

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LÍGIA MARIA OLIVEIRA DE QUADROS

**CRIANÇA E ARTE: EXPRESSÃO DA CULTURA REGIONAL EM UM
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM ARTE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE RIO GRANDE/RS**

RIO GRANDE
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LÍGIA MARIA OLIVEIRA DE QUADROS

Dissertação de Mestrado
apresentada como requisito
parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGEDU.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a
Gabriela Medeiros Nogueira

RIO GRANDE
2016

**CRIANÇA E ARTE: EXPRESSÃO DA CULTURA REGIONAL EM UM
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM ARTE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE RIO GRANDE/RS**

LÍGIA MARIA OLIVEIRA DE QUADROS

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira - FURG

Professora Doutora Maria Renata Alonso Mota - FURG

Professora Doutora Luciana Esmeralda Ostetto - UFF

MARÇO DE 2016

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus, pela possibilidade de estar presente neste mundo e por permitir que tantos sonhos meus se tornem realidade.

Aos meus pais Madalena e Wilson, que me deram o carinho e a educação de que necessitava para crescer e tornar-me uma pessoa responsável, digna e feliz. Obrigada!

Aos meus irmãos, Rê, Marco e São, por crescerem junto comigo. Nossa infância maravilhosa fez com que nos tornássemos o que somos hoje. Vocês são as melhores lembranças do que é ser criança. Saudades daqueles tempos!

Ao meu filho, Gabriel, por compreender a importância deste momento. Por ser esse menino doce e carinhoso. Saiba que tudo é por você... sempre. Amo-te!

Ao meu esposo Rafael, por dividir a vida comigo... e por abrir espaço na mesa, no sofá e na cama, para meus livros e meus sonhos. Teu apoio foi fundamental!

À minha orientadora, Gabriela Medeiros Nogueira, que acreditou e confiou em meu potencial, mesmo quando eu mesma não acreditava, aguentando as turbulências sem me abandonar.

Às colegas do grupo de estudos, pelo chimarrão, pela conversa, pelos aprendizados. Nada seria igual sem a amizade de vocês.

Às amigas Eliane e Gabriela Ortiz...a amizade que se tornou família neste período. Vocês foram a minha melhor terapia de grupo! Acolheram, fizeram rir, serviram de incentivo. Preciso de vocês comigo, sempre!

À amiga querida, Fernanda Formentin, que sonhou junto comigo a realização deste trajeto. Vamos muito longe, juntas!

Aos professores e funcionários da EMEI Oscar de Moraes, pela receptividade com que me acolheram na escola. Em especial à Fabi, por abrir as portas de seu ambiente, com tanto carinho e profissionalismo.

Às crianças do Nível IB, por me permitirem sentir novamente o cheirinho gostoso da Educação Infantil. Por vivenciar tardes maravilhosas, na presença de vocês e da Arte.

Às professoras Luciana Esmeralda Ostetto e Maria Renata Alonso Mota, por tão gentilmente aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação e pelas importantes contribuições realizadas na banca de qualificação.

Agradecimento especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pelo acolhimento e oferta de estrutura adequada para a pesquisa e formação acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul –

FAPERGS, pela concessão de bolsa de mestrado para apoio e formação de professores de ensino público fundamental e médio.

A todos vocês, o meu sincero agradecimento. Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação buscou identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas vivenciadas por um grupo de crianças de quatro anos de idade no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, pertencente à rede municipal do Rio Grande (RS). A proposição da investigação partiu da mudança proposta pela Lei Federal nº 12.287/2010, que alterou o segundo parágrafo do artigo 26 da LDB 9394/96. A nova redação estabelece que “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 1). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como importante elemento de compreensão do ambiente pesquisado e a observação e o registro em caderno de campo como as estratégias utilizadas para a produção de dados. A inserção no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes permitiu identificar a utilização desse ambiente para registro, através de diferentes modos e linguagens do trabalho realizado com projetos, e também a possibilidade de descobertas e brincadeiras por meio das produções e criações artísticas das crianças. A análise dos dados foi realizada com base nos seguintes autores: Derdyk (1990), Richter (2004), Edwards (1999), Duarte Júnior (1981), Horn (2007), Ostetto (2000), Rinaldi (2012), Cunha (2014), Brougère (1998), Bertoni (2014). Os resultados expressaram que a presença da família na escola pode ser considerada uma das formas de inserção da cultura regional na escola, promovendo a convivência com diferentes pessoas e ampliando, dessa forma, o repertório de vivências e aprendizados das crianças. Os resultados também evidenciaram a presença da utilização das datas comemorativas nas situações cotidianas do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, levando em consideração, nesse aspecto, a documentação abordada no estudo e os referenciais utilizados; considere também como uma possibilidade de inserção e apropriação da cultura regional na escola

Palavras-chave: Cultura Regional. Ambiente de Aprendizagem. Arte. Educação Infantil

ABSTRACT

This thesis aimed to identify the presence of the aspects of regional culture in everyday situations experienced by a group of children with four years old at the Learning Environment Arts and Natural Sciences at the Oscar Moraes Primary School, localized in Rio Grande, RS, Brazil. The proposition of the research came from the change proposed by the Federal Law No. 12.287 / 2010, which amended the second paragraph of article 26 of the LDB 9394/96. The new draft established that "The teaching of art, especially in its regional expressions, constitute compulsory curriculum component at all levels of basic education in order to promote the cultural development of students" (BRAZIL, 2010, p. 1). It is a qualitative research, having the case study as an important element of understanding the environment researched and the observation and recording in a diary as the strategies used for the production of data. The addition of Learning Environment Arts and Natural Sciences at the Oscar Moraes Primary School identified the use of this environment to record through different modes and languages of work with projects, and also the possibility of breakthroughs and games through productions and the children's artistic creations. Data analysis were performed from the following authors: Derdyk (1990), Richter (2004), Edwards (1999), Bachelar (1989), Duarte Jr. (1981), Horn (2007), Ostetto (2000), Rinaldi (2012), Cunha (2014), Brougère (1998), Bertoni, (2014). The results affirmed that the presence of the family in the school can be considered as one of the forms of integration of regional culture in school, promoting coexistence with different people and that way expanding the repertory of experiences and learning of children. The results also show the presence of the use of special dates in everyday situations Learning Environment Art and Natural Sciences in this regard, taking into account the documentation discussed in the study and the references used, also considered as a possibility of inclusion and appropriation of regional culture in school.

Key-words: Regional Culture. Learning environment. Art. Primary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografias

Página

Fotografia 1 – Casa doada para a turma do Nível IB	110
Fotografia 2 – Desenho coletivo: quadro confeccionado para a casa	111
Fotografia 3 – Desenho coletivo realizado pelas crianças do Nível IB.....	112
Fotografia 4 – Espaços na escola	114
Fotografia 5 – Espaços na escola	116
Fotografia 6 – Sequência de interações das crianças.....	116
Fotografia 7 – Sequência de interações das crianças.....	116
Fotografia 8 – Sequência de interações das crianças	116
Fotografia 9 – Sequência de interações das crianças	116
Fotografia 10 – Sequência de interações das crianças	116
Fotografia 11 – Sequência de interações das crianças.....	116
Fotografia 12 -- Brincadeiras na casinha.....	119
Fotografia 13 – O sofá.....	120
Fotografia 14 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças.....	121
Fotografia 15 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças	124
Fotografia 16 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças	124
Fotografia 17 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças.....	124
Fotografia 18 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças.....	124
Fotografia 19 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças.....	124
Fotografia 20 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças.....	124
Fotografia 21 – Crianças colando bandeiras para enfeitar a sala.....	125
Fotografia 22 – Crianças brincando de cabana.....	126
Fotografia 23 – Descoberta de que o papel muda de cor.....	132
Fotografia 24 – Descoberta de que o papel libera “tinta”	133

LISTA DE SIGLAS

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

MEC – Ministério da Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

MEA – Movimento Escolinhas de Arte

EAB – Escolinha de Arte do Brasil

EAR – Escolinha de Arte do Recife

SUMÁRIO	PÁGINA
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS.....	17
1.1- Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança.....	18
1.2-Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	26
1.3-Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL)...	28
1.4- Publicações no Portal de Periódicos da Capes.....	32
1.4.1- Dissertações e teses.....	32
1.4.2- Artigos.....	34
1.5- Aspectos metodológicos da apreciação ao Ambiente de Aprendizagem das Artes Plásticas e Ciências Naturais.....	36
1.5.1- Abordagem qualitativa: possibilidades de compreensão do cotidiano do Ambiente de Aprendizagem de Artes Plásticas e Ciências Naturais.....	36
1.5.2 -Considerações sobre a produção de dados.....	44
CAPÍTULO II– A ARTE E A EDUCAÇÃO NA INFANTIL.....	46
2.1 - A Perspectiva Legal do Ensino de Arte na Educação Infantil	47
2.2 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.....	49
2.3 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em contraponto com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	52
2.4- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e documentos afins (1998-2009).....	55

2.5- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.....	68
--	-----------

CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....71

3.1- O ensino de Arte na escola.....	72
3.2 - Contribuições da abordagem italiana de Reggio Emilia para a Educação Infantil.....	76
3.2.1- Impressões a respeito de Lóris Malaguzzi e a abordagem de Reggio Emilia.....	79
3.2.2- Educador: “O fio de Ariadne” da educação.....	80
3.2.3- A criança e seu potencial.....	81
3.2.4- Família: Parte Integrante do Sistema Educacional em Reggio Emilia....	85
3.2.5- O ateliê como espaço de múltiplos aprendizados.....	87
3.3- Aspectos da cultura.....	91
3.4- A cultura regional.....	97
3.5- Considerações a respeito de Rio Grande/RS.....	99

CAPÍTULO IV – EXPOSIÇÕES E REFLEXÕES DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM ARTES E CIÊNCIAS NATURAIS: A ANÁLISE DOS DADOS.....101

4.1 - O esboço inicial: a escola	101
4.2 - Traçando a silhueta: contextualização do ambiente pesquisado.....	103
4.3 - Múltiplos olhares: considerações sobre o Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais.....	104
4.4- Trabalho com projetos na Educação Infantil.....	106
4.4.1- Possibilidades de registro através da produção artística.....	110

4.4.2- Usos das produções artísticas como brinquedos e brincadeiras: descobrir brincando.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	151

INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta a pesquisa que realizei no curso de Mestrado, vinculada à linha de pesquisa "Espaços e tempos educativos", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Esta pesquisa tem como objetivo identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas, vivenciadas por um grupo de crianças de quatro anos de idade, no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, em uma Escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Rio Grande/RS.

Antes de desenvolver o tema propriamente dito desta dissertação, acredito ser relevante apresentar alguns aspectos referentes a minha trajetória em busca da temática de investigação.

Ao ingressar no Mestrado, tive muitas dúvidas a respeito do meu tema de pesquisa. Assim, passei alguns meses tentando trilhar um caminho que me levasse para o espaço do qual optei por me afastar, a fim de frequentar o curso de Mestrado, a Educação Infantil. Acredito que esta pesquisa é a aliança entre duas temáticas que fazem parte de minha trajetória enquanto professora e estudante, e que agora se complementam em minha pesquisa de Mestrado: a Arte e a Educação Infantil.

A Arte sempre esteve presente em minha vida: nas brincadeiras da infância e quando já pronunciava que seria professora. Na época, ainda não sabia que poderia me tornar uma arte-educadora; no entanto, as pedras tinham uma cor especial, procurava as formas mais diversas para que pudesse colorir e criar algo que fosse expressivo. Nas brincadeiras infantis, a arte e a docência se faziam presentes, mesmo sem serem identificadas no momento.

Quando passei a compreender minhas aspirações, decifrei que, para ser uma profissional realizada, precisava da presença das crianças e, assim, surge meu fascínio pela Educação Infantil. Descubro que, junto a elas, sou mais feliz e tenho liberdade e alegria de vivenciar a Arte. Dessa forma, decido cursar Artes Visuais, por acreditar que me realizaria profissionalmente.

Já no segundo ano de curso, senti a necessidade de ter mais conhecimento referente às práticas pedagógicas e à infância. Ingressei, então, no curso de Pedagogia, mas sequer cogitei a possibilidade de abandonar o curso de Artes Visuais. Acredito que as duas áreas se complementam e me tornam uma profissional e pessoa melhor e, portanto, mais feliz.

O contato com as crianças me dá a energia necessária para continuar evoluindo; afinal, é por elas, por aprimorar a minha prática pedagógica, que sinto a necessidade de continuar estudando e refletindo a respeito das questões ligadas à Arte e à Educação Infantil. Passo, então, a cultivar a necessidade de pesquisar nessa área e, dessa forma, entro em contato com muitas informações a tal respeito, que necessitam de destaque.

Um desses exemplos é a promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tornou o ensino de Arte obrigatório nas escolas brasileiras. Conforme expresso no artigo 26 § 2º, “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p.11). Quanto a isso, a mesma lei concebe que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Compreendendo a importância do Ensino da Arte nas diversas etapas da Educação Básica, passo a refletir a respeito da realidade encontrada em muitas instituições escolares. Na minha trajetória como estudante e professora, percebo um distanciamento entre o que está previsto na legislação federal e o que encontramos nas escolas. Isso porque nem sempre as instituições escolares oferecem aos estudantes o ensino da Arte em todas as etapas da Educação Básica.

No entanto, tive conhecimento de uma escola de Educação Infantil em Rio Grande/RS, que desenvolve um trabalho organizado, através de ambientes de aprendizagens e, dentre esses ambientes, um destinado às vivências artísticas. Assim, a referida escola passou a ser o local de interesse da minha pesquisa.

Trata-se da Escola Municipal de Educação Infantil Oscar de Moraes, que foi escolhida para a realização desta pesquisa por apresentar uma organização espacial diferenciada, conforme referi anteriormente, distinguindo-se da maioria

das escolas da cidade. Os ambientes de aprendizagem estão descritos em um projeto organizado pela equipe diretiva da escola, elaborado pensando no bem-estar das crianças que permanecem durante muitas horas do dia na escola.

O referido projeto recebeu o nome de “Cantos e Recantos” e, para ele, foram pensados quatro ambientes de aprendizagem, abordados no Capítulo IV. Contudo, dentre os ambientes, destaco como objeto de estudo da presente pesquisa, o espaço destinado às atividades artísticas, denominado: “Ambiente das Artes Plásticas e Ciências Naturais”.

O propósito da pesquisa aqui apresentada surge a partir da sanção da Lei Federal nº 12.287/2010, que altera o segundo parágrafo do artigo 26 da LDB 9394/96. A nova redação estabelece que “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2010, p. 1)

No Capítulo I, destaco a perspectiva legal do ensino de Arte na Educação Infantil, apresentando documentos oficiais que tratam de determinações referentes ao ensino de Arte para a Educação Infantil no Brasil, a partir de 1996, ano em que foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases em vigor, LDB 9394/ 96, e ano de aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005.

No Capítulo II, discorro a respeito dos referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa; aponto estudos de uma metodologia diferenciada para a Educação Infantil na Itália, a abordagem de Reggio Emilia. Apresento ainda a abordagem metodológica em que a pesquisa foi desenvolvida, tecendo considerações relativas à abordagem qualitativa, compreendendo-a como uma possibilidade de conhecer o ambiente de aprendizagem das Artes Plásticas e Ciências Naturais.

No Capítulo III, realizo uma contextualização aprofundada da escola e do ambiente de aprendizagem em questão. Descrevo ainda a história da EMEI Oscar de Moraes e o Projeto Cantos e Recantos.

Finalizo, delineando meu olhar a respeito do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, destacando dois aspectos principais, extraídos de um registro na porta da sala do Ambiente: a possibilidade de utilização do

ambiente para registro através de diferentes modos e linguagens do trabalho realizado com projetos, e a possibilidade de descobertas e brincadeiras através das produções e criações artísticas.

A partir dos dois eixos mencionados, descrevo e reflito a respeito do que foi observado e vivenciado no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, procurando identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças do Nível IB, da EMEI Oscar de Moraes.

I – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento o levantamento das pesquisas realizadas sobre a Arte na Educação Infantil, com o objetivo de conhecer e compreender os estudos e pesquisas empreendidos. Para tanto, realizei um levantamento de teses, dissertações e artigos que discutissem a temática em foco, a partir de 2010, considerando o descritor “Arte na Educação Infantil”. Abordo também a metodologia de pesquisa qualitativa e apresento os instrumentos de produção de dados que constituíram a pesquisa, a observação e o registro em caderno de campo, como importantes estratégias para esta investigação.

Justifico a busca por trabalhos a partir do ano de 2010, levando em consideração a alteração no parágrafo 26 da LDB 9394/96, segundo a qual, “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 1), e também a revisão realizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ocorrida no ano de 2009.

Início a busca no I e II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, realizados nos anos 2012 e 2014, encontrando apenas os anais da segunda edição do evento; prossigo a pesquisa nos anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos anos de 2009 a 2013, quando realizei a busca nas seguintes edições do evento: 32^a, 33^a, 34^a, 35^a e 36^a reuniões. Nessas edições, a pesquisa foi feita nos GTS 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT 24 – Educação e Arte.

Na busca realizada no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), priorizei os eixos 6 e 8, “Educação e Arte” e “Educação e Infância”, sendo que foram utilizados os mesmos critérios descritos anteriormente, e a busca foi feita nas edições dos anos de 2010, 2012 e 2014.

Finalizo o levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, onde encontrei 192 resultados, entre teses, dissertações e artigos relacionados com a arte; refinando a busca para Educação Infantil e Arte, contudo, localizei

apenas quatro teses e dissertações e dois artigos apresentados nas seções seguintes.

1.2- SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA

Com intuito de conhecer os debates realizados entre os pesquisadores brasileiros e portugueses, na área de Estudos da Criança, iniciei a busca de trabalhos no I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança, ocorrido nos dias 4 e 5 de junho de 2012, em Braga, Portugal, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, cuja temática era “Perspectivas sociológicas e educacionais” sobre os estudos da criança. No entanto, deparei-me com a informação de que a primeira edição do evento teve um caráter restrito e, por isso, não teve um site desenvolvido para futuras visitas. Dessa maneira, a primeira edição do evento não apresenta os anais disponíveis para busca e pesquisa.

O II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança, que apresentou a temática “Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos”, foi realizado nos dias 25 e 26 de agosto de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em Porto Alegre, RS/Brasil.

A busca pelos trabalhos foi realizada nos anais do evento, a partir da leitura dos títulos de todos os artigos apresentados, separando os que continham as palavras de interesse desta pesquisa: “Arte na Educação Infantil”. Foram localizados onze artigos, lidos na íntegra e utilizados para a construção de novos pensamentos e novas aprendizagens para a presente pesquisa.

O artigo denominado “Arte, atelier e artista: reflexões sobre os conceitos na voz das crianças em uma proposta de ação inovadora na Educação Infantil” foi apresentado pelas pesquisadoras Mayara Costa da Silva e Ana Paula Ribeiro de Souza, ambas da UFRGS. As autoras relatam que o estudo iniciou a partir de um plano de ação inovador, desenvolvido em uma instituição de

Educação Infantil na cidade de Porto Alegre/RS, o qual envolveu a implementação de um atelier de Artes itinerante, chamado de “Atelier Viajante”, e o trabalho foi desenvolvido com crianças de idades entre quatro e seis anos, de duas turmas de jardim de infância.

A questão norteadora do referido trabalho foi “Quais representações desenvolvidas pelas crianças acerca dos conceitos de arte, atelier e artista?”. As crianças participaram de diversas oficinas e, dentre outras atividades, foram questionadas a respeito de tais conceitos e realizaram desenhos, envolvendo as três palavras, além de conversas com as pesquisadoras, com o objetivo de compreenderem as produções realizadas pelas crianças, bem como sobre as suas concepções a respeito das palavras citadas.

Foram realizados estudos em diário de campo com as respostas das crianças, e a metodologia adotada situava-se no âmbito da análise do discurso. As análises demonstraram que o conceito de arte trazido pelas crianças estava intimamente ligado ao “fazer bagunça”, e os conceitos de atelier e artista sugeriram algo “inatingível”, como pinturas em quadros e em cavaletes. Com o presente estudo, as pesquisadoras perceberam a necessidade de ampliar esses conceitos de arte, atelier e artista, ao longo de suas oficinas no projeto Atelier Viajante.

Nesse mesmo evento de 2014, Carola Freire Saraiva apresentou o trabalho “Infância artista: propostas metodológicas de pesquisa com crianças”, cujo objetivo foi a problematização de metodologias de pesquisa com crianças, na sua relação com a arte. A autora apontou algumas possibilidades de pesquisar com crianças, pensando a infância como potência e não como simplesmente uma determinada fase da vida, referindo-se a termos etários ou biológicos. Para tanto, pensou a infância em duas linhas de fuga, nos espaços em que a criança escapa dos ditos e verdades sobre elas.

Com a execução do trabalho, a pesquisadora aproxima diferentes discussões teóricas envolvendo o conceito de imagem, e busca entendimento por parte das crianças acerca de suas percepções às questões ligadas à imagem e à representação. Na pesquisa, foram utilizadas três dinâmicas, com um grupo de dezoito crianças, em uma escola do município de São Leopoldo/RS. As dinâmicas baseavam-se na apreciação de obras de arte, momentos em que as crianças manifestavam as questões que haviam

chamado sua atenção e eram consideradas pela pesquisadora como coprodutoras de dados. As reflexões realizadas ao longo da pesquisa seguiram as perspectivas de Ficher, Marcello e Foucault, problematizando e apontando algumas possibilidades de organização na pesquisa com crianças, buscando a alteridade em suas falas, sem restringi-las ao olhar adulto.

O artigo de Caroline Moreira Bacurau, “Educação Infantil e o Ensino de Artes Visuais”, apresentou os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida nos anos de 2011 e 2012, na Universidade do Vale do São Francisco. Tal pesquisa investigou como o desenho infantil é concebido nos discursos de professores/as de creches e escolas de Juazeiro/ BA.

Os resultados apresentados problematizam as concepções das professoras em relação à arte na educação, evidenciando as práticas relacionadas ao desenho infantil. Tais práticas, consideradas em sua pesquisa como deficitárias à formação estética das crianças, como, por exemplo, exercício expressivo não orientado ou, por outro lado, o desenho sendo usado como material para a avaliação da condição psicológica do desenvolvimento infantil.

A autora considera importante salientar que as mudanças nas concepções e práticas educativas devem partir da problematização do que rotineiramente vem sendo desenvolvido nas instituições de ensino, nas aflições e dúvidas advindas da prática profissional.

O artigo intitulado “Arte e infâncias: as interações dos bebês com os materiais potencializadores” foi apresentado por Elisete Mallmann. Nele, a autora apresenta sua pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A investigação foi realizada com crianças de uma escola pública de Educação Infantil, do município de Cruzeiro do Sul/RS. Foram investigadas as interações que os bebês de oito meses a dois anos estabelecem com os materiais potencializadores, considerados pela autora como materiais naturais ou industrializados, disponibilizados pela natureza, e/ou descartados pela sociedade de consumo.

