** – Pelotas: UFPEL, 2021.

FREITAS, Ana Claudia de Oliveira; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Artes visuais na educação infantil: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática na BDTD. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 107-127, 2022a. DOI: 10.5965/198431781822022107. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/20919>. Acesso em: 9 jan. 2023.

FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Entre Olhares... As imagens que habitam nossas escolas! p. 1-21. *In: Existências: Anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP*. **Anais [...]** – Recife (PE) On-line, 2022b. Disponível em: <http://www.evem3.com.br/anais/31ENANPAP2022/4975593-ENTRE-OLHARES-AS-IMAGENS-QUE-HABITAM-NOSSAS-ESCOLAS>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 149-159, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1003> Acesso em: 03 fev. 2022.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. 4ª ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28ª ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. Cap. 4, p. 79 – 108.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Treinamento Pedagógico. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino** – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

GUERRA, Isabel Cristina Ferreira; MILAN, Ivonildes. **Além das palavras: alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2001.

GUIMARÃES, Leda. Arte, design e cultura visual do povo: uma conversa entre mulheres. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 117 – 129, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 01out. 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [on-line]. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361> Acesso em: 01 abr. 2021.

IABELBERG, Rosa. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. p. 115-124. *In*: CUNHA, Susana Rangel vieira da, CARVALHO, Rodrigo Sabala de (orgs.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. 2ª ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Zouk, 2022.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. p. 43-55. *In*: BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. La Salle - **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 16, n. 2, p. 11–23, 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/38/showToc>. Acesso em: 15 mai. 21.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho Suave**. 1º Livro – 10ª ed. (Reestruturada). São Paulo: Editora “Caminho Suave” Limitada, 1973.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte** (um guia para os pais). São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso D. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**, 2ª edição - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro : E.P.U., 2018 Disponível

em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 22 out. 2021.

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. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes – Prof-artes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2016.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? – **Revista Visualidades**, [S.l.], v. 4, n. 1 e 2, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/17999/10727>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. “**Não sei desenhar**” Implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 1992.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. **ARTEunesp**, São Paulo, v. 9, p. 199-217, 1993. Disponível em: https://www.mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_b6739a03e84a4c9c9aa4fb5342253e34.pdf. Acesso: 04 nov. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.) **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 209-226.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. *In*: CAMARGO, MRRM., org., SANTOS, VCC., collab. **Leitura e escrita como**

espaços autobiográficos de formação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123 – 140. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito; BIBIAN, Simone (orgs.). **Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte: diálogos com Anna Marie Holm e Veia Vecchi**. Curitiba: Appris, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100004>. Acesso em: 23 fev. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Acervo digital da UNESP**, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 19 ago. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No novelo da memória, atravessamentos do sensível: tornar-se. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 166-191, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734833904>. Acesso: 03 nov. 2021.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pp/a/sQFMpDZ3pfqhFYjwQVmlVQL/?lang=pt>>.

Acesso em: 02 ago. 2021

PERSICHETO, Aline Juliana Oja.; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Aprendizagem na infância: diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 96–111, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3753>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PILLAR, Analice Dutra (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **As linguagens da arte na infância**. 2ª ed. Atualizada. Joinville: Editora Univille, 2020. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2232019/LVlinguagensx.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Entre olhares de crianças e adultos: práticas docentes com a linguagem fotográfica na educação infantil. *In: Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 2018, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p. 3809-3821.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações brasileiras do séc. XVI. *In: DEL PRIORE, Mary (org.) História das crianças do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 19–54.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163–180.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; MURILLO, Márcia Vilma. Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01–27, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48283/34316> Acesso em: 09 jan. 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 90-106, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99> Acesso em: 12 jan. 2022.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21–40.

SARDELICH, Maria Emilia; PAIVA, Camylla Ramylly Marques. Janelas abertas: proposições da cultura visual na educação básica. **Anais II CONEDU[...]** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16203>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 19 – 40.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20cia%20Correntes%20e%20Conflu%20EAncias.pdf>. Acesso em: 24 mai. 22.