As questões norteadoras deste trabalho se referem às interações das crianças com os materiais mencionados, sendo proeminente destacar o

exercício de escuta sensível realizado por parte dos adultos, a exploração dos espaços físicos, o respeito ao tempo e as relações estabelecidas entre pares.

Com as experiências proporcionadas às crianças, utilizando diversos tipos de materiais, a autora reflete acerca do ensino da Arte e das vivências ocorridas nas escolas de Educação Infantil, direcionando o olhar para a forma como os bebês negociam, criam, partilham e transformam, apresentando-nos outros modos possíveis de viver e de se relacionar.

Gesiele Reis, da UNIVALE, traz importantes contribuições com o trabalho “O saber sensível na creche”, no qual a autora problematiza a necessidade de os bebês permanecerem grande parte do dia em creches, devido às mudanças ocorridas na sociedade e, assim, questiona: “A creche educa para o saber sensível?” Com os resultados obtidos, a pesquisadora discute como a educação do saber sensível é abordada na creche a partir do exemplo da educação da Itália, na comunidade de San Miniato, onde a educação do sensível está entrelaçada ao cotidiano da creche pelas atividades e ações desenvolvidas com as crianças, famílias e comunidade.

A autora considera indissociável os saberes inteligíveis dos saberes sensíveis, as atividades de rotina das atividades psicomotoras e artísticas, o saber sensível aborda o homem integrado, no qual as aprendizagens se desenvolvem concomitantemente. Por isso, considera a importância de que, ainda no berçário, momento em que os sentidos dos bebês estão no início do desenvolvimento, eles sejam “educados” dentro do seu contexto para um saber mais humanizador, como é o saber sensível.

Janesdalva Pontes Gondim apresentou o artigo “Artes Visuais na Educação Infantil: analisando as imagens como dispositivos pedagógicos”, trabalho oriundo das reflexões teóricas construídas pela autora em sua pesquisa de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pernambuco. Seu objetivo foi analisar o processo de interpretação dos marcadores sociais da diferença por crianças e professores, materializados pelas imagens das aulas de Artes Visuais, da Educação Infantil. No estudo, a pesquisadora procura discutir de que infâncias as crianças estão participando, vendo e aprendendo por meio das imagens um mundo que há bastante tempo não é mais inofensivo, o qual as coloca como consumidoras e produtoras de culturas.

A autora em questão, em consonância com Lavee (2003) e Nascimento (2010), enfatiza que, embora o Brasil apresente alguns avanços no âmbito da educação da criança, por meio de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, trazendo como exemplos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN/Arte), e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), ainda predomina uma concepção “romântica e essencialista” de criança, da mesma maneira que a perspectiva do ensino de arte apresenta um perfil de recreação e de desenvolvimento emotivo e motor.

A autora salienta que, se o ensino de Arte, sobretudo das Artes Visuais, passa a integrar o currículo infantil, deixa de ter um caráter opcional e passa a ser um direito da criança e, portanto, dever do Estado; logo, defende que “o entendimento das imagens como dispositivos pedagógicos colabora para que o Ensino da Arte não seja encarado apenas como figura decorativa de uma infância abstrata e universalista” (GONDIM, 2014, p.5), passando, assim, a contribuir efetivamente para a educação das crianças.

O artigo apresentado por Joelma Santos Castilhos – UFPel, intitulado “Estados de invenção radicantes: artes, infância e proposições na construção de uma escola criadora”, potencializa encontros com crianças em estado de vulnerabilidade social, ética, estética, afetiva e artística, de uma escola pública de Pelotas/RS. A pesquisadora relata observações cotidianas, realizadas no ano de 2013, em que as práticas de arte-educação são percebidas como importantes possibilidades para desenvolver diversas temáticas.

Através da execução da investigação, a autora relata os percursos e os desdobramentos das práticas desenvolvidas com as crianças e interroga as práticas docentes de professores propositores, tendo como foco o desenvolvimento integral da criança, a fim de lhe proporcionar o que chama de “metamorfoses pedagógicas”. Com isso, destaca sua necessidade para lidar com a autoconfiança, a alegria, os medos, e as descobertas, entre outros, e desperta e desenvolve as capacidades expressivas de criação, cognição, sensibilidade e críticas.

A metodologia utilizada para tal investigação foi qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e os dados foram analisados a partir de uma perspectiva ético-estética, apoiando-se nos autores Michel Maffesoli, Humberto Maturana,

Nicolas Bourriaud, Mirian Martina e João Francisco Duarte Jr. A autora considera também a sala de aula como promotora de dados sensíveis, originários de vivências e de experiências estéticas advindas de propostas realizadas pela professora.

A pesquisadora Juliana Costa Muller – UFSC apresentou o artigo que faz parte de sua pesquisa de mestrado, desenvolvida no ano de 2013, intitulado “Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil”. A investigação pretendeu compreender as relações das crianças com as tecnologias móveis – laptop e tablet –, nos espaços de uma instituição de Educação Infantil e o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens. O aporte teórico utilizado refere-se aos estudos da infância e da mídia-educação, cujo objetivo é “identificar as diferentes formas de interação e aprendizagem das crianças com as tecnologias móveis na educação infantil e suas percepções sobre suas práticas culturais na perspectiva das múltiplas linguagens” (MULLER, 2014, p.1). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo empírico, acompanhamento e desenvolvimento de atividades, com dezessete crianças de cinco e seis anos de idade no NDI/UFSC (Núcleo de Desenvolvimento Infantil), em Florianópolis/SC, no ano de 2013.

Na pesquisa de inspiração etnográfica, desenvolveu-se inicialmente a observação de campo, e posteriormente, as propostas pedagógicas às crianças, utilizando-se das tecnologias móveis e articulando-as às múltiplas linguagens. As produções das crianças, desenhos, imagens e audiovisuais serviram de objeto de análise, a fim de compreendê-las. Foram observados o interesse e o envolvimento das crianças nos fazeres propostos e no uso dos artefatos, além das interações que estabeleciam entre si, com os adultos e com o meio ambiente, mediadas ou não pelo uso das tecnologias.

A análise dos dados demonstrou que os “jogos assumem um papel de destaque nas preferências das crianças ao usar o laptop, aliado às descobertas das possibilidades do registro fotográfico e de diversos aplicativos que o artefato oferece” (MULLER, 2014, p.11), destacando, assim, que o uso de tais artefatos, na Educação Infantil, quando há uma intenção pedagógica, pode enriquecer o desenvolvimento das múltiplas linguagens no cotidiano da Educação Infantil.

Luciana Esmeralda Ostetto – UFF contribui às minhas reflexões, com o artigo “Linguagens expressivas, modos de relação com o mundo: sentidos da arte na Educação Infantil”. Nele, a autora apresenta a criança como produtora de cultura e vista, em documentos legais, como “potente e capaz”, o que, segundo ela, acarreta para a Educação Infantil algumas consequências “[...] entre as quais o desafio de se construir propostas que formem criadores e não consumidores, repetidores [...]” (OSTTETO, 2014, p.1).

A referida autora destaca que, para termos uma educação que efetivamente contribua para a formação das crianças em sua integralidade, não poderíamos abstrair a arte do cotidiano da Educação Infantil, e questiona: “E como tal presença aconteceria?”. Destaca, na sequência, que o ensino de arte organizado como currículo escolar, ou seja, como uma disciplina, não se adequaria à Educação Infantil, uma vez que a mesma admite a infância como produtora de cultura (OSTTETO, 2014, p.1).

Assim, defende que as linguagens expressivas envolvem conhecimentos de arte e de cultura, que acabam sendo traduzidos em educação estética, delineando um trabalho que reconheça as crianças como protagonistas, em que é apreciada a ludicidade do ato criador como alicerce da expressão infantil, compreendendo, assim, que “o processo de iniciação artística na infância é construído justamente com a ludicidade”. A pesquisadora considera que os pontos centrais das questões permeadas entre educação/infância/arte, aos quais deveríamos dar maior visibilidade, são os seguintes: “fazer é fazer-se, dar forma é formar-se, dizer é narrar-se, desenhar é designar-se” (OSTTETO, 2014, p. 6). Com isso, destaca a importância de possibilitarmos diversas experiências através de diferentes sentidos na Educação Infantil, a fim de ampliarmos as possibilidades de sentimentos e sensações.

O artigo “A socialização do professor de Arte nas interfaces com a prática docente na Educação Infantil” foi apresentado por Samira da Costa Sten – UFES e é parte integrante de sua pesquisa de mestrado. Nele, a autora busca a compreensão das relações de sentido, da ação e da formação do professor de Arte na Educação Infantil; para tanto, lança sobre a Educação Infantil um olhar para a particularidade do professor de Arte, a fim de compreender a constituição docente desse profissional para, a partir de sua

singularidade, compreender os artifícios que compõem sua prática na Educação Infantil.

Para tanto, propôs uma investigação qualitativa, utilizando um ponto de vista sócio-histórico. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com estudo colaborativo, entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise documental, caderno de memórias e triangulação de dados.

A fim de que haja a compreensão da questão-problema “Como se constitui a socialização do profissional docente em Arte na Educação Infantil?”, a autora pesquisa na história, nas inter-relações sociais, algumas aproximações do sujeito docente e suas trocas com as crianças e com os outros com quem interage. Tal investigação se aproxima do prenúncio da valorização das experiências docentes; assim, propõe uma reflexão de uma nova configuração da Educação Infantil, na qual seja valorizada a presença desses profissionais, a fim de que sejam produzidos outros saberes e sentidos nos contextos da Educação Infantil.

A pesquisadora Sandra Mara da Cunha – USP apresentou o artigo “Da música para a Arte: crianças e iniciação artística na EMIA”, no qual pensa o ensino de música junto ao aprendizado de Artes Visuais, Teatro e Dança, propondo um entrelaçamento com a Sociologia da Infância. Com isso, procura dar visibilidade aos processos criativos ocorridos na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo – EMIA, com crianças entre cinco e doze anos de idade.

A pesquisadora parte do campo da música e aborda alguns princípios pedagógicos apresentados por músicos e educadores como, por exemplo, Delalande (1989) e Schafer e Brito (2001, 2007) e apresenta algumas sugestões para que o trabalho com a música seja realizado em consenso com as crianças, seus modos de sentir e vivências. Para isso, a autora utiliza a Sociologia da Infância, trazendo algumas considerações propostas nos escritos de Corsaro (2011), Sarmiento (2003, 2007, 2008), Prout (2005) e Soares (2005).

A pesquisadora apresenta o ensino de música para as crianças como “uma das possibilidades da sua aprendizagem no campo da Arte”, considerando-o uma excelente alternativa de trabalho conjunto nas duas áreas. Tal investigação apresentou uma aproximação entre a expressão plástica

infantil e musical, apontando as diferenças entre os modos adultos e infantis de se pensar a música, o teatro, as artes visuais e a dança.

A busca nos anais desse evento trouxe diversas contribuições para a estruturação da pesquisa; por se tratar de um evento recente, aborda temas que estão presentes na educação da atualidade. Ao selecionar artigos com temáticas aproximadas à minha pesquisa, foi possível relembrar a legislação por mim pesquisada em profundidade, para compreender a presença da Arte na Educação Infantil. Da mesma forma, como os teóricos que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa.

Outra questão que considero interessante ressaltar é a presença da criança na pesquisa, sendo considerada como coprodutora de dados e coautora, apontando um caminho que também pretendo trilhar, contando com a presença ativa das crianças no desenvolvimento da pesquisa.

Também relevante para a investigação são as referências feitas ao professor de Arte nas instituições de Educação Infantil, considerando a importância de sua presença atuante em uma nova organização da Educação Infantil, na qual o fazer desse profissional contribuiria com a qualidade do ensino oferecido às crianças. A seguir, apresento os trabalhos localizados nas reuniões anuais da ANPED.

1.2 – Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Para a consulta na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), utilizei o recorte temporal dos últimos quatro anos, sendo que a pesquisa foi realizada nos GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT 24 Educação e Arte, a partir da leitura dos resumos dos artigos apresentados e da seleção dos que tratavam sobre “Arte na Educação Infantil”.

A 33ª Reunião Anual ocorreu no ano de 2010, na cidade de Caxambu/MG, entre os dias 17 e 20 de outubro, tendo como tema central “Educação no Brasil: o balanço de uma década”. Nessa edição do evento, não localizei qualquer artigo que envolvesse a temática desta pesquisa nos GTs

pesquisados – GT 07 e GT 24 –, passando, então, à próxima edição do evento.

A 34ª reunião ocorreu entre os dias 2 a 5 de outubro, em Natal/ RN, no ano de 2011, com a temática “Educação e Justiça Social”; na busca realizada, novamente no GT 7, não encontrei qualquer trabalho que evidenciasse a mesma temática desta pesquisa.

No GT 24, foi encontrado apenas um trabalho referente ao Ensino de Arte, apresentado por Gilvania Mauricio Dias de Pontes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, intitulado “Arte na educação: situando discursos sobre o ensino de Arte”, que trata das concepções de Arte e Ensino de Arte, provocadoras de prováveis influências no trabalho com as linguagens artísticas na escola, além de promover reflexões relativas a algumas propostas de educação estética.

O artigo apresenta um estudo teórico que discorre sobre as transformações dos significados nas concepções de ensino de Arte e sua relação com o entendimento de infância, a fim de propagar que a prática docente é perpassada pelos vários discursos produzidos historicamente e que, por sua vez, orientam as proposições de professores em relação às linguagens artísticas para crianças.

Ao realizar a busca na 35ª reunião, ocorrida no ano de 2012, em Porto de Galinhas – PE, entre os dias 21 e 25 de outubro, cujo tema foi “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”, percebi que a referida edição do evento não contempla qualquer trabalho, nos GTs 07 e 24, relacionado às questões desta pesquisa.

A 36ª Reunião Nacional da ANPED, ocorrida em Goiânia – GO, no período de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, apresentou a temática: “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”. Nessa edição, a busca apresentou resultado somente no GT 07, com o artigo “Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos”, estudo realizado por Marta Regina Paulo da Silva da FE/UNICAMP.

O estudo é resultado de sua pesquisa de doutorado, desenvolvida com crianças de três a cinco anos de idade, por meio de um estudo de caso, em uma pré-escola municipal, tendo como objetivo “investigar a produção das culturas infantil a partir das experiências com a linguagem das histórias em quadrinhos”.

A pesquisa centrou-se nas produções gráficas das crianças pesquisadas, a fim de compreender os modos de apropriação dos códigos das histórias em quadrinhos e o que elas criam ou (re)inventam a partir de tais apropriações. A autora finaliza o estudo, apontando as histórias em quadrinhos como parte da cultura material da infância das crianças investigadas, que compartilhavam entre si, com as professoras e com suas famílias. No entanto, desponta como uma prática escolarizante que procurava acelerar o processo de alfabetização das crianças, as quais apresentaram certa resistência às práticas desenvolvidas, demonstrando-se descontentes.

A busca por trabalhos apresentados nos últimos cinco anos na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED demonstra a necessidade de uma maior interligação entre os GTs 07 e 24. Isso porque a pesquisa em questão aponta poucos trabalhos que envolvam as duas áreas, Arte e Educação Infantil, ou até mesmo Educação Infantil e Linguagens Artísticas.

Por acreditar que a Educação Infantil é um dos primeiros espaços em que a Arte deveria estar presente na escola, é que considero a relevância de investigações e investimentos em estudos nessa área. Trata-se dos primeiros contatos das crianças com a Arte, com os materiais de criação e com as diferentes linguagens, em um momento de muitas descobertas e diferentes aprendizados. Na próxima seção, apresento o resultado do levantamento realizado no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

1.3 – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL)

O Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul é um evento regional, bianual e vinculado à ANPED nacional, que objetiva a realização de

ações conjuntas e o desenvolvimento de pesquisas de Pós- Graduação da região sul do Brasil.

A busca nesse evento foi realizada a partir do ano de 2010, edição realizada em Londrina/PR, de 18 a 21 de julho, cujo tema de reflexão foi “Formação, ética e políticas: Qual pesquisa? Qual educação?” A busca foi realizada nos eixos 6 e 8, respectivamente, “Educação e Arte” e “Educação e Infância”.

No Eixo 6, referente à Educação e Arte, encontrei 37 trabalhos, sendo que foi realizada a leitura de todos os títulos e dos resumos, a fim de selecionar os que se relacionassem à temática desta pesquisa; dos encontrados, destaco apenas um. O trabalho selecionado intitula-se “A Arte na sensibilização do pensamento”, de autoria de Gabriela de Angelis Barros, da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

O referido artigo refere-se a sua dissertação de mestrado, intitulada “O potencial educativo da arte na formação do pensamento no ambiente escolar”. Esse trabalho teve como objetivo explicitar a arte como potencializadora educativa no ambiente escolar; nele, a autora tece considerações acerca do conceito de arte como produto socialmente construído pelo movimento histórico social.

Considerando que, para a autora, é através da arte que “o homem se apropria da realidade e aprende o código artístico como trabalho humano”, ela relaciona, então, a função social da arte na sociedade com a exteriorização do pensamento do indivíduo, através da invenção de formas e símbolos que estão reunidos no mundo do trabalho e que, por sua vez, interferem significativamente na criação artística.

Assim, a autora considera que a arte contribui sensivelmente com o desenvolvimento educacional das crianças, com seu papel primordial na formação do pensamento. O que demonstra a conexão da arte como campo de conhecimento e a apreensão da realidade, necessitando, portanto, ser inserida no processo educacional, a fim de ser “formadora de valores e opiniões que contribuem na formação do pensamento humano”. (BARROS, 2010, p.7)

A pesquisa realizada no Eixo 8 – Educação e Infância – apresentou 31 trabalhos, dos quais destaco: “A Criança e a ação de desenhar”, de Michele Idaia dos Santos e Sandra Regina Simonis Richter, da Universidade de Santa

Cruz do Sul. Nesta investigação, as autoras concebem o desenho da criança como “uma ação narrativa” e, para tanto, realizam uma interlocução entre as fenomenologias de Merleau-Ponty e Bachelar, considerando o momento de narração gráfica “híbrido entre o visível e o não visível”. As autoras problematizam o pouco prestígio que a escola à experiência do pensamento, apontando que o ato de desenhar provoca a entrada no poder narrativo das linguagens, o que, segundo as autoras, proporciona ao indivíduo diversas experiências no e com o mundo.

Dando prosseguimento à pesquisa, considere os anais da IX ANPED SUL, realizada entre os dias 29 de julho e 1º de agosto de 2012, em Caxias do Sul/RS, tendo como tema de discussão “A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica”. A pesquisa nesse evento foi realizada no GT 07, Educação e Infância, e no GT 24, Educação e Arte.

A busca no GT 07 – Educação e Infância – registrou 48 trabalhos apresentados, dentre os quais destaco o artigo “Ateliê de Artes Plásticas: Lugar das Infâncias”, das autoras Michele Idaia dos Santos – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e Loide Pereira Trois, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

No artigo mencionado, as autoras realizam uma discussão referente ao campo da Educação Infantil, abordando um estudo relacionado às artes plásticas enquanto prática formativa na infância, e outra, abordando um estudo envolvendo crianças e infância.

O relato das autoras a respeito do surgimento do trabalho aproxima-se da proposta de pesquisa que pretendo realizar, uma vez que elas objetivavam aprofundar suas reflexões relativas às especificidades que envolvem a experiência de aprendizagens de crianças no espaço do ateliê de artes plásticas de uma escola, no caso delas, a Escola de Educação do SESC de Santa Cruz do Sul.

Tiveram como objetivo a reflexão da importância da experiência vivida naquele espaço – o ateliê de artes plásticas –, destacando a relevância de pensar o espaço e o tempo, a fim de que as crianças tivessem entusiasmo para aprender e se relacionassem com as materialidades no espaço em questão.

Com o artigo em foco, as autoras promovem a necessidade de pensar o ateliê de artes plásticas como “lugar das infâncias”, local em que as crianças e

os adultos têm a possibilidade de aprenderem juntos. Conviver nesse espaço de aprendizagens onde o principal objeto não é o produto final, mas antes constitui o aprendizado da convivência com a inconstância de um ser que é estimulado a pensar.

A reflexão entre os encontros e desencontros dos adultos e crianças no ateliê de artes plásticas, proposto neste trabalho, foi um aprendizado promovido pelas autoras com vistas a exercitar o pensamento, à luz de suas teorias e conhecimentos pedagógicos.

Prosseguindo a busca, no GT 24 – Educação e Arte, obtive 51 trabalhos apresentados, dos quais saliento para análise o artigo “Infância e Arte Contemporânea: um encontro possível para a formação”, de Carini C. Delavald, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Neste trabalho, é apresentado um projeto de pesquisa em andamento, o qual reflete sobre as possibilidades de interlocução entre a infância e a arte contemporânea, apontando algumas contribuições da formação estética e ética de alunos da Educação Infantil.

No estudo em questão, há uma breve concepção de arte contemporânea e um relato de experiências de um grupo de crianças em exposições de arte, a fim de fornecer atributos para a reflexão a respeito das possibilidades de a arte contemporânea colaborar no processo educativo na infância.

O desenvolvimento da pesquisa neste evento aponta novamente poucos trabalhos desenvolvidos, que tratem da articulação entre a “Arte e a Educação Infantil”, fato que acentua a minha proposição pela conexão entre os dois eixos. Considerando os pensamentos das autoras dos artigos a que faço referência nesta seção, entendo o momento de criação, desenvolvido em qualquer uma das linguagens artísticas, como um instante de extremo aprendizado no qual o indivíduo interage consigo, com o outro, com os materiais disponibilizados e com sua criatividade.

A X ANPED Sul, ocorrida de 26 a 29 de outubro do ano de 2014, no campus da UDESC, em Florianópolis /SC, teve como tema “A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências”. Na busca realizada nos anais desse evento, inicialmente no Eixo 5 – Educação e Infância –, encontrei 31 artigos apresentados e nenhum desses referia-se à arte ou às linguagens na Educação Infantil. No eixo 19 – Educação e Arte –, a busca apontou dezoito

resultados e, novamente, nenhum desses envolvia a relação da Arte com a Educação Infantil.

A busca por trabalhos nesse evento apontou a Arte como agente potencializador no ambiente escolar; porém, igualmente demonstrando a função social exercida pela Arte, o que acarreta significativamente no desenvolvimento das crianças, fortalecendo a necessidade de sua inserção no campo educacional.

Contribuições de grande relevância foram as reflexões relacionadas ao ateliê de artes, considerado lugar das infâncias e apontado como espaço de aprendizado entre adultos e crianças, possibilitando ainda vivências significativas para a infância e proporcionando o estímulo à reflexão, à sensibilidade e à fruição.

Na próxima seção, apresento a busca de trabalhos realizada no Portal de Periódicos da Capes.

1.4 – Publicações no Portal de Periódicos da Capes

Na busca no Portal de Periódicos da CAPES, utilizei os descritores “Arte e Educação Infantil” e o recorte temporal utilizado foram os últimos quatro anos. Nessa busca, foram encontrados 192 resultados, entre teses, dissertações e artigos, dos quais foi realizada inicialmente a leitura dos títulos e dos resumos e a posterior leitura na íntegra dos que condiziam com a temática desta pesquisa.

Os resultados da busca serão apresentados nas subseções posteriores, organizados em artigos, dissertações e teses.

1.4.1 – Dissertações e teses

A busca por teses e dissertações foi realizada inicialmente nos títulos dos trabalhos; após a seleção dos que se enquadravam nos critérios estabelecidos anteriormente, realizei a leitura dos trabalhos selecionados na íntegra.

O primeiro deles é a dissertação intitulada “Ensino da Arte na Educação Infantil e Possíveis Conflitos entre Teoria e Prática”, de autoria de Gislaïne Trazzi Canteras, da Universidade Estadual Paulista, disponibilizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT).

A dissertação aborda os possíveis conflitos entre a teoria e a prática no ensino-aprendizagem em Arte, na Educação Infantil. A autora utilizou uma escolha de referencial teórico para a teoria e outra para a prática, no ensino-aprendizagem. Para ilustrar a prática pedagógica, analisou os fazeres docentes de duas professoras de Educação Infantil, do estado de São Paulo, e a teoria é concebida com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – Volume III: Conhecimento de mundo – Linguagem Arte Visual. Seu objetivo foi contribuir para que houvesse mais reflexões a respeito de conflitos existentes entre a teoria e a prática do ensino de Arte na Educação Infantil.

A dissertação “O essencial no ser e a poesia dos sentidos e dos significados: reflexões sobre arte e educação em contextos destinados à primeira infância”, da pesquisadora Carolina Teixeira Rizzi Pires, foi publicado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), no ano de 2012.

A referida investigação teve como foco de estudo o universo da arte em contextos destinados à primeira infância e foi realizada através de um diálogo constante entre a teoria e a prática. Para tanto, foram realizadas entrevistas com educadores, arte-educadores e pesquisadores da infância.

Através dos relatos das entrevistas, das experiências dos pesquisados e dos saberes construídos a partir da pesquisa, a autora organizou um material de estudo capaz de nutrir suas reflexões e proposições, o que expandiu sua área de conhecimento. Sendo assim, contribuiu com a qualificação das experiências vivenciadas por educadores e crianças, nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisadora Euzânia Batista Ferreira teve sua tese de doutorado publicada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sob o título “O professor na Educação Infantil: concepções e desenvolvimento no ensino de arte”. O estudo foi realizado na cidade de Araraquara e trata da importância da Arte na Educação Infantil, da demanda do espaço da arte nos percursos

formativos de professores, a partir da ação e do discurso do docente de Educação Infantil.

A autora utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Os dados apontaram diferentes aspectos de interpretação e mostraram que as realidades encontradas nas ações pedagógicas, nas aulas de arte, não são compatíveis com os estudos, por exemplo, de Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins, Eliot Eisner, Fusari, Ferraz, relacionados à importância da arte no desenvolvimento humano. O que evidencia a dicotomia entre os discursos do campo da arte e as práticas dos professores.

Outro trabalho interessante, disponibilizado no Portal de Periódicos da Capes, foi a tese também publicada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), intitulada “Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética”, de autoria de Gilvânia Mauricio Dias de Pillar, publicada no ano de 2013.

A pesquisa realizada investigou a relação entre “experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas”, realizada através de narrativas de professores da educação da infância.

A autora procurou, através da análise de dados, identificar de que maneira as experiências estéticas dos professores se correlacionavam com seus discursos sobre as suas práticas. Ao concluir o trabalho, aponta que as experiências estéticas vivenciadas por eles, em ambientes formais e informais, os constituem como leitores da arte e da estética do seu entorno.

Torna-se importante salientar que a pesquisadora considera o professor o sujeito adequado para produzir sentido para as linguagens artísticas e para as práticas docentes, requerendo dele, porém, uma sensibilidade, ou seja, capacidade de observação e inserção no mundo como indivíduo envolvido não somente com suas vivências, mas também com as da sociedade a que pertence e com suas culturas.

Na seção que segue, apresento alguns artigos também relevantes ao processo de reflexão desta pesquisa.

1.4.2 – Artigos

Na revista *Ciência em Extensão*, a autora Viviane de Mello teve um artigo publicado no ano de 2010, chamado “Projeto Ludibus: a arte e o lúdico como elementos facilitadores do desenvolvimento infantil”. O estudo retrata o projeto Ludibus, que é vinculado ao Departamento de Didática da FFC–UNESP, Campus de Marília, e que se constitui em “um ônibus adaptado para o desenvolvimento de atividades artísticas, lúdicas e literárias e tinha como objetivo levar propostas de oficinas no campo da arte e do lúdico às escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e programas culturais do município”.

As proposições das oficinas do referido projeto envolvem jogos, brincadeiras, artes (pinturas, desenhos, colagens, teatro), dando especial atenção ao processo de criação das crianças participantes.

A autora apresenta como resultados o contato dos bolsistas participantes com a realidade das instituições educacionais, o que resulta em melhores condições para a elaboração de projetos de pesquisa nas áreas trabalhadas. Considera também que os alunos das escolas têm a oportunidade de vivenciarem um aprendizado de forma lúdica e prazerosa, passando, assim, a ter um maior contato com diversas formas de manifestações artísticas e com a literatura.

O artigo “Imaginação: arte e ciência na infância”, de autoria de Gilka Girardello, foi publicado na revista *Pro-posições*, no ano de 2011. Nesse estudo, a autora realiza uma breve discussão conceitual a respeito das afinidades entre “imaginação e infância”, indicando alguns fatores que considera como sendo favoráveis à imaginação infantil: “a arte, o tempo, a natureza, a mediação adulta e a narrativa”.

A pesquisadora investiga também “os processos infantis de criação de hipóteses frente aos fenômenos do mundo”, examinando aspectos da vida imaginativa infantil, especialmente os que ocorrem em contextos pedagógicos.

Nesta seção, em que realizo a leitura na íntegra de teses, dissertações e artigos tão relevantes para a minha investigação, percebo que não me encontro sozinha no caminho que estou percorrendo e também que diversas outras pessoas possuem um olhar sensível em relação à presença da Arte na Educação Infantil.

1.3 – Aspectos metodológicos da apreciação ao Ambiente de Aprendizagem das Artes Plásticas e Ciências Naturais

Na seção que se inicia, discuto a perspectiva metodológica que subsidiou a presente pesquisa e apresento as estratégias de investigação que utilizei na construção desta investigação.

A pesquisa caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, considerando que busquei a compreensão do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes. As questões pertinentes à investigação estão expressas no decorrer do capítulo.

1.5.1 – Abordagem Qualitativa: possibilidades de compreensão do cotidiano do Ambiente de Aprendizagem de Artes Plásticas e Ciências Naturais

A questão norteadora desta investigação trata dos aspectos da cultura regional, vivenciados por um grupo de crianças de quatro anos de idade, no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de Rio Grande/RS.

Para dar conta da questão desta pesquisa, aprofundei os estudos sobre investigação qualitativa, apontando, assim, suas principais características e componentes que farão parte desta investigação. Utilizei os estudos realizados por Vasilachis de Gialdino (2007), Bogdane Biklen (1994), Ameigeiras (2007), Silverman (2009) e Yin (2015), a fim de construir um caminho metodológico que permitisse alcançar possíveis respostas para a situação a ser investigada.

Gialdino (2007) **coloca** que não há uma única forma de se fazer investigação qualitativa, explicitando que depende da abordagem utilizada e da perspectiva selecionada. Para a autora, essa multiplicidade de orientações que se diferenciam quanto ao desenvolvimento da pesquisa determinam o respeito

à realidade social do pesquisado, seja ele indivíduo, local, comunidade, etc., possibilitando, dessa forma, uma amplitude de escolhas metodológicas, para satisfazer as necessidades de cada pesquisa.

Partindo do que foi explicitado no parágrafo anterior, selecionei alguns autores que possibilitaram a construção da trajetória de pesquisa. No que se refere à especificidade da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) definem que a mesma possui cinco características; salientam, porém, que nem todos os estudos qualitativos apresentam a totalidade de características por eles estruturadas.

A primeira característica indica que “na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.47). Assim, percebo que a inserção em campo, na Escola de Educação Infantil Oscar de Moraes, dependia inicialmente e, segundo os autores, “principalmente”, do meu contato direto. Desse modo, iniciei os primeiros contatos com a Escola de Educação Infantil Oscar de Moraes ainda no ano de 2014, ano de definição da temática desta pesquisa, para que iniciasse a entrada em campo, efetivamente, em abril de 2015.

Após a qualificação do projeto de dissertação, realizada em abril de 2015, definimos, juntamente com a banca, que os instrumentos de análise utilizados para a investigação seriam a observação do Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais e as anotações em caderno de campo, as quais seriam complementadas com a captação de imagens em vídeo e fotografias.

Nesse sentido, é interessante destacar que a segunda característica exposta por Bogdan e Biklen (1994, p. 48) refere-se ao fato de que “a pesquisa qualitativa é descritiva”, ou seja, expressa que os dados produzidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Portanto, os dados a serem apresentados nesta investigação foram produzidos por meio de relatos das observações em campo, registros fotográficos, documentos da escola e observação e transcrição de vídeos.

Os referidos autores salientam como terceira característica que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

No caso da presente pesquisa, o interesse recai sobre o Ambiente de Aprendizagem em Arte, em seu espaço, nos materiais utilizados, nas proposições de atividades, buscando, dessa forma, identificar a presença de aspectos da cultura regional.

Na descrição da quarta característica, os autores relatam que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49), demonstrando que os pesquisadores não recolhem dados buscando a confirmação ou a refutação de suas hipóteses, mas sim constroem seus pensares a respeito da pesquisa a partir das particularidades dos dados produzidos. Isso ocorre durante a pesquisa, uma vez que tais autores consideram não haver como o investigador presumir o que sabe a respeito do campo pesquisado, antes de conhecê-lo.

Na quinta e última característica sistematizada por Bogdan e Biklen (1994), é apontado que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50). Sendo assim, os autores destacam que os pesquisadores qualitativos interessam-se pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por isso, a importância destacada, nesta investigação, ao Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais.

As características expostas por Bogdan e Biklen esclarecem diversos elementos importantes da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a inserção no campo, deixando claro o papel do investigador e de seu contato direto com o ambiente pesquisado e com os sujeitos da pesquisa. Os autores elucidam também o papel descritivo da pesquisa qualitativa, direcionando o olhar do pesquisador para os dados apresentados através de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos pessoais, memorandos e outros registros pessoais. Além de ressaltarem que o foco de interesse da pesquisa qualitativa é o processo, e não simplesmente os resultados encontrados.

Gialdino (2007) também estabeleceu algumas características que considera relevantes a respeito da investigação qualitativa, conforme expõe o excerto abaixo:

- a) las características que se refieren a quién y qué se estudia: la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la

que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia por su conocimiento, por sus relatos.

- b) las características que aluden a las particularidades del método: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social e el que intervienen el investigador y los participantes.
- c) las características que se vinculan con la meta, con la finalidad de la investigación: la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación, con su y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, proveen nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye e descubre.(GIALDINO, 2007, p. 28).

A sistematização organizada por Gialdino resalta o caráter sensível da pesquisa qualitativa, expressando que os seus interesses estão em entender como o “mundo” é compreendido e como os pesquisados o vivenciam e o concebem. A autora salienta também que a investigação qualitativa é interpretativa e dotada de grande capacidade reflexiva, desencadeando a interação entre o investigador e investigado.

Através dos apontamentos de Gialdino (2007) e de Bogdan e Biklen (1994), compreendo, então, que a pesquisa realizada aproxima-se das principais características descritas por esses autores, no sentido da busca pela compreensão do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais e na identificação de aspectos da cultura regional.

Visando à percepção do ambiente de aprendizagem e dos sujeitos da pesquisa e com a finalidade de satisfazer as singularidades desta investigação, realizarei a aproximação com o Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais na EMEI Oscar de Moraes, através da entrada em campo, observação e registros de campo.

Com relação à entrada em campo, Aldo Rubén Ameigeiras (2007) explicita que:

Una reflexión que conduce a una revisión acerca del modo y la forma en que los sujetos producen el conocimiento social imprescindible para la coexistencia en sociedad. El punto de partida de la reflexividad implica considerar así al hombre como parte del mundo social, interactuando, observando y participando con otros hombres en un contexto y en una situación espacio-temporal determinada y,

desde allí, considerar al propio investigador como parte del mundo que estudia. (AMEIGEIRAS, 2007, p. 115)

A entrada em campo possibilitou realizar as observações, ter o contato com os sujeitos pesquisados e com o ambiente de aprendizagem no qual se encontram, assim como conhecer as atividades que as crianças vivenciaram no primeiro semestre de 2015, na EMEI Oscar de Moraes. Ao total, foram vinte horas de observações, distribuídas em cinco tardes de aula, em que busquei identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas, vivenciadas pelas crianças no Nível IB.

Ameigeiras (2007) reflete a respeito das observações, destacando diferenças entre a capacidade para ver e a disposição para olhar. Esclarece que, para isso, é necessário o aprendizado do pesquisador, conforme aponta o excerto que segue:

Una aprendizaje que supone el poder desplazarse y detenerse sobre los individuos, las cosas, los acontecimientos. Donde la diferencia entre el “ver” y “el mirar” se traduce en la existencia de una actitud “sensible” y “atenta” a la realidad, capaz de posarse sobre las cosas más que de pasar sobre ellas, de des-cubrirlo que las singulariza, más que contabilizar lo que las uniformiza (AMEIGEIRAS, 2007,p.119, grifo do autor).

Conforme destaca Ameigeiras, “ver” coincide com a sensibilidade e foi assim que busquei realizar as observações: tendo um olhar atento, interessado e provocador, possibilitando, dessa forma, a percepção além do ambiente de aprendizagem e das crianças, na direção dos gestos, das expressões corporais, dos sorrisos, das caretas, dos silêncios, dos barulhos, dos suspiros, etc. Com o intuito de realizar a apreensão das sensibilidades que compõem um ambiente de aprendizagem em Arte, utilizei também registros fotográficos, registros por vídeo, anotações em caderno de campo, transcrição de diálogos com e entre as crianças e a professora, no ambiente de aprendizagem.

A observação propiciou a aprendizagem do ambiente e dos sujeitos pesquisados bem como situações vivenciadas no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais. Nesse sentido, Ameigeiras (2007) destaca que, no começo do trabalho de campo, muitas informações que nos são apresentadas parecem importantes; no entanto, somente parte delas se tornará dado da pesquisa. Considera, assim, que todos os acontecimentos são

importantes; somente alguns, porém, serão utilizados, considerando o foco da investigação. Por isso, a necessidade de atenção aos acontecimentos.

Ainda buscando a compreensão do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, discorro, na subseção seguinte, a respeito do estudo de caso na educação. Considerando a questão norteadora desta pesquisa, “Como os aspectos da cultura regional são vivenciados por um grupo de crianças de quatro anos de idade, no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, em uma Escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Rio Grande/RS”, compreendo a necessidade da realização de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Considerando a necessidade de uma apreciação detalhada de um ambiente, de um simples sujeito, ou de uma situação em particular, nesse contexto, a apreciação ocorreu através da observação acurada do ambiente de aprendizagem, a fim de que houvesse melhor compreensão.

Gil (2002) apresenta a crescente utilização da metodologia de pesquisa qualitativa na área das Ciências Sociais, com diferentes intenções, tais como:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p.54)

As intenções explicitadas por Gil coincidem com alguns propósitos desta investigação, no que se refere ao item “a”, à intenção exploratória desta pesquisa, que objetiva identificar a presença dos aspectos da cultura regional na articulação do ambiente de aprendizagem em Arte no trabalho com crianças de quatro anos. Esta proposta também vai ao encontro do que Gil propõe no item “c”, pois tem em vista a descrição do contexto desenvolvido naquele ambiente de aprendizagem. Com relação ao item “d”, tal intenção evidencia a sua contribuição na formulação das hipóteses desta pesquisa.

Considerando os aspectos metodológicos utilizados no decorrer da investigação, fui identificando a necessidade de algumas mudanças em relação à organização e aos objetivos da pesquisa, pois, ainda na fase de projeto de qualificação, idealizei uma série de instrumentos de análise a serem utilizados, tais como, relatos das observações em campo, transcrição das entrevistas, fotografias, produções infantis, documentos da escola, vídeos, os quais foram alterados.

No momento da qualificação, a orientação da banca foi que a produção dos dados focasse na observação e nos registros em caderno de campo, a serem complementados com filmagens e fotografias, considerando, sobretudo, o fator tempo.

Outra alteração que se fez necessária ao longo do processo de pesquisa foi quanto aos objetivos. Inicialmente, o objetivo geral da pesquisa era “Compreender como os aspectos da cultura regional são articulados ao cotidiano do ambiente de aprendizagem em Arte no trabalho com crianças de quatro e cinco anos”. Porém, uma vez realizadas as observações, passei a questionar-me a respeito da presença ou não de “aspectos da cultura regional” no ambiente de aprendizagem em Arte.

Foram necessários muitos momentos de reflexão para que pudesse, então, desconstruir a ideia de que os aspectos “da cultura regional” já faziam parte daquele Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, pois, antes mesmo de conhecê-lo, fiz tal afirmação, sem ao menos evidenciar se eles ocorrem ou não.

A partir dessas reflexões, reformulei o objetivo geral da pesquisa aqui apresentada, que passou a ser “Identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas, vivenciadas por um grupo de crianças de quatro anos de idade no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes”. Optei também, nesta fase da pesquisa, por trabalhar com uma única turma, com crianças de quatro de idade. Até então, a intenção era realizar as observações em duas turmas, com crianças de quatro e cinco anos.

Com todas essas transformações ao longo pesquisa e revendo as orientações feitas pela banca no momento de qualificação, também houve a

necessidade de abandonar alguns objetivos específicos, previstos no projeto de qualificação, a seguir relacionados:

1. Compreender o que os documentos oficiais expressam a respeito da Arte ou das linguagens artísticas para a Educação Infantil;
2. Acompanhar as vivências de um grupo de crianças de 4 a 5 anos, no ambiente de aprendizagem das Artes Plásticas e Ciências Sociais;
3. Aprender a ouvir as crianças, não somente através da linguagem oral, mas também nas suas expressividades corporais e artísticas;
4. Conhecer a cultura regional através da expressividade das crianças. (PROJETO DE QUALIFICAÇÃO, Abril/2015).

Sendo assim, os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa passam a ser os descritos abaixo:

1. Identificar o que os documentos oficiais expressam a respeito da Arte ou das linguagens artísticas para a Educação Infantil;
2. Acompanhar as vivências de um grupo de crianças de quatro anos, no Ambiente de Aprendizagem das Artes Plásticas e Ciências Naturais.

Logo, o “afunilamento”, expresso por Bogdan e Biklen (1994), foi se constituindo nesta pesquisa, gradativamente, e o foco foi estabelecido no contexto do cotidiano do Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes. Foco que se foi constituindo, por diversos momentos da pesquisa, um fator de dúvidas e uma necessidade de tomada de decisões.

Ao adquirir a desenvoltura necessária para que as mudanças metodológicas acontecessem, o foco da pesquisa foi se tornando mais nítido. Havia a necessidade de observar o espaço do Ambiente de Aprendizagem em Arte da EMEI Oscar de Moraes, dando ênfase aos materiais, às atividades propostas, aos desencadeamentos ocorridos pelas proposições das atividades e, a partir de então, identificar se há ou não a presença de “aspectos da cultura regional” naquele Ambiente de Aprendizagem.

A fim de conhecer o cotidiano a ser pesquisado, ou seja, o Ambiente de Aprendizagem “Artes Plásticas e Ciências Naturais”, optei pela observação: conforme já havia mencionado anteriormente, nesse processo, atentei não somente para as práticas concebidas no ambiente, mas também para a maneira como ele é organizado: os materiais utilizados, as interações entre as crianças, em suas ações, e o envolvimento quanto às proposições da responsável pelo ambiente.

Na subseção seguinte, relato a observação participante, realizada no ambiente de Aprendizagem em Arte da EMEI Oscar de Moraes.

1.5.2 – Considerações sobre a produção de dados

A produção de dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2015, período em que se deu a inserção na escola. Foram realizadas as observações no Ambiente de Aprendizagem das Artes Plásticas e Ciências Naturais, onde acompanhei, por vinte horas, um grupo de crianças de quatro anos de idade. A escolha por essa faixa-etária deu-se por dois motivos: o primeiro deles refere-se à obrigatoriedade de as crianças a partir de quatro anos serem matriculadas na Educação Básica, estabelecida pela Lei nº 12.796/2013; o segundo, pela possibilidade de maior articulação oral para a produção dos dados da pesquisa; em função disso, selecionei a idade de quatro anos.

A observação foi muito relevante, pois, dessa forma, pude presenciar os fatos ocorridos no Ambiente de Aprendizagem das Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, permitindo que todos os detalhes fossem considerados: conversas, comentários, olhares, sorrisos, produções realizadas no espaço e demais possibilidades de acontecimentos em um ambiente de Educação Infantil.

Silverman (2009), na esteira das reflexões realizadas por Wolcott, sistematizou um modo de reunir os dados da observação, por meio de algumas perguntas:

O que está acontecendo aqui? O que as pessoas deste local têm de saber (individual e coletivamente) para fazer o que estão fazendo? Como as habilidades e atitudes são transmitidas e adquiridas,

sobretudo na ausência de esforços intencionais na instrução?
(SILVERMAN apud WOLCOTT, 2009, p.96)

As questões propostas no excerto explicitam os elementos a serem observados, o que possibilita perceber, com maior clareza, o foco das observações, no caso desta pesquisa, o ambiente de aprendizagem, os materiais disponibilizados para as crianças e as proposições feitas pela professora, a fim de identificar a presença da cultura regional no cotidiano do Ambiente de Aprendizagem em Artes Visuais e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes.

Para Yin (2015), a pesquisa deve ocorrer no enredo de “mundo real”, criando a oportunidade de realização de observações diretas e cogitando, dessa forma, o fato de que os fenômenos de interesse da pesquisa não sejam simplesmente históricos: algumas outras situações e/ou condições exigem a necessidade de observação. A esse respeito, o autor destaca que:

As observações podem variar das atividades de coleta de dados formais às informais. Mais formalmente, os instrumentos observacionais podem ser desenvolvidos como parte do protocolo do estudo de caso, e um pesquisador de campo talvez tente investigar a ocorrência de determinados tipos de comportamento durante alguns períodos de tempo no campo. Isto pode envolver a observação de reuniões, atividades de rua, trabalho em fábrica, salas de aula e outros. Mesmo formalmente, as observações diretas podem ser feitas durante seu trabalho de campo, incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas. [...] (YIN, 2015, p. 118)

Os dados obtidos com as observações realizadas no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais possibilitaram complementar as informações contidas nas documentações disponibilizadas pela escola, entre os quais, o histórico escolar, o Projeto Político-Pedagógico da escola e o Projeto Cantos e Recantos, no qual é mencionado o ambiente de aprendizagem em estudo.