SERPA, Andréa. **Conversas**: Caminhos da Pesquisa com o Cotidiano. Texto integrante da tese de doutorado: Quem são os outros na/da avaliação defendida em Nov. 2010. p.1-25. Disponível em: <http://andreaserpauuff.com.br//arquivos/artigos/.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

SERPA, Andréa. **Conversas**: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? – Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93–118.

SILVA, Maria Betânia e. Reflexos Históricos: por que uma aula de arte? **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 61, p. 269-286, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/10860> Acesso em: 28 dez. 2021.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da. **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 11-13.

SOUZY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. Parte I - História da Arte e seu ensino. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 40–51.

SOUSA, Idália Beatriz Lins de. **Em todos os desenhos coloridos vou estar...** as artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUZA, Beatriz; GURGEL, Julia; ANDRADE, Nivea. Com as Juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. *In*: XV ENECULT - v.1, 2019. **Anais [...]**. Disponível em http://www.cult.ufba.br/enecult/wp-content/uploads/2021/04/ATUALIZADO_ANAIS_2019_XV-ENECULT.pdf. Acesso em: 31 nov. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T.M. (orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, p. 59–74, 2007. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SOUZA, Jhaína Aryce de Pontes e; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; HERRAN, Wallace Chriciano Souza. Resignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônida**, n. 3, p. 113–129, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4116/3591> Acesso em: 21 jan. 2022.

STACCIOLI, Gianfranco. Infância e suas linguagens. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez Editora, 2015, p. 95-126.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças. A construção social de sentimentos na interação de pares. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41 – 70.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência Sensível na Educação Infantil**: um encontro com a arte. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1340>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O analista de Bajé**. Porto Alegre: L& PM Editora, 1981.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. **A formação inicial em Pedagogia e o Ensino de Arte**: um estudo em instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4190> Acesso em: 04 mar. 2022.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as)**: experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18004>. Acesso em: 09 ago. 2021.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte educação para crianças. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 8–97.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. Infância Indígena e outras Infâncias. **Espaço Ameríndio** [on-line], v. 4, n. 2, p. 9-24, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/issue/view/1184/showToc>. Acesso em: 25 jan. 22.

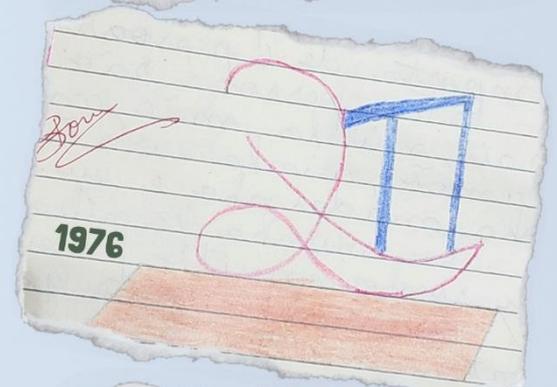
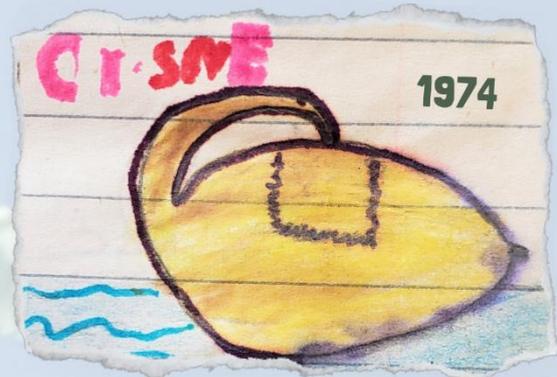
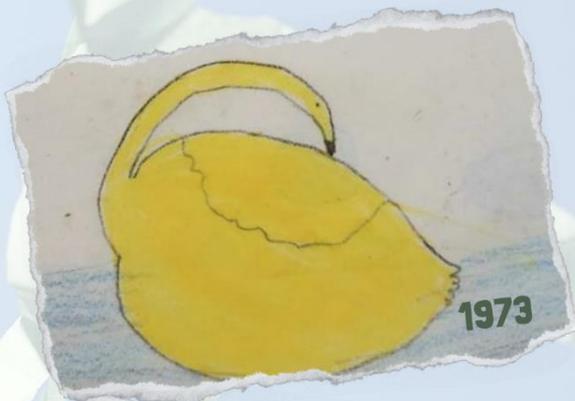


Imagem 96. Foto montagem. Freitas, A.C.O. (2023). Anexos Composta por nove fotografias digitais a partir de desenhos e colagens da autora.