Da mesma forma que as observações foram fundamentais para a constituição da pesquisa, os registros fotográficos e as filmagens possibilitaram capturar dados importantes dos momentos que fizeram parte do cotidiano, no ambiente de aprendizagem. Destaco que as famílias das crianças autorizaram, na secretaria da escola, a permissão de uso da imagem das crianças.

No capítulo seguinte, descrevo, de forma breve a respeito da documentação legal que trata da Arte e da Educação Infantil no Brasil.

CAPÍTULO II – A ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo de minha trajetória profissional, passei a refletir a respeito da Arte e da Educação Infantil, ambas questões presentes em meu cotidiano de trabalho. Atualmente, por decorrência desta investigação, passo a refletir mais especificamente a respeito do acesso das crianças a um repertório cultural que valorize a cultura na qual ela está inserida.

Muitos pesquisadores e educadores, hoje em dia, vêm se dedicando a pesquisas e reflexões, envolvendo a Arte na escola, possibilitando, com isso, o enriquecimento das práticas pedagógicas de diversos profissionais da área da educação. Percebo que esse movimento, aos poucos, vai chegando até as escolas e estas, compreendendo a importância da Arte para a formação das crianças, passam a se organizar, a fim de proporcionar espaços em seus currículos para que a Arte se torne mais presente.

Mas, as reflexões a esse respeito já mereciam destaque na obra de Friedrich Froebel que, segundo as autoras Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezato Pinazza (2007, p.37), desenvolveu uma criação capaz de exemplificar originalmente sugestões pedagógicas capazes de ir além do que havia se pensado até então. Froebel criou o jardim de infância, ao introduzir suas ideias em uma instituição; sua filosofia concebia a criança e propunha a educação pela “auto-atividade e pelo jogo” (KISHIMOTO, MORCHIDA, 2007, p.37).

Com relação às linguagens artísticas, Froebel considerava interessante a experimentação da utilização de atividades manuais em que as crianças tivessem a possibilidade de expressarem-se através da plasticidade. Isso porque considerava que, desse modo, fosse possível garantir “a formulação em palavras e relação das coisas com símbolos impressos”, (Ibidem, p.53), valorizando, assim, a importância das múltiplas linguagens no desenvolvimento infantil.

Célestin Freinet também deixou um marco histórico na concepção de ideias pedagógicas, reagindo a uma política educacional considerada centralizadora e criando novas técnicas para uma educação concebida com

mais propriedade. Crítico rigoroso da escola tradicional, considerando-a capaz de podar a criatividade, o prazer e a expressividade das crianças, valorizava a necessidade do contato com a natureza, da experimentação infantil e da valorização da visão de mundo das crianças. Entendia que as atividades manuais deveriam ser vistas com mesmo valor e importância atribuídos às intelectuais.

Também de grande importância, no que se refere à Arte e à Educação Infantil, encontram-se os documentos oficiais que tratam desse tópico. Para a presente pesquisa, selecionei alguns documentos que considere relevantes para a constituição de saberes, que poderiam me auxiliar na execução desta investigação.

Dessa forma, parto da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 para, então, investigar outros documentos, que foram originados com vistas à orientação das práticas educativas na Educação Infantil, na tentativa de compreender a Arte e as linguagens artísticas no processo de normatização do ensino no Brasil.

Nesse sentido, os documentos oficiais que tratam da Arte e da Educação Infantil orientam, no tocante ao procedimento em relação a essas especificidades. Por isso, a necessidade de que eles sejam difundidos e apropriados pelos profissionais da educação. Na seção que segue, abordo as questões pontuais, estabelecidas nos documentos com relação à Arte e à Educação Infantil.

2.1 – A PERSPECTIVA LEGAL DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as crianças de zero a seis anos de idade tiveram legitimados os direitos relacionados ao atendimento em instituições de Educação Infantil, etapa que passou a ser definida como a primeira da Educação Básica. É importante destacar que, apesar de as crianças terem direito ao atendimento em creches e pré-escolas desde a Constituição de 1988, momento em que a Educação

Infantil passa a ser reconhecida como dever do Estado para com a Educação (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº20, 1999, p. 1), foi somente com a regulamentação da Lei 9394/96 que tais inovações passaram a ser efetivadas. A partir de então, outros documentos foram produzidos, a fim de que houvesse mais orientações para as práticas educativas nessa etapa da Educação Básica.

Em uma busca realizada em sites oficiais¹, foram encontrados alguns documentos utilizados para a escrita desta seção, dentre eles, leis, pareceres e normas, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro I: Síntese dos documentos e publicações oficiais que tratam da Educação Infantil

RESULTADOS DA PESQUISA

Identificação	Data	Tipo	Ementa
Lei 9394/96	20/12/1996	Lei	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Parecer CNE/CEB nº22	17/12/1998	Parecer	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
Resolução CNE/CEB n.º1	07/04/1999	Resolução	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Parecer CNE/CEB nº2	29/01/1999	Parecer	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Parecer CNE/CEB nº20	11/11/2009	Parecer	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Resolução CNE/CEB nº5	17/11/2009	Resolução	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Lei nº 010172	09/01/2001	Lei	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 13.005	25/06/2014	Lei	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

¹[HTTP:// WWW.http://portal.mec.gov.br](http://WWW.http://portal.mec.gov.br)
<http://pne.mec.gov.br>

FONTE: Organização da autora, tendo como referência o site do Ministério da Educação e Cultura <http://www.mec.gov.br>

Início a seção que segue, tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, pois foi a partir de sua promulgação que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, sendo considerada a primeira etapa desse nível. Assim como foi a partir da mesma lei que a Arte passou a ter caráter obrigatório em todas as etapas da Educação Básica.

2.2 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96

A Lei nº 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e define, em seu artigo 26 § 2º, que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, LDB, 1996, p.11)

No ano de 2010, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 12.287, alterando o parágrafo segundo do artigo 26 da LDB 9394/96. A nova redação estabelece que “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2010, p. 1)

Considerando essa alteração na Lei nº 9.394, no tocante ao ensino da Arte, realizei uma busca por trabalhos a partir do ano de 2010, tendo esse marco como recorte temporal para o estado da arte. O resultado do levantamento foi apresentado no Projeto de Qualificação, defendido em abril de 2015. Nesse processo, percebi que nenhum dos trabalhos investigados naquela ocasião fazia menção à alteração na referida lei; tampouco obtive resultados de apresentação de trabalhos, valorizando a cultura regional ou, como o próprio texto da lei expõe, “expressões regionais”. A revelação torna-se preocupante uma vez que aponta a importância da valorização das “culturas regionais” nas atividades de Arte, em todos os níveis da Educação Básica.

O destaque dado às “expressões regionais” é uma importante oportunidade de valorização dos costumes e culturas das diversas localidades do país, sem centralizar o trabalho apenas na cultura local das cidades, mas também oportunizando o conhecimento da arte de diversas culturas. De acordo com o artigo 26 da referida lei,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, LDB, 1996, p.19)

Na redação do artigo nº 26, identifiquei maior possibilidade de articulações da Arte na organização do currículo, abrindo espaço para a valorização da cultura regional, sem deixar de haver uma base nacional comum, permitindo, assim, uma variedade de temas a serem inseridos no currículo e mantendo o devido reconhecimento à cultura local.

A referida modificação na redação da LDB nº 9394/96 aponta para uma maior valorização do ensino de Arte nas escolas, evidenciando o reconhecimento da presença da regionalidade e compreendendo as diferenças entre as regiões. Porém, ainda se faz necessário que as modificações sejam efetivadas nas salas de aulas, uma vez que a distância entre a lei e a prática cotidiana das escolas ainda parece longínqua.

A LDB nº 9394/96 foi atualizada em 8 maio de 2013, pela Lei nº 12.796, segundo a qual, a Educação Infantil é considerada “a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade” (BRASIL, Lei nº 12.796, 2013,p.21), a ser ofertada em instituições devidamente organizadas para seu pleno desenvolvimento. De acordo com a lei em questão, a organização deverá obedecer a algumas regras:

Art.31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I- Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II- Carga horária mínima de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional;

- III- Atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral;
- IV- Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V- Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, LDB, 2013,p.22).

Algumas das regras citadas, a que o artigo nº 31 da Lei nº 12.796 faz alusão, permitem uma reflexão acerca das possibilidades de investigação e interesses desta pesquisa. A primeira delas refere-se à avaliação e ao registro do desenvolvimento das crianças; tal apontamento poderia desencadear investigações acerca de como é realizado esse “acompanhamento do desenvolvimento das crianças”, uma vez que o artigo 10º da Resolução nº 5/2009, que também discorre a respeito da avaliação, sugere a utilização de registros das produções infantis como forma de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Com relação aos itens II e III do artigo 31, o qual trata da carga-horária indicada para a Educação Infantil, “oitocentas horas, duzentos dias de trabalho educacional, com atendimento de quatro horas diárias ou sete horas para o turno integral” (BRASIL, LDB, 2013, p. 22), o trecho aponta uma carga-horária significativamente extensa, de permanência da criança na instituição de Educação Infantil.

Neste ponto, cabe refletir em relação à organização da instituição ou mesmo do professor, no planejamento desse “tempo”, para que ele seja aproveitado da melhor maneira pela criança, a fim de que não seja extenuante permanecer tantas horas no mesmo ambiente. Por isso, a relevância de reflexão a respeito de um ambiente preparado para o desenvolvimento de atividades artísticas, compreendendo-o como uma maneira de tornar esse “tempo” que as crianças permanecem nas instituições de Educação Infantil o mais prazeroso e significativo possível.

Também é importante ressaltar aqui a Emenda Constitucional que tornou obrigatório o ingresso da criança aos quatro anos de idade na Educação Básica. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, foi estabelecida pela Lei nº 12.796/2013, a qual prevê também que as redes

municipais e estaduais de ensino se adaptem para receber as crianças até o ano de 2016.

Finalizo esta seção, destacando uma considerável mudança na LDB nº 9394/96, que inclui o atendimento em creches e pré-escolas na área da educação, sendo incluída, então, como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, ocorre a validação do importante papel desempenhado pela Educação Infantil no processo de desenvolvimento da criança. O que acarreta um avanço de discussões e elaborações de documentos referentes à Educação Infantil.

Na seção que segue, traço alguns pontos de encontros e desencontros entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2.3 – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em contraponto com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Na seção que se inicia, trato do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), procurando estabelecer alguns pontos e contrapontos entre este e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é parte de um conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais foram organizados pelo Ministério da Educação e do Desporto, publicado no ano de 1998, a fim de atender as deliberações da LDB 9394/96 e possibilitar auxílio aos professores em seu trabalho com as crianças. (BRASIL, RCNEI, p.7, 1998)

No documento citado, são apontadas metas de qualidade para a Educação Infantil, que visavam ao desenvolvimento integral das identidades das crianças, para que crescessem como cidadãos e tivessem seus direitos à infância respeitados. Consta, no documento, que sua produção se deu a partir de um debate nacional, no qual professores e diversos profissionais da área da

educação contribuíram, a fim de que servisse como “guia de reflexão” para os profissionais que atuam com as crianças de zero a seis anos (BRASIL, RCNEI, p.7, 1998). Porém, o documento sofreu uma série de críticas, pois foi construído seguindo orientações internacionais, sem levar em conta as discussões que vinham ocorrendo a esse respeito, no Brasil, pela Coordenação de Educação Infantil – COEDI. Ainda assim, considerei relevante seu estudo por conter uma parte específica relacionada às Artes e até mesmo para contrapor com as Diretrizes Curriculares Nacionais, abordada na seção seguinte, e compreender suas similaridades e disparidades.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi organizado por cadernos e, embora compreendamos a necessidade de uma prática pedagógica pensada e construída de maneira integral, realizei o estudo minucioso apenas no caderno que se refere à temática desta pesquisa. O volume “Conhecimento de Mundo” é composto por seis documentos que preveem os eixos e direcionam o trabalho com as diferentes linguagens.

Nesse volume são abordados seis eixos de trabalho: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática. Optei, então, pelo estudo da seção que faz referência às Artes Visuais. Nela, são apresentados objetivos com especificações etárias, sendo que, destaco a seguir, as indicações de objetivos para as crianças de zero a três anos de idade:

A instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantido oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.87)

De acordo com o excerto anterior, é possível perceber que a organização do documento apresenta objetivos para a faixa-etária de crianças de zero a três anos de idade, o que o faz diferir das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil que, como já havia exposto anteriormente, confere poder às instituições de Educação Infantil na elaboração de suas propostas pedagógicas ou projetos político-pedagógicos. Notemos a concepção de proposta pedagógica expressa nas DCNEI:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.15)

No caso em estudo, percebo uma relevante diferença, uma vez que as DCNEI consideram que uma proposta pedagógica deve ser estruturada dentro da instituição, com os profissionais que ali desenvolvem suas práticas e, por isso, conhecem a realidade daquela comunidade, possuindo, portanto, mais propriedade na articulação de seus objetivos.

Com relação ao conteúdo dos objetivos, não há muitas diferenças, se compararmos os objetivos descritos no RCNEI para as crianças de zero a três anos de idade, com as orientações para a articulação das práticas pedagógicas que envolvem as linguagens. Nas duas propostas, das DCNEI e dos RCNEI, podemos evidenciar o contato com as diferentes linguagens e a exploração de diversos tipos de materiais que incentivam a criatividade e o próprio conhecimento e aprendizado das linguagens artísticas.

Por outro lado, a orientação das DCNEI é de que as práticas pedagógicas sejam norteadas pelos eixos Interações e Brincadeiras, o que sugere que as atividades girem em torno dessas indicações, enquanto o que podemos observar no RCNEI é uma redação que apresenta uma estrutura com objetivos, conteúdos, orientações didáticas, etc., enfim, uma maior aproximação com o currículo do Ensino Fundamental.

Para as crianças de quatro a 6 anos, o RCNEI estabelece alguns objetivos, explicitados a seguir:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, RCNEI, 1998, p.87)

Cabe considerar que, devido às mudanças etárias que ocasionaram a entrada da criança com seis anos no Ensino Fundamental, as DCNEI apresentam orientações e preocupações diferentes das expostas acima. Isso porque expressam, em sua redação, que, para as crianças com quatro e cinco anos de idade,

[...] a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.95)

Noto, então, que se mantém a perspectiva de continuidade nas experiências ofertadas na faixa-etária anterior, visando ao desenvolvimento da criança. O que difere é a preocupação com a transição para o Ensino Fundamental.

Outro fator por mim percebido é a maneira como foi realizada a redação e a estruturação de ambos os documentos: por exemplo, o RCNEI foi organizado em cadernos, separando as diferentes áreas; já as DCNEI estão estruturadas em um único documento, que expressa todas as orientações. Tal fato indica que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram pensadas de forma global, tendo por base a Educação Infantil como um “todo”.

É necessário destacar que o propósito desta seção não é apontar qual o melhor ou o pior documento, e sim compreendê-los, em algumas de suas diferenças e similaridades. Assim, na seção seguinte, abordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, realizando uma análise dos seguintes documentos, a ela relacionados: Parecer CNE/CEB nº22/1998; Resolução CNE/CEB n.º1/1999; Parecer CNE/CEB nº20/2009; e a Resolução CNE/CEB nº5/2009.

2.4 – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e documentos afins (1998 e 2009)

Para a organização desta seção, considerei os documentos encontrados no site do MEC, a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Neles, utilizei a ferramenta "Localizar", a fim de encontrar as

palavras “artes” e/ou “linguagens” para, assim, identificar o “lugar” ocupado pela arte nos documentos oficiais destinados à Educação Infantil desde o ano de 1998 – ano da homologação do primeiro documento – até o ano de 2009, ano da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O primeiro dos pareceres analisados, o Parecer nº22/1998 do CNE/CEB, afirma que, naquele momento histórico, ainda era recente um documento tratando da Educação Infantil, referindo-se à LDB 9394/96, que apresentava, segundo tal parecer, “um tratamento sucinto e genérico” (BRASIL, PARECER nº 22, 1998, p. 21) para a Educação Infantil. Assim, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais reuniu contribuições de diversos setores do Ministério da Educação e Cultura.

Elaboradas em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideravam “o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de Educação Infantil para as de 4 a 6 anos” (BRASIL, DNCEI, p.2, 1998). O documento em foco orientava as propostas curriculares, estabelecendo, dessa forma, os padrões das instituições de Ensino Infantil.

Na busca realizada nesse documento, utilizando as palavras acima expostas, observei que não foi empregada a palavra “arte”; a palavra “linguagens”, no entanto, apareceu três vezes e, em todas, referindo-se à comunicação oral, às maneiras de as crianças se comunicarem, etc. A verificação poderia indicar que, naquele momento, não havia ainda uma preocupação de que a arte estivesse presente na Educação Infantil, uma vez que a “palavra arte” não está presente no texto do parecer.

A evidência acarreta a necessidade de refazer a pesquisa e estudo no Parecer nº22/1998 do CNE/CEB, por considerar o fato de que esta iniciante pesquisadora possa ter deixado de perceber algum fator importante, talvez por utilizar inadequadamente as palavras para a busca. Assim, regresssei ao parecer mencionado anteriormente.

Na recomposição da investigação, optei pela leitura integral do texto do Parecer nº 22/1998 do CNE/CEB, uma vez que não encontrei as palavras anteriormente expressas, “arte e linguagens”. Percebo, com isso, que procurava por uma indicação mais direcionada à arte ou às linguagens

artísticas na Educação Infantil e, a partir da segunda leitura, entendi que o documento apresenta uma linguagem ampla para as propostas pedagógicas da Educação Infantil, conforme podemos perceber na citação abaixo:

As propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.

Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral. (BRASIL, PARECER nº 22, p.12, 1998)

Considero que, no excerto em destaque, a preocupação com a criança, seu bem-estar e desenvolvimento é explicitado de maneira clara, concebendo-a como um ser completo e, portanto, necessitando ter seus direitos atendidos na integralidade. E percebo, então, que a “arte/ linguagens” que procurava, estava ali, articulada sutilmente no respeito aos direitos das crianças, talvez nas palavras “ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir...”, e não engessada em uma ou duas palavras somente, como “arte/linguagens”.

No processo de exploração do mesmo documento, entendi que a arte na Educação Infantil apresentava-se, em 1998, ano de homologação do referido documento, aliada aos cuidados e educação, através do lúdico, nas brincadeiras, na espontaneidade, na exploração de materiais, nas danças, na música, no vestuário, enfim, a arte estava contemplada no cotidiano da Educação Infantil.

A fim de dar prosseguimento à pesquisa, analisei a Resolução n.º1/1999 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A resolução foi definida em conformidade com o Parecer nº22/1998 do CNE/CEB e apresenta, em seu artigo 3º, os princípios que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 3º – São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. [...] (BRASIL, RESOLUÇÃO n.º1,1999, p.1).

Observando a mencionada resolução, percebi novamente que as palavras “arte e linguagens” não apareciam em nenhum item do texto; no entanto, ao destacar, no artigo 3º § I letra “c”, o documento descreve, com outras palavras, a presença e a importância da arte como embasamento norteador na Educação Infantil. As palavras “estética, sensibilidade, criatividade e manifestações artísticas” indicariam e confirmariam que havia uma preocupação e uma valorização das atividades artísticas na Educação Infantil, conforme já havia intuído na análise do Parecer nº22/1998 do CNE/CEB, embora não houvesse encontrado, naquele momento, as palavras arte/linguagens claramente expressas.

Os termos "estética" e "sensibilidade" podem ser mais bem compreendidos ao tomarmos como base as premissas básicas do conhecimento humano, destacadas pelo autor João Francisco Duarte Júnior (1981), em sua obra *Fundamentos Estéticos da Educação*:

Há sempre uma região que permanece fora do alcance do pensamento e da linguagem. E esta linguagem é o sentimento humano. Por sentimento, entenda-se assim, a apreensão da situação em que nos encontramos que precede qualquer significação que os símbolos dão. O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção. O conhecimento de mundo advém, desta forma, de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam. Contudo, não há linguagem que explicita e esclare totalmente os sentimentos humanos. Não se pode, nunca, descrever com palavras como é a dor de dente ou como é a ternura que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência aprendê-los é através da consciência estética. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.14)

Assim como para Duarte Júnior as palavras sentir e simbolizar se articulam e se complementam, os termos estética e sensibilidade, da mesma forma, igualmente se completam. A sensibilidade e o sentimento se aproximam em demasia, principalmente no que se refere às formas de expressão. Desse modo, o autor considera que é através da Arte que o homem encontra sentidos os quais dificilmente poderiam ser expressos pela oralidade.

Ao referir-se à expressão estética, Duarte Júnior esclarece que o termo supõe certa harmonia e equilíbrio de elementos, definindo que “a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia entre o sentir, o pensar e o fazer” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.16). O autor destaca a importância da Arte no processo educativo, compreendendo-a e valorizando-a de maneira mais extensa que o ensino escolar. Ele explicita que, durante a experiência estética, o cotidiano “é colocado entre parênteses”, como se estivesse suspenso, deixado de lado por alguns instantes. Para o autor, a experiência estética “é uma suspensão provisória da causalidade do mundo” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.16) e é dessa forma que a experiência estética proporcionada pela Arte se diferencia do cotidiano.

Com relação à criação artística, o termo "criatividade" é considerado por Duarte Júnior como “a capacidade para produzir novas ideias e objetos; sob o conceito criatividade abrigam-se uma série de processos e fatores psicológicos, que são interatuantes e interdependentes” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.88). O processo mental definido pelo autor como um grupo de capacidades interdependentes, entre as quais, fluência, originalidade e flexibilidade.

Com relação a essas capacidades, George F. Kneller define que:

[...] somente porque essas capacidades, ou a maioria delas, costumam agir em conjunto embora diferindo quanto ao grau, é que se torna justificável grupá-los sob um único termo. Além disso, existem diferentes pontos de vista, ou diferentes fatores, a partir dos quais se pode analisar o conceito. As definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias ao que parece. Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio dos processos mentais - motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação - que o ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade

pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas. (KNELLER, 1976, p.15 Apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p.88)

Considerando essas definições relativas à criatividade, é possível afirmar que dela derivam as diferentes formas de pensar, distintas das maneiras habituais de todos os outros seres. Sendo assim, uma pessoa criativa acaba se destacando das demais, por suas capacidades diferenciadas de pensar, criar, expressar-se.

Retornando aos documentos oficiais, destaco que, passados dez anos de publicação da Resolução nº1/1999 do CNE/CEB, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ocorre, então, a revisão do mesmo documento, homologado pelo Parecer nº 20/2009 do CNE/CEB, que serviu de base para a promulgação da Resolução nº 05/2009 do CNE/CEB, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Durante o intervalo de dez anos entre as duas Diretrizes, podemos observar algumas alterações significativas na redação dos dois documentos, como, por exemplo, o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, indicando, assim, a necessidade de revisão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de que ficassem adequadas a essa nova reorganização da Educação Infantil. Dentre as mencionadas alterações, o documento expressa as seguintes:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil. (BRASIL, DCNEI, 2009, p.2)

A elaboração desse documento passou a ser fundamental em um momento de tantas modificações, a fim de especificar orientações para que as

instituições de ensino pudessem se organizar e elaborar suas propostas pedagógicas.

É importante ressaltar que, apesar de tantas alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os princípios formulados na primeira edição mantiveram-se os mesmos, já mencionados anteriormente neste texto, no qual destaquei o artigo 3º § I letra “c”, que aborda os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais na Educação Infantil, demonstrando que tais princípios ainda são necessários e fazem parte das discussões atuais, no tocante à Educação Infantil.

Nesses princípios, percebo a preocupação de garantir à criança a oportunidade de participar de uma diversidade de experiências que possibilitem o desenvolvimento de sua sensibilidade e que, acima de tudo, tenha seu ato criador respeitado entre seus colegas, professores e familiares. Nesse sentido, é destacada no documento a necessidade de que “as Instituições de Educação Infantil organizem uma rotina favorável à incidência de situações agradáveis, instigantes e desafiadoras para a promoção e ampliação da expressividade”. (BRASIL, PARECER nº 20, 2009, p.9)

O Parecer nº 20/2009 do CNE/CEB destaca também, em sua redação, algumas ponderações a respeito do currículo, as quais se tornam necessárias analisar, uma vez que intenciono encontrar a Arte nesse documento e, posteriormente, nos documentos da escola a ser pesquisada. Assim, destaco o trecho a seguir:

O Currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, PARECER nº 20, 2009, p.6)

No excerto transcrito, percebo a Arte consolidada como importante elemento na organização do currículo da Educação Infantil. Cabe ressaltar que, nesse mesmo documento, há uma breve discussão a respeito do currículo na Educação Infantil no Brasil e a possível relação do termo “currículo” com a

escolarização vivenciada no Ensino Fundamental e no Médio (BRASIL, PARECER nº 20, 2009, p.6). Assim, convencionou-se o uso das expressões “projeto pedagógico ou proposta pedagógica”.

Ainda no mesmo documento, percebo a presença da Arte na Educação Infantil, nas ações estabelecidas com seus pares, ou seja, nas relações que estabelecem na companhia de adultos ou colegas mais experientes (BRASIL, PARECER nº 20, 2009, p.7), pois nelas, além de outras aprendizagens, irão descobrir as cores, suas misturas, irão desenhar, pintar e colorir, explorando uma diversidade de materiais e experiências e concretizando diferentes aprendizados.

Há também ênfase nas brincadeiras, consideradas essenciais no desenvolvimento infantil, uma vez que, através delas, a criança terá oportunidades de fantasiar, imitar, construir, reconstruir, interpretar, etc. É importante lembrar que, por meio dessas vivências, as crianças concretizam aprendizados significativos para o seu desenvolvimento.

Com relação ao papel do professor, o documento esclarece que este necessita “organizar situações, espaços, tempos e materiais para que as crianças tenham possibilidade de expressar sua imaginação através de gestos, no corpo, na oralidade, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita” (BRASIL, PARECER Nº 20, 2009, p.14). Cabe, então, a esse profissional a necessidade de dar sentido às atividades pedagógicas, a fim de que as crianças possam se apropriar de elementos significativos de sua cultura e da cultura de seus pares. Além de garantir que elas tenham contato com as diferentes linguagens, o documento assinala para a valorização do lúdico, das brincadeiras e culturas infantis, nesse processo de inserção cultural.

Tendo em vista o parecer acima referido, foi publicada a Resolução nº 05/2009 do CNE/CEB, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Importante destacar que o parecer discutido anteriormente serviu de base para a elaboração da resolução recém-citada; portanto, os princípios e orientações foram conservadas; muitos itens referentes à Arte e/ou Linguagens já foram discutidos. No entanto, ainda considero interessante destacar alguns itens do artigo 8º da Resolução nº 05/2009 do CNE/CEB, no que se refere às aprendizagens de diferentes linguagens:

Art.8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim com o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I- a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II- a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, estética e sociocultural da criança; [...]. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 5, 2009, p.2)

No excerto do artigo 8º destacado, foram pontuadas algumas condições, a fim de que sejam garantidos às crianças, dentre outros objetivos, a articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Para tanto, há a necessidade de que seja garantido o que foi expresso no item “II”: um entrelaçamento entre as diferentes linguagens, a fim de que se complementem e sejam mais significativas, em vez de serem desenvolvidas de forma isolada.

O artigo 9º também faz alusão às práticas pedagógicas; nele, são apresentados alguns eixos que norteiam as interações e as brincadeiras como possibilidades de experiências. O eixo II refere-se à ampliação de atividades que propiciem o contato das crianças com as diferentes linguagens “[...] e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]” (BRASIL, RESOLUÇÃO, nº 5, 2009, p.4). Com isso, mais uma vez fica registrada a necessidade do desenvolvimento de atividades que explorem o uso de diferentes linguagens.

Do mesmo modo, o eixo IX expressa a “promoção do relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, RESOLUÇÃO nº 5, 2009, p.4), reforçando, novamente, o mesmo discurso do eixo II, exposto anteriormente.

É também interessante ressaltar que o eixo XI trata da necessidade de que seja propiciada “a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” (BRASIL, RESOLUÇÃO, nº 5, 2009, p.4). O apontamento, mesmo tendo sido redigido no ano de 2009,

encontra-se de acordo com a Lei nº 12.287/2010, que altera o artigo 26 da LDB 9394/96, estabelecendo que: “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, LEI nº 12.287, 2010, p.1), demonstrando que, desde então, havia uma preocupação com que as crianças, já na Educação Infantil, conhecessem e interagissem com a cultura regional.

No Artigo 10º da Resolução nº 05/2009 do CNE/CEB, são abordados o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, expresso no excerto abaixo:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I- a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II- a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)[...]. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº5, 2009, p.4)

A citação, referente ao artigo 10º, discorre a respeito da avaliação, e, em seu item “II”, sugere a utilização de registros para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, dentre eles, o desenho.

No Parecer nº 20/2009 do CNE/CEB, percebo que há atenção especial para as orientações do trabalho a ser realizado com as crianças nas instituições de Educação Infantil, dando prioridade, então, às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos. Nesse contexto, o documento prevê algumas prioridades destacadas no excerto a seguir:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, PARECER nº 20, 2009, p.2)

Assim, orientei meu olhar para encontrar as palavras arte e/ou linguagens artísticas, nas orientações dadas às práticas pedagógicas nessas duas faixas-etárias, segundo o documento em questão. A fim de compreender como as orientações são dadas e que estratégias são sugeridas para que os encaminhamentos sejam efetivados nas escolas de Educação Infantil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a orientação para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil se dá no sentido de que as mesmas:

[...] devem ter dentre seus objetivos a garantia de acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, DCNEI, 2010, p.20)

É interessante perceber que, na orientação em destaque, as “linguagens artísticas” estão intimamente relacionadas com a “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos”. Com isso, sugere que essas aprendizagens possam estar relacionadas ou que se complementem nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

É ressaltada também, no mesmo documento, a necessidade de que as Instituições de Educação Infantil organizem os tempos, espaços e materiais que as auxiliarão a alcançar seus objetivos. Tal apontamento já havia sido destacado neste texto, quando me referi à carga-horária da Educação Infantil sendo tratada como preocupação e/ou curiosidade. O destaque deve-se à minha condição de pesquisadora, motivada a compreender como é feita tal organização e como a Arte ou as linguagens estão nela organizadas e/ou planejadas.

No quesito “organização de espaço, tempo e materiais”, há a previsão de algumas condições para o trabalho coletivo que garantam a concretização dos objetivos das propostas pedagógicas. Nesse sentido, reflete a respeito das condições em que a arte e/ou as linguagens estiverem inseridas.

Uma delas refere-se à indivisibilidade das dimensões “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p.21). Anuncia, assim, a necessidade de que as práticas

pedagógicas estejam interligadas, com maior conexão entre as mais diversas áreas, dentre elas a arte e/ou as linguagens.

Outra orientação que, embora não aponte diretamente para as linguagens artísticas ou para a arte, refere-se ao encaminhamento, o qual indica a necessidade de “[...] apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, DCNEI, 2010, p.22). Acredito que essa orientação pode ser compreendida como uma excelente oportunidade de interligar as diferentes áreas que vinha discutindo, além de uma possibilidade de trabalho e valorização das diversas culturas.

Na seção do documento que trata das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, é indicada a existência de dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. Ambos devem garantir às crianças algumas experiências, dentre elas, destaco e reflito a respeito das que considero pertinentes para esta pesquisa, ou seja, as experiências que estiverem relacionadas à arte e/ou às linguagens artísticas.

Início a reflexão pela indicação de experiências que promovam o “[...] conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p.27). Nesse tipo de experimento, a criança poderá vivenciar diferentes sensações, tendo a possibilidade de manifestar-se e de expressar-se, e respeitando seus pares e sendo respeitada.

Outra indicação de experiência apresentada nas DCNEI refere-se às que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros de expressão, gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, DCNEI, 2010, p.27). A recomendação esclarece que, na Educação Infantil, a inserção das crianças nas diferentes linguagens artísticas precisa ocorrer através das interações e das brincadeiras.

Outra possibilidade destacada no documento sugere que as experiências propostas às crianças “[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, DCNEI, 2010, p.28). O fragmento destacado deixa clara a

necessidade de que as crianças possam vivenciar, dentre tantas outras experiências, as ligadas às manifestações artísticas, a fim de que possam conhecer gostos e interesses e de que também possam explorar e expressar-se através de algumas dessas linguagens.

A orientação que abordarei a seguir já foi mencionada anteriormente na seção que trata da Lei nº 9394/96; porém, nas DCNEI, está sugerido que “[...] propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” (BRASIL,DCNEI, 2010, p.27). Sendo assim, apresenta-se em conformidade com a nova redação estabelecida pela Lei nº 12.287/2010, segundo a qual “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, LEI nº 12.287,2010, p.1)

A última das indicações de experiências expressas no documento entende que as práticas devem possibilitar “[...] a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, DCNEI, 2010, p.27). Seria interessante se o uso de tais recursos tecnológicos e midiáticos pudesse ser articulado ao desenvolvimento de atividades com as diferentes linguagens artísticas, ocasionando uma integração dessas experiências.

Tal integração é indicada pelo documento, deixando-a a cargo das instituições de Educação Infantil que, através da organização de suas propostas curriculares, constituam ações viabilizadoras da integração das diversas experiências no cotidiano da Educação Infantil.

No que se refere à articulação com o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que, na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, ocorra a previsão de atitudes que assegurem o prosseguimento do uso de metodologias, a fim de garantir o desenvolvimento das crianças, de maneira que estas “[...] tenham suas especificidades com relação à idade respeitadas, e que não ocorra prematuramente a inserção de conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental”. (BRASIL,DCNEI, 2010, p.30)

O estudo realizado para a escrita desta seção abordou pareceres e resoluções e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

nela, pontuei as alterações ocorridas nos últimos anos, referentes à Educação Infantil no Brasil.

2.5 – Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

Para complementar essa série de discussões a respeito dos documentos oficiais que tratam da Arte e da Educação Infantil, analiso “Os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” e, assim como nos demais documentos, a exploração ocorre na busca da Arte e/ou linguagens artísticas.

O documento em análise foi dividido em duas partes: os critérios de organização e funcionamento interno das creches e os critérios para a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamentos de creches.

O texto inicial do documento estabelece os critérios para unidade creche e destaca como subtítulo a expressão: “Esta creche respeita a criança”. Os critérios estabelecidos são os seguintes:

1. Nossas crianças têm direito à brincadeira;
2. Nossas crianças têm direito à atenção individual;
3. Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
4. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
5. Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
6. Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
7. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
8. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
9. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
10. Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
11. Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
12. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

(BRASIL, Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, 2009, p.14).

O estabelecimento dos critérios elencados, que visam garantir direitos básicos das crianças na Educação Infantil, são questões muito relevantes e merecedoras de atenção e cuidado dos professores, coordenadores pedagógicos e administração escolar, no sentido de que todos esses sejam realmente atendidos, proporcionando, assim, uma educação de qualidade, pensada junto ao bem-estar físico, social, emocional e intelectual da criança, na Educação Infantil.

Dentre os doze critérios estabelecidos, considere os que se relacionam com a arte, linguagens e cultura. Dessa forma, tratarei dos critérios 7 e 12.

Início com o critério 7, que abarca o direito que as crianças têm de desenvolver sua expressão, curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Assim, selecionei alguns direitos, que considere mais relevantes ao foco desta pesquisa:

- Nossas crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza; [...]
 - Nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila; [...]
 - Nossas crianças têm direito de cantar e dançar; [...]
- (BRASIL, CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITEM OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS, 2009, p.21).

Considerando os direitos estabelecidos das crianças, com relação ao desenvolvimento de sua capacidade criadora, penso no quanto eles são relevantes para qualquer uma delas, não somente na Educação Infantil, e tanto dentro quanto fora da escola. Dessa forma, destaco a presença do primeiro direito, que se refere à criança conhecer seu bairro e saber coisas relevantes a respeito da cultura de sua cidade e do seu país.

O incentivo à criatividade através de diferentes formas de expressão, como desenhos, pinturas, esculturas, etc., pode ser extremamente relevante se também levarmos em consideração os aprendizados ocorridos através das interações entre crianças maiores e crianças bem pequenas. Por isso, a relevância de que as escolas possibilitem momentos de encontro nos quais as

crianças de diferentes faixas-etárias possam desenvolver algum tipo de atividade em conjunto.

Cada direito estabelecido neste tópico tem sua importância no desenvolvimento da capacidade criadora, na Educação Infantil; por isso, a premência de que todos eles sejam contemplados dentro das instituições.

O critério de número 12 estabelece o direito ao desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa. Nele, são estabelecidos mais alguns direitos; da mesma forma procedida no critério anterior, foram selecionados de acordo com as especificidades desta pesquisa:

- [...] Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos; [...]
 - A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade;
 - Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história;
 - Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições;
 - Nossas crianças visitam locais significativos do bairro, sempre que possível: a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiros, um quintal;
 - Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche.
- (BRASIL, CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITEM OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS, 2009, p.27).

Os direitos estabelecidos no último critério analisado foram extremamente esclarecedores para que eu compreendesse como o trabalho com a cultura e com a cultura regional pode ser desenvolvido no ambiente escolar, na Educação Infantil. Passo, agora, a perceber a multiplicidade de situações em que pode ser identificada a presença da cultura em uma escola. O encontro com essas possibilidades servirá de subsídio para identificação e compreensão da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais.

Ao concluir este capítulo, compreendo, então, sua importância, pois com o estudo empreendido para escrevê-lo, pude ter o entendimento de como são organizadas as leis que regem a Educação Infantil e o ensino de Arte no país. Além disso, percebi que diversas mudanças vêm ocorrendo na legislação da

área, nas últimas décadas, e o quanto esses avanços são significativos, revelando a busca pela melhoria na qualidade da Educação Infantil.

O capítulo que se encerra apresenta, através de leis e normatizações, diferentes conquistas para a Educação Infantil, nos últimos vinte anos. Contudo, apesar dos avanços identificados no contexto político, é sabido que ainda há muito por fazer, para que realmente haja mudanças significativas no contexto das escolas. Uma forma de contribuição é o maior investimento em pesquisas que se dediquem a compreender diferentes aspectos no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Dito isso, passo a tratar dos aspectos teóricos que darão sustento à pesquisa apresentada.

III – CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, reflito a respeito da Arte na Educação Infantil, a partir dos referenciais teóricos que subsidiaram a presente pesquisa. Início apresentando a Arte no currículo escolar, destacando pontos que considero importantes na história do ensino de Arte no Brasil, ocorridas a partir da implementação da Lei Federal nº 5.692/71, que incluiu o ensino da disciplina de Educação Artística nos currículos escolares.

Discurso a respeito da Arte na Educação Infantil, explorando os estudos de Carolyn Edwards (1990), Lella Gandini (2002, 2007), Georg Forman (1999) e Lilian Katz (1999), os quais apontam considerações importantes a respeito da educação para a infância em Réggio Emilia, na Itália. Além disso, destaco o papel exercido pela criança, pelos educadores e pelas famílias, na abordagem pedagógica de Réggio Emilia.

Trato ainda dos aspectos da cultura e suas aproximações com a escola, buscando, com isso, a reflexão e a visibilidade dos aspectos da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes.

Por fim, discuto a perspectiva metodológica que subsidiou a presente pesquisa e apresento as estratégias de investigação utilizadas na construção da mesma.

3.1 – O ensino de Arte na escola

O ensino de Arte no Brasil passou a fazer parte do currículo com a implementação da Lei Federal nº 5.692/71, que inclui, então, nos currículos escolares, a disciplina de Educação Artística, com a proposta de “incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos” (FERRAZ, 2010, p. 17). Porém, segundo Maria Heloisa Ferraz, a prática estabelecida nas escolas da época era considerada incompleta, uma vez que os professores não levavam em consideração o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, propondo atividades sem conexão com os saberes artísticos. Eram desenvolvidas propostas baseadas no uso de técnicas isoladas, desvinculadas do que a autora considera o verdadeiro sentido do ensino de Arte.

Levando em consideração tais acontecimentos, no final da década de 1970, formou-se, no Brasil, o movimento “Arte-Educação” (FERRAZ, 2010, p.18), organizado inicialmente fora das escolas, o qual propunha uma ação criativa em que o aluno fosse o centro do processo educativo. O movimento mobiliza uma função educativa, voltada para a pluralidade e para a interdisciplinaridade no ensino de Arte.

Para Ferraz, é necessário que o trabalho na escola seja repensado, a fim de que se torne mais consistente e significativo para o aluno, conforme indica o excerto abaixo:

Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia na qual o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares. (FERRAZ, 2010, p.20)

O aluno, com isso, tem a possibilidade de se desenvolver pessoal e socialmente através das vivências oportunizadas no e com o ensino de Arte, a serem desenvolvidas ao longo do processo educativo.

No entanto, para que isso ocorra, é importante rever o papel do professor, no sentido de ampliar suas vivências artísticas, **alargando** seu repertório visual, a fim de que seja capaz de estimular, em seus alunos, a construção de conhecimentos. Com relação ao trabalho do professor, Vincent Lanier (2011) estabelece quatro hipóteses a serem levadas em consideração:

O primeiro ponto é que a experiência estética em geral, incluindo aqui um de seus aspectos particulares, a experiência estética visual, já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola. Portanto, não a introduzimos para nossos alunos mas a incrementamos a partir de algo que já está lá. O segundo, é que as artes plásticas, que entre outros estímulos provocam a experiência estética visual, devem incluir hoje muito mais que o óleo em moldura dourada e o mármore sobre o pedestal dos museus. Devem incluir artesanato e arte popular, em particular, e a mídia eletrônica como o cinema e a televisão. O terceiro aspecto é que a produção de arte de ateliê não é necessariamente a maneira mais eficaz de promover o crescimento em extensão e qualidade da experiência estética visual. De fato, podemos questionar com legitimidade se a produção de ateliê contribui de alguma maneira para esse objetivo. O quarto aspecto é que apenas o indivíduo que está adequadamente informado sobre a natureza da experiência estética pode ampliar com certa facilidade o âmbito e a qualidade dessa experiência. (LANIER, 2011, p.46)

As hipóteses levantadas por Lanier são extremamente relevantes, se considerarmos o fato de que as crianças, desde que nascem, estão expostas a diferentes experiências estéticas, passando, assim, por diversas vivências até chegar à escola. A experiência estética a que ele se refere, portanto, faz parte da vida cotidiana. Assim sendo, a criança, mesmo que na Educação Infantil, não será apresentada às experiências e vivências artísticas; ela terá, sim, seu repertório de experiências ampliado.

A indicação de que arte não é somente a encontrada nos museus também está expressa nas hipóteses acima relatadas, salientando o uso de tecnologias tão presentes no cotidiano das crianças atualmente e a valorização da cultura local como forma de popularizar a arte em todas as localidades. Isso porque nem todos os alunos têm a possibilidade de visitar museus e exposições artísticas.

Para Edith Derdyk (1990), é necessário que ocorra esse encontro entre as crianças e os artistas, o contato com filmes, livros de arte. Mais do que isso, há a emergência de que as produções contemporâneas invadam o espaço escolar, a fim de que a arte perca esse caráter inatingível para as crianças. E que passe a fazer parte efetivamente da escola, rompendo a distância entre “museu e escola”.

Também é interessante destacar, no contexto em estudo, a importância do Movimento Escolinhas de Arte – MEA, suas contribuições e desdobramentos para o ensino de Arte no Brasil.

Fusari (2009), citando Demerval Saviani, a partir de Ferraz, destaca os reflexos do Movimento Escola Nova, originado no final do século XIX, na Europa e Estados Unidos, chegando ao Brasil por volta de 1930 e trazendo mudanças com relação à “[...] questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; da disciplina para a espontaneidade”. (FUSARI, 2009, p.33)

O fazer artístico da criança passa, portanto, a ser fonte de interesse de diversos intelectuais e artistas brasileiros da época, como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Osório Cesar, Mario de Andrade e Flávio de Carvalho, que passaram a interessar-se pelo mundo imaginativo infantil, passando até mesmo a colecionar suas produções.

Dentre os interessados nos fazeres artísticos infantis, estava o artista pernambucano Augusto Rodrigues que, juntamente com outros profissionais, promove encontros de artes, com artistas, psicólogos e demais envolvidos no processo de redemocratização, que visava à construção de um caminho para o ensino de Arte no Brasil. Estavam envolvidos nesse processo, Anísio Teixeira, Helena Antipoff e Lois William.

Cabe salientar que não houve um planejamento para a fundação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB); ao contrário, ela iniciou como uma experiência simples, porém, sustentada por inquietações de profissionais que ambicionavam fortalecer o papel da Arte na educação.

Os encontros do grupo de profissionais e artistas envolvidos ocorriam três vezes por semana, na Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro. Nesses momentos, artistas e educadores se misturavam com as crianças, procurando valorizá-las e observar suas falas, suas ações, emoções, sentimentos e quaisquer que fossem suas expressividades naqueles momentos. Segundo Augusto Rodrigues, as atividades

deveriam servir para perceber as crianças em seu aspecto global. As relações entre professor e aluno possibilitariam a observação do comportamento infantil através do estímulo do meio à criação.