ANEXOS

Anexo 1

Quadro resumo dos trabalhos selecionados para análise a partir de pesquisa realizada na BDTD

Título	Autor Graduação/ano	Orientador	Ano	Tipo M/D	Programa	Região
Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de Lic. Educação Artística (1984)	Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo	2010	M	PPGE PUC – SP	SE
“Em todos os desenhos coloridos vou estar...” As artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB	SOUSA, Idália Beatriz Lins de Lic. Educação Artística (2006)	Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento	2011	M	PPGAV UFPB/UFPE	NE
Táticas de uma professora pedagoga para desenvolver práticas artísticas na educação infantil	LAFORET, Rita Patrícia Caceres de Bel. Direito (2001) Lic. Pedagogia (2009)	Prof. Dra. Eduarda Azevedo Gonçalves	2015	M	PPGAV UFPel	S
As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte	SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da Lic. Artes Visuais (2008)	Prof. ^a Dr. ^a Iza Rodrigues da Luz	2015	M	PPGE UFMG	SE
Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN	MARANHÃO, Dominique Cristina Souza de Sena Lic. Pedagogia (2006)	Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak	2016	M	PROF-ARTES UFRN	NE
A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais.	SIQUEIRA, Charles Farias Lic. Pedagogia (2001) Lic. Artes Visuais (2018)	Prof. ^a Dr. ^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral	2016	M	PPGAV UFPB/UFPE	NE
Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis	COSTA, Alexandre Santiago da Lic. Pedagogia (2002)	Prof. ^a Dr. ^a Fátima Vasconcelos da Costa	2017	D	PPGE UFC	NE
Professorartista agires espirais: horizonte do provável	SOUZA, Raquel Teixeira de Lic. Artes (2009)	Prof. ^a Dr. ^a Rita Luciana Berti Bredariolli	2018	M	PROF-ARTES UNESP	SE

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Anexo 2

Quadro resumo dos trabalhos selecionados para análise
a partir de pesquisa realizada nos anais dos Eventos ConFAEB, ANPAP e ANPED

Evento	Título do Trabalho/ Páginas	Autores	Seção no Evento	Região
XXVIII ConFAEB; VI Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores 2018 Brasília – DF	O professor pedagogo e o eixo das artes na educação infantil: o caminho se faz caminhando. p. 2701 - 2715	Elizete Tech	Roda de Conv. 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
	Lambeteiros, falantes, bisbilhoteiros, brincantes... Arteiros: construindo saberes, fazeres, entrelaçando olhares sobre formação multicultural dessa terra chamada brasilis. Um projeto de arte na educação infantil p. 2764 - 2776	Nadia Teresinha Moraes Nelson	Roda de Conv. 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
	Arte na educação infantil – cartografia dos desafios e possibilidades p. 2829 - 2841	Renata Cristina Barbosa Rosa Amélia Barbosa	Roda de Conv. 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
	Perceber o olhar atento das crianças sobre o mundo permite realizar propostas convidativas de arte na educação infantil p. 2842 - 2851	Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa	Roda de Conv. 10: Ensino de arte e Pedagogia	SE
29º ConFAEB e 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores 2019 Manaus – AM	Aglutinações professora-pesquisadora-artista e a sala de aula como lugar seguro para as errâncias poéticas p. 564 - 575	Taila Suian Idzi	Roda de Conv. GT Ensino de Arte	S
27º Encontro Nacional da ANPAP - 2018 São Paulo - SP	Entre olhares de crianças e adultos: práticas docentes com a linguagem fotográfica na educação infantil p. 3809 - 3821	Gilvânia Maurício Dias de Pontes	Simpósio 2: Práticas e confrontações: pesquisas em/sobre ensino de arte	NE
29º Encontro Nacional da ANPAP - 2020 Goiânia – GO Evento realizado à distância	O Livro Infantil de arte como mediador entre a obra de arte e a criança p. 376 - 389	Letícia Brito	CEAV	S
39ª Reunião Nacional ANPED 2019 Niterói - RJ	Infância, Imagem e Tempo: devir-criança e Educação Infantil	César Donizetti Pereira Leite	GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	SE
	As Artes Visuais nos documentos que orientam o trabalho docente em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte	Jennifer Karoline de Fátima Dorneles Iza Rodrigues da Luz		