A popularidade da EAB ocorreu com muita rapidez, o que levou Augusto Rodrigues a ampliá-la para outras localidades. Assim, iniciou a expansão, no Rio de Janeiro, para o bairro Botafogo e também para fora do Rio de Janeiro, sendo criada a Escolinha de Desenho do Círculo Militar de Porto Alegre – RS, fundada pelo Major Fortunato e Edna Sóter. Em Pernambuco, foi fundada a Escolinha de Arte do Recife (EAR), no ano de 1953.

Devido à expansão das escolinhas de Arte em diversos lugares do Brasil, Augusto Rodrigues realizou várias viagens ao exterior, a fim de discutir ideias e levar o conhecimento vivenciado nas escolinhas de Arte, ao longo do Brasil. Em razão desses contatos, foram abertas escolinhas em Assunção (Paraguai), Buenos Aires e Rosário (Argentina) e Lisboa (Portugal). Assim se formou o Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

De acordo com Augusto Rodrigues, o MEA surgiu para “[...] suprir uma necessidade urgente no ensino de arte no Brasil (e em outros países)” (RODRIGUES, 1980, p.80), promovendo encontros para a organização do Movimento. Em julho de 1972, estabeleceram alguns pontos de interesse e os objetivos que regeriam o Movimento a partir daquele momento histórico, quais sejam:

- a) Favorecer o conagraçamento de todos os membros das Escolinhas de Arte; b) Promover a troca e análise de experiências, a fim de permitir um estudo das características do Movimento; c) Levantar dados sobre os fundamentos, métodos, condições e recursos das Escolinhas, visando a uma pesquisa de aprofundamento; d) Dar oportunidade para uma reavaliação dos princípios, permitindo renovar a política de ação das Escolinhas, em face das mudanças no campo educativo e cultural; e) Reforçar a integração das Escolinhas, a fim de formular perspectivas mais amplas para o futuro. (RODRIGUES, 1980, p.80)

Além dos objetivos estabelecidos, destaco ainda que surgiram outras demandas definidas no encontro, dentre elas, o respeito ao ser humano, e a sua capacidade de criação, levando-o a procurar na Arte formas de expressão do conhecimento de si mesmo como ser atuante em busca da liberdade. Estes são alguns dos legados transmitidos pelo Movimento Escolinha de Arte do Brasil ao ensino de Arte no país.

Na seção seguinte, apresento um estudo realizado a respeito da abordagem de Réggio Emilia, destacando alguns aspectos referentes a sua história, constituição e contribuições para a Educação Infantil.

3.2 – Contribuições da abordagem italiana de Réggio Emilia para a Educação Infantil

Nesta seção, descrevo um estudo que realizei a respeito da pedagogia italiana desenvolvida em Reggio Emilia tendo em vista o fato de que se tornou referência na educação para a primeira infância e para as escolas de Educação Infantil.

Desse modo, apresento alguns autores que desenvolvem, na Itália, região de Emilia Romagna, uma abordagem de educação para a primeira infância que concebe a criança como ativa e capaz, ou seja, na condição de protagonista do seu processo de aprendizagem.

A abordagem italiana teve início após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando Loris Malaguzzi (1999) soube que, em um povoado chamado Villa Cella, os moradores haviam decidido construir uma escola para as crianças pequenas. Segundo Malaguzzi (1999, p.59), a organização para a aquisição de fundos para o início da construção foi a seguinte: “as pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada”. Malaguzzi passa a integrar o grupo que constrói a escola, trabalhando à noite e aos domingos.

Villa Cella deu início ao movimento que se estendeu por outros bairros pobres da cidade, tendo os pais à frente na organização e trabalho de outras pequenas escolas, que foram sendo construídas.

Após essa breve explanação histórica, situando o início da abordagem italiana, passo a tratar das concepções e contribuições deixadas para a educação da infância, especialmente as que se referem à criança como protagonista de seu processo educativo. Autores como Carolyn Edwards, Lella Gandini e Georg Forman destacam

a finalidade do projeto educacional do qual fazem parte em Reggio Emilia². De acordo com Edwards e Carolyn (1999, p. 303), o projeto visa:

[...] produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista. (EDWARDS; CAROLYN, 1999, p.303)

Considerando, então, a criança como protagonista, percebo que, nesse processo, ela também necessita ser direcionada, necessitando, portanto, dos professores. Edwards e Carolyn (2009) relatam que, frequentemente, os professores apresentam os conhecimentos das artes de maneira nada inspiradora, pois acreditam que “[...] não estão preparados ou ‘não são bons’ em coisas relacionadas à arte, à música, à história e à literatura (EDWARDS; CAROLYN, 1999, p. 304). Com o programa desenvolvido em Reggio Emilia, os professores conseguem estabelecer, através da documentação e do trabalho em grupo, a organização de ambientes escolares.

A cidade de Reggio Emilia coordena várias escolas de Educação Infantil, com crianças de três a seis anos de idade. Seu sistema de ensino inovou, criando um conjunto de suposições filosóficas, curriculares e pedagógicas em que a organização escolar é diferenciada, contando com ambientes: eis a chamada abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; CAROLYN, 1999). Nessa abordagem, as crianças são estimuladas a explorarem o ambiente e a expressarem-se através de todas as suas linguagens, incluindo, assim, “[...] palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e músicas”. (EDWARDS; CAROLYN, 1999, p.21)

A esse respeito, Lilian Katz (1999) realizou uma interessante pesquisa exploratória em algumas escolas de Reggio Emilia e considerou que o contato com as práticas pedagógicas lá vivenciadas ampliou seus conhecimentos relativos a diversos

² Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação do mundo. (EDWARDS, CAROLYN, 1999, P.21)

aspectos da Educação Infantil nos Estados Unidos, conforme comenta no trecho que segue:

Certamente, a maior parte dos educadores para a primeira infância nos Estados Unidos há muito reconhece que as crianças pequenas podem explorar e expressar seus sentimentos e entendimentos verbalmente, visualmente e pela encenação dramática, encorajando-lhes a fazer isto. A experiência de Reggio Emilia demonstra que as crianças pré-escolares podem usar muitos meios gráficos para comunicar as informações adquiridas e as idéias exploradas no trabalho em projetos e que podem fazer isto de uma forma muito mais fácil e competente do que se presume tipicamente nos Estados Unidos e, provavelmente, em muitos outros países. O trabalho das crianças de Reggio Emilia surgiu para mim, que muitos de nós nos Estados Unidos, subestimamos seriamente as capacidades de representação gráfica dos pré-escolares e a qualidade do esforço e do crescimento intelectual que estas capacidades podem estimular. (KATZ, 1999, p.38)

A autora salienta a possibilidade de estarmos subestimando as capacidades gráficas das crianças, desacreditando em seu potencial e nos benefícios desencadeados através do estímulo do desenvolvimento de tais capacidades. Nesse sentido, convém aprofundar os estudos, no que se refere às capacidades gráficas desenvolvidas em Reggio Emilia, onde as crianças têm a possibilidade de se comunicar, ou seja, expressar suas ideias, seus sentimentos, seus entendimentos e sua imaginação, por meio da representação visual.

É necessário ainda destacar que, embora o trabalho em Reggio Emilia seja voltado às capacidades de expressão gráfica, não se trata de uma escola de artes; lá, “[...] as artes visuais são integradas no trabalho simplesmente como ‘linguagens’ adicionais, disponíveis às crianças pequenas ainda não muito competentes na escrita e na leitura convencionais (KATZ, 1999, p.45)”, não tendo, assim, caráter rígido de uma disciplina a ser estudada.

A fim de aprofundar este estudo, considero importante conhecer a história de Lóris Malaguzzi e o desenvolvimento inicial da abordagem em destaque. Trato, então, do referido assunto na seção seguinte.

3.2.1 – Impressões a respeito de Lóris Malaguzzi e a Abordagem de Réggio Emilia

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorrido em 1945, Lóris Malaguzzi foi para Roma estudar psicologia, iniciando, em Villa Cella, a constituição de uma nova

filosofia de educação (GOULART, 2007, p.277), na qual a criança seria percebida como capaz de protagonizar a sua própria aprendizagem.

Goulart (2007) destaca que, ao chamar a atenção para a infância, Malaguzzi estaria idealizando um sentimento de conforto, pois, afinal, teve sua juventude lograda durante o período da guerra. A esse respeito, Malaguzzi expressa, em entrevista para o jornalista Peter Ambeck-Madsen, que: “Talvez seja esta a razão pela qual estou ainda procurando, para os outros e para mim, os bons e importantes anos da infância”. (1992, p.17 apud GOULART, 2007, p.278)

A sensibilidade necessária para compreender a importância da infância, vinda de alguém que teve sua infância, de certa forma, furtada ou pouco aproveitada, torna-se ainda mais valorizada. Isso porque quem experimenta o sentimento de falta, de não ter vivido intensamente tais momentos, sabe, pela experiência, da sua importância para a vida de uma criança. Assim, são notórias as preocupações de Malaguzzi acerca da infância, de suas capacidades, de seus sentimentos, de seus talentos, curiosidades e desejos.

Destaco que a presente investigação não objetiva o estudo da biografia de Malaguzzi, mas sim, conhecer e compreender o seu legado, no que se refere à infância. E sua experiência de quase trinta anos dedicados à pedagogia da primeira infância, em Reggio Emilia.

Em Reggio Emilia, os três sujeitos da educação são: as crianças, os professores e as famílias, os quais desenvolvem uma ligação e formam um sistema. Nesse contexto, é necessário compreender os papéis estabelecidos por tais sujeitos.

Início pelo papel do professor, também apontado por Malaguzzi como protagonista, juntamente com as crianças. Assim, na seção seguinte, destaco a relevância do papel do professor na educação em geral e dos educadores em Reggio Emilia.

3.2.2 – Educador: “O fio de Ariadne” da educação

Malaguzzi relacionou o papel do educador à lenda mitológica de Ariadne. Quanto a isso, Rinaldi (2012, p.105) aponta que “O fio de Ariadne era o título que Malaguzzi queria dar ao livro *As cem linguagens da criança* (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 1999)”. Segundo a mitologia grega, Ariadne, filha do rei Minos de Creta e de Parsífae, apaixona-se por Teseu e vive a situação exposta:

Ariadne ou Ariadna, segundo a mitologia grega, é a filha de Minos, rei de Creta e Parsífae, rainha de Creta. Apaixonou-se por Teseu quando este foi mandado a Creta, voluntariamente, como sacrifício ao Minotauro que habitava o labirinto construído por Dédalo e tão bem projetado que quem se aventurasse por ele não conseguiria mais sair e era devorado pelo Minotauro. Teseu resolveu enfrentar o monstro. Foi ao renomado Oráculo de Delfos para descobrir se sairia vitorioso. O Oráculo disse-lhe que deveria ser ajudado pelo amor para vencer o Minotauro. Ariadne, a filha do rei Minos, lhe disse que o ajudaria se este lhe a levasse a Atenas para que ela se casasse com ele. Teseu reconheceu aí a única chance de vitória e aceitou. Ariadne, então, deu-lhe uma espada e um novelo de linha (fio de Ariadne), para que ele pudesse achar o caminho de volta, do qual ficaria segurando uma das pontas. Teseu saiu vitorioso e partiu à sua terra com Ariadne, embora o amor dele para com ela não fosse o mesmo que o dela por ele³.

A metáfora utilizada por Lóris Malaguzzi serve para destacar o papel fundamental a ser desempenhado pelo educador, pontuado por Rinaldi (2012, p.106) como sendo o “[...] de dar orientação, sentido e valor à experiência das escolas e das crianças (uma saída do ‘labirinto’)”. Nesse sentido, o professor ou o educador é tido, então, como aquele que tem o “fio condutor”, o que não significa supervalorizá-lo, mas sim compreendê-lo como alguém capaz de realizar ligações ou conduções significativas para o desenvolvimento da criança e junto com a criança.

Dessa maneira, para Malaguzzi, o papel de protagonista não é vivenciado exclusivamente pela criança, mas também pelo professor. Rinaldi (2012) destaca que:

O papel do professor é o de protagonista e é inerentemente respeitado. Esse respeito se deve à competência e à inteligência com que o professor é chamado a desempenhar o seu papel. A definição da identidade profissional do professor, então, não é vista em termos abstratos, mas em contextos, em relação aos colegas, aos pais e, acima de tudo, às crianças, mas também em relação à sua própria identidade e à formação pessoal e educacional, além da sua experiência. (RINALDI, 2012, p. 106)

Compreendendo a importância do papel desempenhado pelo professor frente aos diferentes contextos expostos no excerto acima, com seus colegas, com os pais e com as crianças, percebo que se trata de um protagonismo compartilhado, dependendo da situação, com os integrantes do sistema de aprendizagem. Nesse

³ Excerto extraído do site Wikipédia, a enciclopédia livre.

sentido, torna-se necessário compreender o que Malaguzzi proferiu a respeito das crianças, ponto do qual tratarei na subseção que segue.

3.2.3 – A criança e seu potencial

Início esta subseção, anunciando a maneira como Carla Rinaldi destaca o papel decisivo exercido pela criança na abordagem pedagógica, conforme fica claro na passagem citada a seguir:

A imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos. (RINALDI, 2012, p.156)

A compreensão da imagem da criança a que a autora se refere é uma construção realizada por pais, professores, pesquisadores, coordenadores e administradores de escolas, a qual incide no modo como a criança desenvolverá suas habilidades e potencialidades. A criança se relaciona com o mundo desde o seu nascimento e aprende com o que lhe for ofertado.

Nesse sentido, Rinaldi destaca a necessidade de que as trajetórias e os aprendizados das crianças no ambiente escolar sejam realizados em um “ambiente formador”, um espaço que priorize o desenvolvimento cultural e escolar, e que valorize tais processos (RINALDI, 2012, p.157). Daí a importância do papel do adulto, no desenvolvimento da criança, pois é, inicialmente, através de suas ações que ela terá a possibilidade de vivenciar estímulos e ter suas aptidões e competências desenvolvidas. A intervenção do adulto desencadeia um processo de descobertas para e nas crianças, possibilitando interações entre elas e professores e com os materiais explorados.

Rinaldi apresenta algumas reflexões importantes sobre as quais, segundo a autora, devemos nos questionar, como adultos, professores e educadores. São elas:

- Como podemos ajudar as crianças a encontrar o sentido daquilo que fazem e vivenciam?
- Como podemos responder à sua busca pelo sentido das coisas, pelo sentido da própria vida?

- Como podemos dar respostas às suas constantes perguntas, aos seus “porquês” e “comos”, à sua procura por aquilo que gostamos de pensar que é não apenas o sentido das coisas, mas o sentido da própria vida, uma procura que começa no nascimento, no primeiro “porquê” silencioso da criança, e vai até aquilo que, para nós, é o sentido da vida? (RINALDI, 2012, p.203, grifo da autora)

A autora aborda questões complexas e, por isso, difíceis de serem respondidas, uma vez que, desde o nascimento, as crianças vivenciam experiências diferentes umas das outras, em suas famílias, na escola, assistindo à televisão, acessando a internet, brincando com seus amigos. Assim sendo, as respostas poderiam ser diferentes para cada criança, dependendo da sua cultura e das vivências que tiveram.

Considero que as respostas para as provocações da autora podem ser buscadas nas próprias crianças, pois elas têm “sede de respostas”. Reflito, então, sobre a possibilidade da criança como aliada nesse processo de descobertas, atuando como parceira na pesquisa.

No entendimento de Rinaldi, a criança é capaz de ser protagonista nesse processo:

[...] uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz; uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer o seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros. [...] (RINALDI, 2012, p.204)

Assim, temos uma criança ativa, protagonizando cotidianamente suas próprias perguntas e respostas, procurando compreender as coisas que lhe interessam naquele dia, naquele momento. Resta ao adulto, a busca constante da compreensão, ao passo que continua a procura das respostas.

Ainda pensando a criança, Rinaldi (2002, p.75) entende que “a solução que nós adotamos e a escola que organizamos refletem diretamente o nosso conceito sobre as potencialidade e sobre os direitos das crianças [...]”. Assim, sua compreensão reforça a importância da escola para a criança pequena, no caso do Brasil, das instituições de Educação Infantil.

Em Reggio Emilia, a preocupação com o tipo de futuro que as crianças teriam constituía uma das inquietações, além do papel que as escolas desempenhariam no mesmo processo (RINALDI, 2002, p.75). Surgiu, então, a preocupação em ofertar

diversos serviços para as famílias e espaços de socialização, o que aponta para a necessidade e a importância da presença da família na educação da criança.

A autora deixa claro, contudo, que o foco é a criança, mas também valoriza sua integração com a família, assim como as interações estabelecidas com seus pares e educadores. Ressalta a necessidade do diálogo ao aprendizado e às vivências significativas, envolvendo educadores, crianças e suas famílias.

A concepção de criança em Reggio Emilia é assim vista por Rinaldi (2002, p.76):

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. (RINALDI, 2002, p.76)

Trata-se de uma concepção de criança como um sujeito competente e capaz de ser crítico e ativo em seu processo de aprendizagem. Uma criança que pode ser provocada e que também pode provocar uma série de situações e vivências na escola e em seu convívio social. Uma criança capaz de realizar mudanças no mundo que a cerca, através de suas formas de comunicação e em diferentes linguagens.

É também importante destacar, mais uma vez, o papel do professor, para que essa criança ativa e capaz se desenvolva. O apoio e a dedicação servirão de alicerce para sejam oportunizadas às crianças situações em que elas possam efetivamente expressar seus pontos de vista, seus desejos, suas curiosidades. Nesse sentido, Rinaldi (2007, p.78) destaca que “[...] uma imagem forte da criança também é uma imagem forte do professor e da escola”, havendo, assim, uma ligação de dependência entre o que a escola e os educadores planejam, pensam e constroem para e com as crianças.

Em Reggio Emilia, os educadores consideram que, para que o estabelecimento dessa relação de interdependência seja proporcionado adequadamente, existe a

necessidade de que o professor conheça a criança. Segundo Cristina Bondavalli⁴, em entrevista concedida à Lella Gandini:

Lella: Vocês têm estratégias particulares para conhecer as crianças desde o início?

Cristina: Penso que é muito importante que os professores escutem as crianças desde o início, e não só em termos de linguagem verbal, já que muitas dessas crianças ainda não a desenvolvem bem. É importante escutar atentamente e observar o que as crianças estão querendo dizer através de variadas formas de linguagem, como gestos, expressões faciais e outros sinais que demonstram curiosidade, interesse e bem-estar. Juntos, também precisamos compartilhar e entender expressões como choro e outros momentos de dificuldade. [...] (GANDINI, 2002, p.83)

No trecho destacado, a professora Cristina Bondavalli, com experiência na área de educação, na Itália, destaca, então, a necessidade de escuta atenta da criança no cotidiano escolar. Aponta a importância de a atenção ser dada também ao que não é dito pela criança, ao que ela expressa através de outras formas, de outras linguagens, diferentes da oralidade.

Essas outras formas de expressão infantil pontuadas pela educadora enfatizam a importância do olhar atento do professor, da escuta acurada, com olhares e ouvidos de ver e ouvir além do que está posto, além do que pode ser dito.

Gandini (2002, p.88), por sua vez, considera importante que

O adulto deve ser capaz de captar esses momentos importantes, estando presente e envolvido nas relações, porém sem acelerar nem tornar mais lento o ritmo das crianças. O adulto deve ter a capacidade de dar às crianças o tempo para que vivenciem esses relacionamentos. Se refletirmos sobre isso, veremos que esse espaço de tempo é muito diferente daquele que nós, adultos, dedicamos aos nossos relacionamentos. O adulto que está a par de situações como essas é capaz de não deixar passar tais momentos. Ele será capaz de testemunhar essa grande capacidade e potencial que as crianças têm quando pequenas. (GANDINI, 2002, p.88)

Nas considerações de Gandini, percebo, novamente, o quanto os papéis estão interligados, o quanto o papel do educador é fundamental no processo de desenvolvimento da criança e, nesse caso, no acompanhamento, testemunha e

⁴**Cristina Bondavalli** é professora desde 1983 e faz parte do programa de Educação Infantil em Reggio Emilia, Itália, desde 1991. Lecionou durante vários anos na creche Peter Pan e durante dois anos na pré-escola de La Villetta. Trabalha agora no Centro de Documentação da Secretaria Municipal de Educação. [...] (GANDINI; EDWARDS, 2002, p.02)

registro das formas de expressão infantil, com vistas ao conhecimento do universo daquela criança e, até mesmo, para futuras intervenções.

3.2.4 – Família: parte integrante do sistema educacional em Reggio Emilia

A família é considerada, na abordagem educacional de ReggioEmilia, um dos três sujeitos da educação, a que se somam as crianças e os educadores, tendo a criança como centro do processo. (RINALDI, 2007). É necessário, portanto, compreender os três elementos que compõem o sistema educacional.

Para entender como são realizadas as primeiras relações das famílias com a escola em ReggioEmilia, transcrevo um trecho de uma entrevista⁵ de Cristina Bondavalli, concedida à Lella Gandini:

Lella: Para começar a nossa conversa, permita-me perguntar como se desenvolve no tempo a relação entre a creche e o lar?

Cristina: O primeiro contato que os pais fazem é com a secretaria das creches e pré-escolas municipais, onde são feitas as inscrições. Os pais preenchem um formulário de inscrição junto ao pessoal da administração. Posteriormente, é feita a seleção conforme os critérios estabelecidos que são usados para cada família. Por exemplo, famílias que têm um filho com necessidades especiais – ou direitos especiais, como costumamos dizer – terão prioridade, depois vêm as famílias de pais separados, ou as famílias em que ambos os pais trabalham fora de casa, famílias que não têm a ajuda dos avós, e assim por diante. É feita uma lista conforme as necessidades das famílias, as quais são informadas de sua aceitação através de listagens publicadas no final da primavera. Uma vez que a criança tenha sido aceita, a creche (nido) convida os pais e a própria criança para uma visita, enquanto as outras crianças ainda estão lá, a fim de que possam ver o centro em funcionamento. (GANDINI, 2002, p.81)

No trecho destacado, percebo nitidamente a preocupação das instituições em conhecer as famílias, compreender suas necessidades e realizar, assim, uma seleção criteriosa, maneira que acreditam ser a mais justa, no tocante ao acesso às instituições de ensino infantil, naquele contexto.

Outra questão interessante se refere à possibilidade do contato ofertada às crianças, estabelecido anteriormente ao ingresso na escola, o que possivelmente fará despertar algumas expectativas na criança, com relação aos colegas, aos educadores

⁵Entrevista na íntegra em: GANDINI, Lella. ReggioEmilia: experimentando a vida na creche. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.81 - 92.

e ao ambiente escolar de maneira geral, considerando ser a Educação Infantil um período de inserção nesse novo ambiente. No contexto em questão, a família representa um papel muito importante, capaz de contribuir no processo, dando suporte aos primeiros contatos entre as crianças, os educadores e a escola.

Os primeiros contatos entre a família e a escola constituem momentos importantes, de colheita de informações, junto aos pais, como, por exemplo, as preferências e as “manias” de cada criança, suas possíveis reações em diferentes situações, sua rotina em casa... Por fim, quem melhor pode apresentar a criança à escola é a família, que a conhece e sabe suas peculiaridades e singularidades.

Segundo Gandini (2002, p.82), ocorrem também durante esses primeiros contatos algumas reuniões entre pais e professores, a fim de que “[...] decidam a organização e o plano de transição para a creche ou inserção”. Nessas ocasiões, desenvolve-se a tentativa dos professores de procurarem entender a forma de compreensão dos pais, assim como suas expectativas com relação à nova etapa na vida de seus filhos. A partir de então, planejam seus primeiros contatos com as crianças.

Durante as primeiras relações das crianças com os educadores e com a escola, é solicitada a presença de um dos pais, na creche (GANDINI, 2007, p. 82). Trata-se de um momento importante, que venha a promover mais segurança e tranquilidade nos seus primeiros contatos com as outras crianças e educadores.

A série de reuniões com vistas a que o vínculo entre a família e a escola comece a ser estabelecido é uma estratégia interessante para ter a presença dos pais desde o começo do processo. Isso permite que compreendam a importância e a necessidade da presença da família no processo educativo das crianças e torna clara, mais uma vez, a utilização de diversas estratégias para garantir o bem-estar da criança.

Ainda considerando as preocupações de Lóris Malaguzzi com o bem-estar da criança, é fundamental pensar o espaço no qual ela está inserida. Nesse sentido, cito a constituição do ateliê na abordagem regginiana, na subseção seguinte.

3.2.5 – O ateliê como espaço de múltiplos aprendizados

Lóris Malaguzzi e sua equipe desenvolveram um projeto de trabalho para a Educação Infantil em que apresentam um ambiente diferenciado para que ocorra o

desenvolvimento da aprendizagem infantil. O espaço, denominado de ateliê, é o eixo da pedagogia das escolas municipais de Reggio Emilia (GOULART, 2007, p. 285). Influenciados pelo trabalho de Piaget, Dewey, Montessori, Hawkins, dentre outros pensadores, inovaram na constituição e na implementação dos ateliês na Itália, com a intenção de gerar uma transformação no ensino e na aprendizagem das crianças pequenas.

A partir dos estudos de Malaguzzi sobre as crianças, houve a necessidade de ampliar a comunicação com o universo infantil; foi então que ele propôs a criação do ateliê. Sobre a questão, Goulart registra em seus estudos, envolvendo a obra de Malaguzzi, que:

Nessa pedagogia que envolve adultos e crianças e revoluciona o espaço da cidade, uma das grande novidades a ser destacada é o ateliê, que nasce já incluso no projeto geral da educação infantil, fisicamente incluído em cada pré-escola e, desde os anos de 1970, também na creche. O seu papel integrador, combinado com as intencionalidades educativas no quadro das estratégias educacionais com projetos, faz nascer uma pedagogia da educação infantil com uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos. (GOULART, 2007, p.280)

A proposição feita por Malaguzzi, qual seja, a de que a produção de conhecimento fosse fundamentada na arte e na ciência e de que as crianças tivessem suas necessidades respeitadas, foi essencial para o sucesso da pedagogia italiana, junto ao projeto geral da Educação Infantil e, através dos ateliês, tiveram a possibilidade de valorização de sua cultura e de valorização da expressão das diferentes linguagens das crianças.

Com relação à Educação Artística nas demais etapas da educação na Itália, Vecchi a compara com a Educação Infantil, afirmando que:

[...] é muito fácil dizer coisas negativas sobre como a educação artística é tratada nas escolas de educação secundária na Itália, pois realmente é marginal nessas escolas. O que me atraiu para as pré-escolas de Reggio foi, em primeiro lugar, o fato de o ateliê tornar-se um veículo cultural para o desenvolvimento de professores [...]. (VECCHI, 1999, p.129)

Vecchi destaca sua preferência pelo trabalho desenvolvido nas pré-escolas de Reggio Emilia e pela possibilidade de veiculação cultural desenvolvida nos

ateliês. As palavras expressas pela atelierista assinalam para a proposição de um espaço de aprendizagem para crianças e adultos, onde a aprendizagem ocorre mutuamente. Para Vecchi, a importância do ateliê reside no fato de que:

O ateliê serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O ateliê tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre idéias didáticas ultrapassadas [...]. (VECCHI1999, p.130)

O excerto destaca, assim, a dupla funcionalidade do ateliê que, além de viabilizar diferentes experiências e vivências para as crianças, ainda é capaz de proporcionar no educador que o acompanha diversas percepções com relação à criança. Com isso, capacita-o ao atendimento, acompanhamento e conhecimento aprofundado da criança.

É também importante ressaltar que um dos fatores motivadores da abordagem de Reggio Emilia “[...] é a ideia de que toda a criança é uma criança criativa, repleta de potencial, com o desejo e o direito de tirar sentido da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos, em muitos sentidos e usar muitas linguagens” (GANDINI, 2012, p.20). Esse fator foi e ainda é atualmente levado em consideração nas atividades desenvolvidas nos ateliês.

Inebriados pelas diversas influências de pensadores relacionados à área educacional e a outras áreas, como psicologia, biologia, arquitetura, entre outros campos (GANDINI, 2012, p.20), a equipe de trabalho de Malaguzzi viu-se obrigada a reinventar o significado do ateliê, apresentado no seguinte trecho:

Para nós, o ateliê tinha de se tornar parte de um projeto complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional para procurar, ou melhor, escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar com os próprios olhos, pela prática das artes visuais. Ele tinha que ser um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para a exploração individual de projetos conectados com experiências planejadas nas diferentes salas de aula da escola. O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações de instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha que ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças

e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais. O ateliê tinha que emergir como o sujeito e o intermediário de uma prática multifacetada; tinha que provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana. (GANDINI, 2012, p.22)

Dessa forma, tratava-se, então, de um ambiente que deveria proporcionar direcionamentos mais enriquecedores, possibilitando, assim, uma variedade de situações em que a criança tivesse oportunidade de desenvolver-se e expressar-se em um espaço de aprendizagem diferenciado, fomentando a expressividade de diversas formas. Mas, como abordava uma amplitude de ideias, foi necessário que houvesse reflexão e ajustes nos conteúdos, posturas e propostas.

Paulatinamente, o ateliê foi se desenvolvendo e reinventando sua natureza e objetivos:

O único elemento estável era um respeito igual pela pluralidade e pelas conexões dentro das linguagens expressivas das crianças. Era sempre necessário continuar combatendo a velha, mas sólida, cultura de antônimos, que estabelece pares de opostos e classifica, em ordem hierárquica, as disciplinas, comportamentos, inteligência, moralidade, razão, fantasia, imaginação, o indivíduo e o social, a expressividade e a cognição. (GANDINI, 2012, p.24)

O fragmento expressa as mudanças desenvolvidas no decorrer da constituição dos ateliês, suas reformulações de teorias e práticas, ligadas às mudanças sociais, situação histórica e respeito à pluralidade e ao estabelecimento de vínculos entre as diferentes linguagens expressivas das crianças.

É interessante destacar que alguns autores concebem diferenças entre espaço e ambiente. Entre esses autores, Maria da Graça Souza Horn (2007) esclarece que:

[...] o termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizado por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração [...] o termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço temos as coisas

postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. (HORN, 2007,p.35, grifo da autora)

Na esteira das diferenciações expostas pela autora, podemos visualizar a valorização tanto do espaço, e de suas características físicas e estruturais, quanto dos desencadeamentos expressos nele. Tais desencadeamentos são ocasionados pela sua forma de organização e disposição de materiais, possibilitando ou repelindo as relações e as interações. Dessa forma, temos o ambiente, expressando, então, o que ocorre no espaço e transmitindo sentimento.

Horn (2007, p.35) aponta que, em Reggio Emilia, “o conceito de ambiente é também entendido como um sistema vivo, em constante transformação”, tendo, para tanto, a colaboração das famílias, dos educadores e das crianças, na organização dos ambientes, havendo discussões para organizar a estruturação dos espaços e ambientes, pois, segundo a autora, eles refletem uma cultura que pode caracterizar a realidade de cada instituição.

A autora destaca ainda que os espaços sempre são diferentes de uma escola para a outra, conforme pode ser lido no seguinte fragmento:

[...] outro princípio detectado é o de que os espaços sempre são diferentes de uma escola para outra, pois há de se considerar a cultura de cada grupo, sua história e sua trajetória [...]. (HORN, 2007, p.36)

O fato de ocorrer as diferenciações nos espaços em cada escola indica a valorização das diferentes culturas, de uma escola, de uma turma de crianças, com suas particularidades e singularidades respeitadas.

Na subseção seguinte, desenvolvo um estudo referente aos aspectos da cultura e sua presença na escola. Com ele, busco compreender as possíveis relações da cultura com o cotidiano de aprendizagem em Arte, na Educação Infantil.

3.3 – Aspectos da cultura

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas, vivenciadas por um grupo de crianças de quatro anos de idade, no Ambiente de Aprendizagem em

Artes e Ciências Naturais, entendo a necessidade de compreender sobre “cultura” e os termos a ela relacionados. Para isso, será considerada, especialmente, a Lei Federal nº 12.287/2010, que altera o segundo parágrafo do artigo 26 da LDB 9394/96. A nova redação estabelece que “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, LEI 12.287, 2010, p. 1)

Dentre os autores que tratam do tema cultura, destaco Ivone Mendes Richter (2003), João Francisco Duarte Júnior (1981) e J. Gimeno Sacristán (2002). Busquei compreender as possíveis relações entre as perspectivas dos autores citados e as práticas educativas estabelecidas no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, da EMEI Oscar de Moraes, a fim de identificar a presença da cultura regional no cotidiano do ambiente e a forma como ela vai sendo vivenciada pelas crianças e pela professora.

A prática escolar em Artes, na Educação Infantil, além de propiciar à criança o contato com diferentes materiais, a fim de permitir o simples contato, ou de proporcionar expressão e criação, é carregada de muitos significados para as crianças. A partir dela, são geradas produções artísticas que revelam, de certa forma, o contexto no qual estão inseridas e, possivelmente, indícios da cultura de sua região.

Ainda no tocante à prática em estudo, a mesma pode intensificar a comunicação entre a criança, como produtora artística, e a criança apreciadora, estabelecendo o diálogo entre esses pares, crianças que ora produzem, ora apreciam a Arte na escola. Esses momentos de correlação de papéis possibilitam o contato com a vivência da cultura na escola.

Nesse contexto, surge o papel do professor, estabelecendo a relação direta com as produções artísticas na escola, as quais são originadas dentro ou fora do ambiente escolar. É, portanto, pela medição do professor que a criança terá suas primeiras experiências com a Arte na escola.

Destaco que não pretendo entrar na discussão acerca de as produções infantis poderem ser consideradas arte ou não. Almejo, na verdade, refletir a respeito do trabalho com a cultura, “do encontro”, da reflexão desencadeada

através das produções artísticas com as crianças na escola, na Educação Infantil.

O encontro a que me refiro é capaz de oportunizar o contato da criança com a cultura de proporcionar reflexão e consciência, expressando os modos e os costumes, as vivências e as singularidades da cultura.

A fim de compreender determinados aspectos relacionados à cultura, busco os estudos de João Francisco Duarte Júnior (1981), que aborda no caminho de uma comparação entre o homem e o animal. O referido autor afirma que:

A ordenação do comportamento animal advém primordialmente de seus instintos e de sua adaptação ao meio onde se encontra; adaptação esta regida pelo esquema interpretativo básico que a dor e o prazer oferecem. Já o homem, que transformou este esquema rudimentar num sistema de valores e significados, procura modificar o ambiente, construindo o mundo. Inversamente aos animais, o meio é que deve adaptar-se ao homem; deve ser organizado com base em seus valores e significações. E isto significa a criação da cultura. O meio físico, bruto e regido pelas forças naturais, ao qual o animal se ajusta, pode-se denominar natureza. Esta, tomada pelo homem e modificada em função de suas carências, transforma-se na cultura. O próprio ato de ordenar e estruturar o mundo percebido através dos símbolos já é criação da cultura. Portanto, homem e cultura estão indissolivelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.46)

Embora a contestação realizada por Duarte Junior, entre homem e animal, tenha me causado certo estranhamento inicial, aos poucos foi esclarecendo meu entendimento da cultura. E, ressaltando em meus pensares, a natureza intrínseca entre homem e cultura.

Duarte Junior (1981) pontua ainda que o surgimento da cultura é o próprio aparecimento do homem na Terra, mais especificamente quando o homem passa a denominar o mundo através da oralidade, ou ainda através de sons, quando passa a simbolizá-los, e ainda quando imprime, em tais elementos, o sentido de instrumentos, ele se torna humano. Tornando-se humano, traça o que chama de primeiros “produtos culturais”, criando elementos significativos e dando, assim, sentido para sua vida.

A respeito da produção cultural, o autor destaca que:

Criar cultura é, portanto, humanizar a natureza, ordenando-a e atribuindo-lhe significações expressivas dos valores humanos: criar a

cultura é concretizar tais valores. Fora de um ambiente cultural não existem seres humanos, isto é, o homem não pode existir enquanto tal senão através da cultura. É nela que nos tornamos humanos, que aprendemos a organizar e construir o mundo, atribuindo-lhe significações. Este fato é claramente demonstrado através dos diversos casos relatados de crianças perdidas ou deixadas nas selvas, que foram “adotadas” por animais. Quando essas crianças foram encontradas, algumas já beirando a adolescência, bem pouco de “humano” havia nelas: dentes mais longos, andar “de quatro”, caçar e grunhir eram suas características principais. [...] (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.47)

Duarte Júnior refere-se, no excerto anterior, a uma relação indissociável entre o homem e a cultura, interdependência que “ensina”, através de exemplos e da própria convivência com outros seres humanos, como devemos nos comportar, o que comer, atitudes consideradas corretas e aceitáveis em uma determinada cultura. Considerando as transformações ocorridas na sociedade, o homem vai se transformando, assim como a cultura.

Desse modo, em uma cultura, esses “aprendizados” e intercâmbios são estabelecidos também pela linguagem, considerando a língua falada, comum em uma mesma cultura, permitindo, com isso, a existência do sentimento de identidade cultural. O que Duarte Júnior (1981, p.53) caracteriza “por indivíduos que nascem, aprendem e constroem o mundo dentro de uma mesma cultura”, e que, de certa forma, guardam entre si essa identidade.

A identificação estabelecida por indivíduos que constituem uma mesma cultura possuem o que Duarte Júnior chamou de personalidade de base ou personalidade cultural, que é formada a partir dos valores básicos da nossa cultura, ressaltando, assim, a existência de uma identidade fundamental, compartilhada por todos.

A respeito da personalidade de base, o autor ensina que:

Finalmente, podemos afirmar que a personalidade de base assenta-se no sentimento que temos do mundo. Ou seja: a maneira de ver o mundo, que é compartilhado por todos de uma mesma cultura, é, se não um significado explícito, compreendido, ao menos um significado implícito, sentido. “Toda a vida humana apresenta uma subcorrente de sentimento que lhe é peculiar. Cada indivíduo expressa esse padrão contínuo naquilo que chamamos de sua personalidade, refletida no comportamento, na fala, na voz e mesmo no porte físico (parado ou andando) com seu estilo individual. Em escala maior, toda a sociedade humana tem sua sub-corrente de sentimento que não é individual, mas geral. Todas as pessoas a partilham em certo grau, e desenvolvem sua própria vida do sentimento dentro do quadro do

estilo preponderante em seu país e sua época”. Portanto, existe um sentimento próprio a cada cultura, que subjaz às construções e significações explícitas. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.54)

Dessa forma, a personalidade de base é, então, partilhada com os demais indivíduos de uma mesma cultura, com maior ou menor intensidade, podendo ser expressa nas ações, modos de agir, sentimentos, pensamentos, vestuário, demonstrando, assim, sua personalidade cultural, revelada no aprendizado de valores e sentimentos.

Esse aprendizado ocorre desde o nascimento do indivíduo, no contato a família, com os primeiros grupos sociais, vizinhos, com a escola, com a cidade, com o país. Portanto, a cultura é constituída por um mundo de significações e, considerando a existência de várias culturas, é necessário também o entendimento de que uma cultura não pode ser considerada mais ou menos importante do que outra e da necessidade de compreender e respeitar suas diferenças, expostas nas próprias relações estabelecidas entre os indivíduos. A cultura regional e a cultura escolar representam, assim, a identidade de um povo ou de um grupo social.

Sacristán (2002, p.31) destaca que os processos de enculturação ocorridos entre indivíduo e sociedade, cultura e sujeito “são realidades interdependentes”. De acordo com o referido autor,

Explicar a sobrevivência de uma cultura e as mudanças que ocorrem nela implica necessariamente, atender e entender os processos de apropriação de seus conteúdos ou de suas características – sua aprendizagem ou sua subjetivação – por parte dos indivíduos. Quando um objeto ou uma característica de uma cultura difunde-se e universaliza-se, o que queremos dizer é que os indivíduos apropriam-se deles. De forma recíproca, pode-se postular que, para entender a construção da subjetividade em um dado momento, é preciso compreender os processos que ocorrem na cultura como um meio em que “nos fazemos”. Se a cultura não fosse subjetivada, ficaria objetivada em qualquer depósito da memória, como livros, obras de arte e museus, definitivamente estabilizada como conjunto de realizações culturais sem relevância para os sujeitos. Se estes se apropriam dela, interpretam-na e reavivam-na de alguma forma; então, os significados do legado cultural ganham presença renovada. (SACRISTÁN, 2012, p.31)

Desse modo, a sobrevivência da cultura necessita da interdependência estabelecida entre indivíduo e cultura. Essas aprendizagens ou subjetivações a que o autor se refere servem, de certa forma, como condição para a

manutenção de uma cultura, tornando-a, assim, viva e subdividida entre os indivíduos membros de uma mesma cultura.

A fim de compreender a interação entre cultura e processo de apropriação subjetiva, Sacristán parte de quatro princípios fundamentais (SACRISTÁN, 2002): o primeiro deles se refere à subjetivação, considerando-a como um processo de aquisição e de adaptação dos indivíduos à cultura, capaz de transformá-los em membros de uma comunidade cultural e social.

O segundo princípio estabelecido por Sacristán refere-se aos processos de enculturação; nele, o autor destaca que os mesmos nem sempre são, em todos os sujeitos, da mesma forma e medida. Sacristán destaca ainda que, na enculturação, é produzida a inovação que os sujeitos inserem na cultura da qual estão se apropriando. No princípio em questão, ainda é interessante ressaltar que a reprodução cultural não é considerada um processo de cópia, mas sim uma perpetuação recriada através das particularidades dos sujeitos.

No terceiro princípio, Sacristán estabelece que somos feitos de cultura e, dessa forma, somos por ela nutridos; ecoam nos sujeitos os processos dinâmicos que interferem na cultura.

O quarto e último princípio refere-se à falta de adaptação absoluta dos sujeitos, ao subjetivar as características culturais e a autodeterminação, que fazem com que os indivíduos assimilem uma maneira de fazer parte na cultura, mesmo com possíveis discordâncias ou vivendo certos conflitos.

Logo, cada um de nós é uma construção social feita com os materiais que a cultura nos oferece; assim nos transformamos em membros de uma sociedade. Se os processos de enculturação não são idênticos para todos os sujeitos, eles afetam as identidades dos sujeitos.

Para compreender a função da cultura na escola, Sacristán (2002, p.56) considera-a como um “agente de reprodução da cultura objetivada”, devido a esta ser localizada em uma pedagogia visível. O autor ressalta que a pedagogia deve ser provocadora de respostas, ampliando os vínculos que os indivíduos mantêm com os demais.

A aprendizagem cultural ocorre em ambientes variados, assim como em diferentes contextos sociais, entre os quais, a família, a escola, a igreja, etc., ocasionando distintas formas de aprendizagem, que nos constituem enquanto sujeitos de uma sociedade.

Considerando também a existência de diversas culturas, a arte-educadora Ivone Mendes Richter (2003) realizou um estudo sobre o ensino intercultural das Artes Visuais na escola. Nele, a pesquisadora tece esclarecimentos relevantes a respeito do termo multiculturalidade:

Historicamente, o termo “multiculturalidade” não é de forma alguma um termo pacífico e de sentido único. Muitos (as) autores (as) que têm tratado da educação multicultural afirmam que esse termo é bastante recente, embora o fenômeno como tal não o seja. [...] Esse termo tem sido utilizado como sinônimo de “pluralidade ou diversidade cultural”, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de “multicultural” que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da educação quanto da arte-educação, pois é dessa forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente vem sendo utilizado o termo “interculturalidade”, que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. [...] Esse termo seria, portanto, os mais adequados a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje todas essas denominações, aparecendo como sinônimos. (RICHTER, 2003, p.19)

Os termos estabelecidos pela autora destacam que as questões relacionadas às diversas culturas vêm recebendo destaque no campo das pesquisas no ensino da Arte. Nesse sentido, a cultura vem sendo compreendida na escola como “educação multicultural”.

Richter (2002, p.25) descreve a educação multicultural como sendo o processo no qual um indivíduo é capaz de desenvolver competências em múltiplos sistemas, tornando-se capaz de “perceber, avaliar, acreditar e fazer”. A definição proposta por Richter surge de dois conceitos emprestados à antropologia: a educação e a cultura.

A educação, por sua vez, propõe os processos nos quais a cultura é transmitida aos sujeitos. A cultura “envolve o que é criado pelo ser humano”, como, por exemplo, roupas, artefatos, objetos, comportamentos e pensamentos.

Com relação ao papel do educador e da escola no processo de enculturação, Richter expressa que:

Os (as) educadores (as) devem criar ambientes de aprendizagens que promovam a alfabetização cultural de seus (suas) alunos (as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto

cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, pois a escola, como instituição formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para atuação na sociedade em que o estudante está, vive e à qual pertence. (RICHTER, 2002, p.28)

A alfabetização cultural expressa pela autora pode ser desencadeada pela estimulação do professor. Para tanto, ele necessita observar a criança e a comunidade na qual está inserida, a fim de que possa apreender e compreender e os valores e os desejos das crianças e de suas famílias.

Nesse sentido, fica esclarecido que, para que escola seja vivenciada com sentido e significado pelas crianças, é necessário haver uma construção específica, interligando a comunidade à que a criança pertence e os significados mais amplos da cultura universal.