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Anexo 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PPGAV UFPB/UFPE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

A pesquisadora Ana Cláudia de Oliveira e sua orientadora Prof^ª Dr^ª Fafiana Souto Lima Vidal convidam você a participar da pesquisa intitulada “**Entre conversas e visualidades:** as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como professoras pensam e praticam as Artes Visuais na pré-escola de instituições públicas da cidade de Guanambi - BA, a partir de suas falas e práticas no cotidiano escolar, não se pretende aqui verificar acertos ou erros, e sim compreender os caminhos elaborados e experienciados nas instituições de Educação Infantil por pessoas que vivem seu cotidiano imprevisível. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: Compreender nos documentos municipais – Base Municipal Curricular de Guanambi e PPP das escolas campo de pesquisa - as orientações acerca do ensino das Artes Visuais para crianças da pré-escola; Perceber e identificar as imagens e visualidades presentes no ambiente escolar das instituições de Educação Infantil do município de Guanambi - BA e como estas podem revelar as práticas vivenciadas nos espaços escolares; Compreender as concepções acerca das Artes Visuais na/para a Educação Infantil, das professoras da pré-escola de instituições municipais da cidade de Guanambi - Ba a partir das falas e das práticas vivenciadas. Como

encaminhamentos metodológicos para alcançar os objetivos delineados, pela natureza desta investigação, nos apoiaremos na **abordagem qualitativa** (MINAYO, 2010), que possibilita uma relação mais aproximada entre as pesquisadoras e as participantes da pesquisa, tendo o **trabalho de campo** como etapa essencial desta investigação, buscando assim estabelecer conexões entre as falas das docentes e suas práticas com crianças de quatro e cinco anos, na perspectiva da formação dessas crianças na Educação Infantil de instituições públicas da cidade de Guanambi-BA, relacionadas ao campo das Artes Visuais. **Como instrumentos de coleta de dados**, pretende-se utilizar, atendendo ao primeiro objetivo específico, a **análise documental** de Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2018), atendendo ao segundo objetivo específico, a **fotografia como metodologia artística de pesquisa** (EGAS, 2018), aqui entendida como a construção de uma ideia visual do percebido durante a investigação, o que nos impele a reforçar que as imagens capturadas terão seu foco nas atividades, murais e demais elementos visuais que se fizerem presentes nos ambientes pesquisados, atentando ao rigoroso cuidado ético que respeita o sigilo à identidade, tanto das participantes da pesquisa quanto das demais pessoas que compõem o ambiente educacional pesquisado, assim, ressaltamos que serão utilizados ângulos fotográficos que resguardem a identificação das pessoas. Atendendo ao terceiro objetivo específico, utilizaremos a **observação participante** segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2010), após acordado com as instituições e com as participantes da pesquisa, organizaremos os momentos de incursão ao campo de pesquisa de forma a estarmos durante dois meses, sendo no turno matutino em uma instituição e no turno vespertino na outra instituição, observando as atividades desenvolvidas pelas participantes com as crianças da pré-escola, sem uma interferência direta, apenas como observadora dos fazeres propostos. Durante tais momentos, pretendemos registrar nossas observações e impressões em um diário de campo (MINAYO, 2010), além de fotografar tanto em forma de registro quanto como construção de ideia visual (EGAS, 2018) das ações desenvolvidas no período observado, as observações serão realizadas durante quatro dias semanais por oito semanas, reservando, sempre um dia da semana para, em turno oposto ao de sua docência ou em horário oportuno para as participantes e previamente acordado, desenvolver as **conversas como metodologia de pesquisa** (SOUZA et. al., 2019), (SERPA, 2010). Aqui pretendemos realizar rodas de conversa com as participantes da pesquisa, como já dito, na própria instituição em turno oposto ao de sua docência ou em horário oportuno para as participantes e previamente acordado, tendo como mote das discussões acontecimentos que envolvam as Artes Visuais, observados e/ou fotografados no percurso da observação, ou temas trazidos pelas próprias participantes, relacionados ao nosso interesse de estudo. Como **forma de registro** do espaço/tempo de observação pretende-se utilizar o **diário de campo**, Maria Cecília de Souza Minayo (2010), **a fotografia e a gravação em áudio e/ou vídeo** das conversas realizadas com as participantes convidadas que concordarem em integrar a pesquisa, por meio de assentimento ao TCLE. As conversas gravadas, posteriormente serão transcritas e apresentadas às participantes para anuência, a partir de então, as gravações serão desconsideradas, sendo elemento para registro da pesquisa exclusivamente o que constar no documento assinado pelas participantes.

Para realização deste estudo serão selecionadas 6 professoras de instituições públicas do município de Guanambi-BA, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: ser professora da Educação Infantil/pré-escola, de uma das duas instituições públicas, situadas na sede do município de Guanambi-BA, com maior número de crianças matriculadas na etapa estudada (Educação Infantil/pré-escola), serão selecionadas três docentes de cada estabelecimento; ser professora do quadro permanente da instituição;

aceitar participar da pesquisa; ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado.

Por fim, pretende-se ir a campo por dois meses (agosto e setembro de 2022), permanecendo, em cada estabelecimento por um turno, conforme os horários de trabalho das participantes, durante oito semanas. Quanto a periodicidade e organização das conversas, pretende-se acordar com as participantes, bem como a melhor forma de seu registro, em busca do maior conforto para todas as partes.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

É importante ressaltar que os riscos desta pesquisa, para suas participantes, são muito baixos, mas que podem existir, como algum incômodo relacionado às gravações durante as conversas ou durante as observações. Caso se constate esta, ou alguma outra ocorrência, a pesquisadora terá uma conversa reservada com a ou as participantes, procurando compreender e solucionar a ou as questões que surgirem, podendo alterar a forma de registro, de vídeo para áudio ou ainda apenas para anotações em diário de campo, se o incômodo for referente à organização dos momentos de conversa em conjunto, podemos torná-los individuais. Também destacamos o risco de incômodo sobre as observações em alguns momentos específicos por parte das participantes. Nesses casos, atenderemos às necessidades e nos ausentaremos das observação no momento solicitado. E, caso ainda não atenda à inquietação da participante, ela poderá, a qualquer momento se retirar da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo ou punição. Outra questão que se impõe, considerando que parte da pesquisa está sendo realizada com o computador (laptop) da pesquisadora, se refere ao entendimento de que este objeto está sujeito a furtos e extravios dos materiais arquivados. Assim, a fim de evitar ou minimizar possíveis danos desse tipo, os arquivos serão salvos virtualmente na nuvem, de modo que o laptop contenha o mínimo de arquivos possíveis relacionados a pesquisa e reservando, desse modo, maior segurança.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

Os possíveis benefícios deste estudo se apresentam bastante significativos, para as participantes da pesquisa, uma vez que se pretende refletir as práticas docentes a partir das falas e vivências das próprias docentes que se encontram em atividade com as crianças da pré-escola, o que sugere uma reflexão importante no desenvolvimento perceptivo das visualidades presentes nos ambientes da pré-escola, bem como nas relações que se constroem a partir de tais visualidades na vida das crianças e das próprias professoras.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Pesquisadora: Ana Cláudia de Oliveira Freitas,
Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Estudante do PPGAV- UFPB/UFPE
Residência: Travessa Nice Rodrigues Alves, 77, Bairro Aeroporto Velho,
CEP. 46.430-000 Guanambi-BA.
Telefone: (77) 9.9975-6832
e-mail: afreitas@uneb.br

Orientadora: Professora Dr^a Fabiana Souto Lima Vidal
Professora do Colégio de Aplicação – Universidade Federal de Pernambuco
Telefone: (81) 9.9614-0237
e-mail: fabiana.vidal@ufpe.br

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pela Pesquisadora Responsável.

Guanambi- BA, DD de MM de 2022.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA FREITAS