3.4 – A cultura regional

Com relação à cultura regional, encontrei dificuldades em localizar bibliografia que especificasse detalhadamente a importância da temática em discussão, na escola. Considerando o fato de já ter abordado o tópico cultura nas seções anteriores, optei por tratá-lo e compreendê-lo ao lado do termo “regional”. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (FERREIRA, 2000, p.592), o termo expressa algo que é “relativo a, ou próprio de uma região”. O que me autoriza a entender a expressão “cultura regional” referindo-se à cultura de uma localidade, de uma região, apontando características de um povo ou de pessoas que convivem em uma determinada sociedade.

Uma das referências que consegui localizar sobre a temática foi o trabalho de Nilva Heimbach, que realizou um estudo envolvendo a cultura regional no estado do Mato Grosso do Sul, no qual destaca que:

Há a necessidade das escolas refletirem mais sobre o patrimônio cultural de sua cidade, tanto material como imaterial. Que se reflita não só a forma de um patrimônio, mas o que ele representa para uma determinada coletividade e por que este e não outro foi designado para representá-los, estabelecendo assim, relações com o sentido que a comunidade atribui a tais bens, porém, com o olhar atento,

consciente e observante das relações estabelecidas⁶. (HEIMBACH, 2008, p.75)

A autora indica a necessidade de reflexão, por parte dos profissionais da educação, no que se refere ao patrimônio cultural da cidade, como forma de identificação e compreensão da representação cultural para uma localidade. Pontua, assim, o imperativo de uma identificação dos habitantes com o patrimônio cultural da localidade.

Para a autora, a utilização do “[...] patrimônio cultural funciona como recurso para reproduzir as diferenças entre os grupos sociais [...]”, (HEIMBACH, 2008, p.76). Nesse trabalho de reprodução das diferenças, incide o respeito às diferentes culturas, ao mesmo tempo que se desenvolve a valorização e a expansão da própria cultura.

Mas ainda é necessário compreender que, ao desenvolver um trabalho que valorize a cultura de uma determinada região, desenvolve-se também uma noção de identificação cultural dos sujeitos. Isso porque, ao conhecer e apropriar-se da cultura na qual está inserido, o sujeito, provavelmente, ampliará seu sentimento de pertencimento àquela localidade.

A esse respeito, Ana Mae Barbosa destaca:

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2010, p.100)

Quando o indivíduo conhece sua própria cultura, é que ele desenvolve capacidade crítica para compreender sua realidade e transformá-la, desconstruindo e construindo a partir do novo conhecimento, o que a autora determina como “[...] processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte [...]”, determinando que estes são fundamentais para a sobrevivência no cotidiano. (BARBOSA A., 2005, p.293)

⁶ HEIMBACH, Nilva. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

Sendo os referidos processos essenciais para os indivíduos, e a sua importância na escola endossada pelos diversos autores acima mencionados, considero que o desenvolvimento do trabalho relacionado à cultura regional deva ser considerado de suma importância para a formação de cidadãos capazes de compreenderem a existência de culturas diversas e respeitar as diferenças entre elas.

Na próxima seção, abordo a respeito da cidade do Rio Grande/RS, buscando compreender a constituição da cultura desta região.

3.5 – CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE RIO GRANDE/RS

Fundado em 1737, o município do Rio Grande se localiza no litoral sul do Rio Grande do Sul, distanciando-se 317 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado. Segundo dados do IBGE, atualmente a população estimada do município é de 207.860 habitantes. Nas décadas de 1970 e 1980, a cidade teve bastante visibilidade no setor industrial brasileiro, devido à atividade fabril pesqueira e à grande movimentação industrial, que estabeleceu a base da movimentação econômica da época, tornando o município um dos mais ricos do estado do Rio Grande do Sul.

Em Rio Grande, está situada a praia com maior extensão do mundo, denominada Praia do Cassino, com uma extensão de 240 km, possuindo dunas de areia em toda a costa litorânea.

Ocorreu no município a emigração de muitos portugueses vindos da Póvoa de Varzim, Aveiro, zona da Bairrada e do arquipélago dos Açores, que trouxeram influências importantes para a cultura da cidade. Outras influências também foram estabelecidas pelos africanos, italianos, alemães, poloneses, árabes e libaneses.

A cidade do Rio Grande é considerada patrimônio histórico do Rio Grande do Sul, e é carinhosamente chamada de “Noiva do Mar”.

IV – EXPOSIÇÕES E REFLEXÕES A RESPEITO DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM ARTES E CIÊNCIAS NATURAIS: A ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a Escola de Educação Infantil Oscar de Moraes como local de pesquisa. Nela, é desenvolvido o Projeto “Cantos e Recantos”, que deu origem ao Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais. Tanto o Projeto quanto o Ambiente de Aprendizagem serão descritos nas seções seguintes.

Finalizo o capítulo, com a análise dos dados produzidos no decorrer da investigação, visando identificar os aspectos da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes. Destaco a presença de aspectos relevantes na análise, como a utilização do Ambiente para registro de projetos educacionais e o desenvolvimento de atividades relacionadas às datas comemorativas. Tais aspectos foram problematizados no decorrer do capítulo.

4.1 – O Esboço Inicial: a Escola

A Escola de Educação Infantil Oscar de Moraes localiza-se no bairro Hidráulica, na cidade do Rio Grande, RS, e teve início como uma instituição filantrópica, na qual eram atendidas crianças de seis meses a seis anos de idade, tendo o apoio da Prefeitura Municipal do Rio Grande, que cedia alguns professores para comporem o quadro de profissionais da instituição. Atualmente, a escola atende crianças de zero a cinco anos de idade.

Em setembro do ano de 1999, a instituição passou a integrar o quadro de escolas da Prefeitura Municipal do Rio Grande, através do Decreto Municipal nº 7.355, passando a ser chamada, então, de Escola Municipal de Educação Infantil Oscar Ferreiro de Campos Moraes. Em 25 de agosto de 2009, atendendo as exigências das políticas educacionais, passou a se chamar “EMEI Oscar Ferreiro de Campos Moraes”.

Porém, nos documentos oficiais e na fachada da escola, o nome impresso é “EMEI Oscar de Moraes”, e as crianças, professores, funcionários e algumas pessoas da comunidade a chamam carinhosamente de “Oscarzinho”.

Destaco que, para a escrita deste projeto, utilizei a mesma nomenclatura impressa nos documento oficiais da escola.

Na EMEI Oscar de Moraes, são atendidas aproximadamente 120 (cento e vinte) crianças, na faixa-etária de zero a cinco anos de idade; nela trabalham vinte professoras, duas coordenadoras pedagógicas e oito atendentes.

Quadro II: Organização das turmas

Turma	Idade	Turno
Berçário I	0 a 1 ano	Integral
Berçário II	1 a 2 anos	Integral
Maternal I	2 a 3 anos	Integral
Maternal II A	3 a 4 anos	Manhã
Maternal II B	3 a 4 anos	Tarde
Nível I A	4 a 5 anos	Manhã
Nível I B	4 a 5 anos	Tarde
Nível I C	4 a 5 anos	Tarde
Nível II A	5 anos	Manhã
Nível II B	5 anos	Tarde
Nível II C	5 anos	Tarde

Os dados expressos no quadro anterior indicam como é feita a organização das turmas e a divisão dos turnos de trabalho, entre turno integral, manhã e tarde. Conforme apresentado no quadro, há três turmas em turno integral, três turmas no turno da manhã e cinco turmas no turno da tarde.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a EMEI Oscar de Moraes utiliza a metodologia de projetos de ensino-aprendizagem, procurando “[...] proporcionar aos seus alunos um aprendizado mais significativo, vivenciando o cotidiano da educação infantil de maneira lúdica e prazerosa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de crianças plenas e felizes”. (RIO GRANDE, 2011, P.P.P., p.2)

Na seção que segue, contextualizo o projeto *Cantos e Recantos*, da EMEI Oscar de Moraes, pontuando sua história e organização.

4.2 – Traçando a Silhueta: Contextualização do Ambiente Pesquisado

Nesta seção, descrevo o projeto “Cantos e Recantos”, apresentando-o a fim de contextualizar o ambiente pesquisado.

A partir de 2014, a escola optou pela organização em forma de ambientes de aprendizagem, como uma maneira de contornar a falta de espaço e proporcionar diferentes vivências para as crianças. Essa maneira de organização foi arranjada em forma de projeto e denominada de *Projeto Cantos e Recantos*.

Na configuração diária do projeto, as turmas circulam em diferentes ambientes, obedecendo a um cronograma de horários. O que possibilita às crianças vivenciarem os diferentes ambientes de aprendizagem da EMEI Oscar de Moraes, com intervalos de tempo diferenciados, pois os horários são flexíveis às necessidades das crianças e à proposta de trabalho planejada pela professora. Esses ambientes são:

- dormitório e sala de higiene;
- ambiente de leitura, teatro e fantoches;
- ambiente do brinquedo;
- ambiente de música e atividades físicas;
- ambiente de artes plásticas e ciências naturais.

A ideia inicial descrita no projeto *Cantos e Recantos* era que, em cada ambiente, houvesse um professor especializado, para realizar as atividades com as crianças; no entanto, tal planejamento não foi efetivado devido à falta de profissionais capacitados. Assim, as crianças frequentam os ambientes acompanhadas pelas professoras e atendentes, que lá desenvolvem as atividades com elas.

Cabe destacar que os principais motivadores da organização do projeto *Cantos e Recantos* foram a falta de espaço na EMEI Oscar de Moraes e a possibilidade de ofertar às crianças diferentes vivências na escola, pois algumas delas lá permaneciam das 8 horas às 17 horas e, na maioria das

vezes, no mesmo ambiente, deixando de explorar todos os recursos que a escola oferece.

Cabe salientar que algumas salas são pequenas, o que impedia a execução de atividades e brincadeiras que necessitam de um espaço mais amplo. Diante desse cenário, a escola optou pela organização em ambientes de aprendizagem, de modo que as turmas fossem itinerantes, tendo ambientes fixos, com uma estrutura montada para o desenvolvimento das diferentes atividades.

A equipe pedagógica e os gestores da instituição organizaram, então, alguns objetivos para a execução do referido projeto, sendo que o objetivo geral é “Oferecer ambientes de aprendizagem diversos, de forma a contribuir para a efetivação do cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos incompletos”. (PROJETO CANTOS E RECANTOS, 2012, p.3, grifo das autoras).

O objetivo geral reforça a ideia de otimizar o espaço da escola na organização dos ambientes de aprendizagem. Isso porque não se tratava somente de “aproveitar melhor o espaço escolar”, mas também ofertar às crianças diferentes vivências e possibilidades diferenciadas de aprendizagem.

O cotidiano na EMEI Oscar de Moraes, é organizado através de escalas, para que ocorram as trocas de ambientes. O momento de alimentação, realizado no refeitório improvisado da escola, também é considerado um ambiente de aprendizagem, onde é propiciada a convivência entre crianças de diversas idades.

4.3 – Múltiplos olhares: Considerações sobre o Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais

Nesta seção, serão analisadas as situações observadas no Ambiente de Aprendizagem em Arte, na EMEI Oscar de Moraes. As reflexões realizadas acerca do cotidiano no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais foram pautadas a partir de Barbosa (2008), Gandini e Edwards (1999, 2002),

Edith Derdyk (1990), Sandra Richter (2004), João Francisco Duarte Júnior (1981).

Ao todo, foram cinco tardes de aula observadas, totalizando vinte horas. A turma participante da pesquisa é composta por catorze crianças, de quatro anos de idade, sendo oito meninas e seis meninos.

Levando em consideração o objetivo geral desta investigação, “Identificar a presença dos aspectos da cultura regional nas situações cotidianas, vivenciadas por um grupo de crianças de quatro anos de idade, no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais”, percebo que “visualizá-lo” ou presenciar situações que envolvem a sua presença não seria uma tarefa simples.

Inicialmente, passei a procurar o que seria a “cultura regional” expressa nos documentos que havia pesquisado e, posteriormente, a tentativa foi de compreender sua importância no ambiente escolar, na formação das crianças e dos cidadãos.

Desta forma, percebo que, nas vinte horas de observações realizadas no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, a presença de aspectos da “cultura regional” não se apresentava com nitidez. No entanto, não poderia afirmar a ausência sem uma avaliação e uma reflexão mais aprofundadas. Passo, então, a refletir a respeito das situações observadas.

Nas primeiras situações de observação, identifico que, na porta da sala do Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, está colado o seguinte texto, que chamou minha atenção:

Ambiente das descobertas e das artes

Com recursos variados das Artes Plásticas e algumas novidades como lanternas, lupas, globo terrestre, esse ambiente oferece a possibilidade de fazer os registros dos projetos com pinturas, desenhos, modelagem, confeccionar brinquedos, móveis para outros ambientes, além de permitir a descoberta e a pesquisa na área das ciências naturais, letras e números e outras áreas do conhecimento. (Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, Maio/2015).

Na leitura desse pequeno texto, entendo a necessidade de uma reflexão inicial a respeito de algumas questões, como, por exemplo, a possibilidade de utilização do ambiente para registro, através de diferentes modos e linguagens, do trabalho realizado com projetos; do envolvimento da área das Ciências Naturais, sendo integrado ao trabalho com a Arte, inclusive nomeando-o Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais.

Conforme já mencionei anteriormente, a EMEI Oscar de Moraes desenvolve um trabalho pedagógico baseado em Projetos de Aprendizagem, os quais, segundo o projeto político-pedagógico da instituição, orientam os estudos do corpo docente, utilizando, dentre outros autores, Maria Carmem Silveira Barbosa. A respeito do trabalho com projetos, a referida autora destaca que:

Um projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma conseqüente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano. Um projeto pode ser esboçado por meio de diferentes representações, como cálculos, desenhos, textos, esquemas e esboços que definam o percurso a ser utilizado para a execução de uma ideia. (BARBOSA, 2008, p.31)

Para a autora citada, então, o trabalho com projetos é considerado um início para diversas possibilidades de encaminhamentos, direcionamentos e orientações, na trajetória educacional. Para Barbosa, “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para ou construir uma questão ou respondê-la”. (BARBOSA, 2008. p.31)

No período em que as observações foram realizadas, a turma do Nível IB estava desenvolvendo um projeto chamado “Nossa casa, nossos sonhos...”. Partindo desse contexto, algumas questões referentes à utilização de projetos na Educação Infantil serão abordadas na seção seguinte.

4.4 – Trabalho com Projetos na Educação Infantil

Nesta seção, descrevo e reflito a respeito de situações de observação em que o trabalho desenvolvido através de projetos desencadeou outros dois caminhos de reflexão, a serem abordados nas seções seguintes. Dentre eles, destacarei, posteriormente, as possibilidades de registro do trabalho com projetos através da produção artística e dos usos das produções artísticas como brinquedos e brincadeiras.

Durante as observações realizadas, as crianças do Nível IB estavam desenvolvendo um projeto intitulado *Nossa casa, nossos sonhos...*. Isso porque as crianças ganharam uma casinha e pediram para a professora que nela tivesse móveis semelhantes aos existentes em uma casa. Então, as crianças tiveram a ideia de pedir para que as famílias as ajudassem a confeccionar os móveis para a casinha, no momento de Avaliação Informal⁷.

Segundo relatos das crianças e da professora, os adornos para a casinha foram confeccionados com o auxílio das famílias e, dessa forma, criaram sofá, televisão, quadros, cortinas, tapetes, enfeites, mesa, etc. A participação das famílias na execução de uma atividade pensada pelas crianças e pela professora evidencia que a dinâmica escolar da EMEI Oscar de Moraes favorece o contato e a participação das famílias em momentos do cotidiano da escola.

Barbosa M. (2008) destaca importância da participação da família na escola, pontuando o seguinte:

[...] Compete a cada escola e a cada grupo de alunos construir seu próprio projeto pedagógico. Nesse sentido, pensar a escola como comunidade educativa, que inclui em seus projetos a participação da família e da comunidade, significa ampliar as fronteiras sociais. É preciso ver esse espaço educativo na contemporaneidade como **lugar de criação cultural** e não apenas de divulgação de saberes; **de experimentação** e não de sacralização do instituído; **de procura de sentidos** e não de fixação, de padronização de significados. O ensino perde seu caráter mecânico e arbitrário para converter-se na aprendizagem do funcionamento da vida. (BARBOSA M., 2008, p.89, GRIFO MEU)

⁷Avaliação Informal na EMEI Oscar de Moraes é um momento em que os integrantes das famílias das crianças participam de algumas atividades do cotidiano escolar, a serem definidas com as crianças e professoras.

Nesse excerto, em que a autora aponta que a construção do projeto cabe à escola e aos alunos, abre também espaço para a participação das famílias. E no caso da turma do Nível IB, na EMEI Oscar de Moraes, percebo que as crianças já estavam habituadas à parceria com as famílias, pois, ao pedirem para a professora que as famílias as ajudassem, já sabiam que poderiam contar com tal ajuda e também com a aceitação da professora e a abertura da escola para que fosse executado o trabalho. Ou seja, essa prática é habitual na escola.

Outros pontos relevantes a serem destacados no excerto de Barbosa referem-se à escola ser percebida como um lugar de “criação cultural e não apenas de divulgação de saberes”. Desse modo, a escola é propensa à criação cultural, concebida como um espaço que pode instituir novos pensares e produções, capaz de proporcionar a experimentação de diversas possibilidades e, dessa forma, encontrar sentido para o que aprendemos e vivenciamos dentro e fora da escola.

Com relação à aliança no trabalho entre a família e a escola, as autoras Gandini e Edwards (2002) destacam que:

Dar a devida atenção ao relacionamento é uma atitude coerente com as últimas pesquisas realizadas no campo do desenvolvimento infantil. Abandonamos teorias que se concentravam apenas no desenvolvimento individual e passamos a adotar outras que consideram as crianças no contexto em que vivem. O desenvolvimento infantil é atualmente considerado um processo de construção social que ocorre no contexto de relacionamentos íntimos e significativos com adultos e com os colegas. Não há dúvidas de que uma rede rica e coesa de relacionamentos interpessoais representa para as crianças um grande potencial de crescimento. (GANDINI, EDWARDS, 2002, p.125).

Os relacionamentos estabelecidos entre as crianças e suas famílias, na escola, enriquecem as situações de aprendizagem e aproxima as crianças de seus familiares, e as famílias, da escola. No caso da produção coletiva, realizada no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, além de ser um momento significativo para as crianças, uma vez que foi proposta por elas a participação das famílias, formou-se também uma relação de amizade entre as famílias que vivenciaram a atividade.

Rinaldi (2002, p.75) esclarece que o foco do processo educativo é a criança, mas evidencia a necessidade de valorização do trabalho conjunto com as famílias. Ainda segundo a autora, essas relações são necessárias ao aprendizado e ao convívio e respeito às diferenças culturais, étnicas e sociais.

A esse respeito, o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009, p.27) também expressa, no tópico que trata do desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa que:

- [...] Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais;
- A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade;
- Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche. (BRASIL, 2009, p.27)

Através da participação das famílias no ambiente da creche, as crianças também estão aprendendo a se relacionar com pessoas diferentes de seus familiares e professores, possibilitando, com isso, o respeito à diversidade cultural, religiosa e social.

Quanto à participação das famílias nas Instituições de Educação Infantil, Gandini (2002) afirma que

[...] o ponto central é a construção de uma harmonia por parte dos adultos (pais e educadores), conscientes de que ambos têm responsabilidades, emoções, sentimentos, conhecimentos e atitudes diferentes em relação às crianças [...]. (GANDINI, 2002, p.125)

A autora considera a relevância do trabalho que envolve família e escola como sendo uma maneira de unificar os “dois mundos” nos quais a criança está inserida e, dessa forma, desenvolver um sentimento de divisão de responsabilidades, pois as duas partes visam ao desenvolvimento e ao bem-estar da criança.

No que se refere à cultura regional, é uma oportunidade para as crianças terem seus primeiros contatos com a cultura de uma região por intermediação das famílias, começando pelo ambiente familiar e pela comunidade onde estão inseridas. Um momento de conhecerem as famílias de

seus amigos, a maneira como vivem e se desenvolvem em comunidade. O que pode ser exemplificado com o projeto *Nossa casa, nossos sonhos...*, desenvolvido no Nível IB: nele, as vivências em uma casinha de brincar são capazes de proporcionar diversos conhecimentos a respeito da cultura de uma região, através de brincadeiras.

A Figura 1 mostra a casinha que as crianças ganharam e que deu origem ao projeto *Nossa casa, nossos sonhos...*. Nas seções seguintes, apresento os desencadeamentos deste projeto.

Figura 1 – Casa doada para a turma do Nível IB



FONTE: Arquivo da autora

4.4.1 – Possibilidades de registro através da produção artística

No início do capítulo, mencionei o texto que está disposto na porta do Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, o qual contém a expressão “registro dos projetos”, indicando que tais registros poderiam ser feitos através de pinturas, desenhos, modelagens, confecção de brinquedos e móveis para outros ambientes.

Dessa forma, exponho, nas imagens que seguem, alguns registros realizados pelas crianças e suas famílias no desenvolvimento do projeto *Nossa casa, nossos sonhos...* .

Figura 2 – Desenho coletivo: quadro confeccionado para a casa



FONTE: Arquivo da autora

Figura 3 – Desenho coletivo realizado pelas crianças do Nível IB



FONTE: Arquivo da autora

As figuras 2 e 3 mostram um desenho coletivo, outra opção de representação ou registro expressa coletivamente e através do desenho, com a utilização de colagens de diferentes materiais que compõem a borda da produção. Com relação ao desenho infantil, a arte-educadora e artista plástica Edith Derdyk (1990) conclui que:

É inerente ao homem, desde criança, a capacidade de reproduzir imitativamente, através dos movimentos corporais, recriando e representando. Talvez a primeira linguagem humana tenha sido a "pantomima imitativa". É sutil discriminar o fio que separa o natural do cultural, o que fez o homem tornar-se homem. O homem é invenção de si mesmo, graças à linguagem que o fez ser outro e o separou do mundo natural. "O homem é um ser que se criou ao criar uma linguagem". (DERDYK,1990,p.21)

Entendo, assim, como a referida autora, que representar através do desenho seus sentimentos ou pensamentos é algo intrínseco ao homem. Em

razão dessa característica, para a criança, torna-se mais fácil expressar-se através de uma linguagem que proporcione fruição. A autora destaca ainda a possibilidade de que a primeira linguagem humana tenha sido a “pantomima imitativa”, ou seja, o homem representando ou demonstrando-se através de gestos e/ou expressões faciais, narrando, por meio do corpo, suas necessidades e desejos.

Para Derdyk (1990, p.19), “antes de a criança falar, antes mesmo de imitar, reproduzir, simbolizar, inventar, criar, projetar, representar, significar, ela gesticula”. Desse modo, repete-se a gênese do desenvolvimento humano: nossos pensamentos, sentimentos e emoções percorrem nosso cérebro através de impulsos eletroquímicos e desenvolvem representações em forma de imagens.

E é essa capacidade de representação que nos distingue dos outros seres, essa capacidade de construir significado através da expressão em diferentes linguagens. Segundo Sandra Richter

É entre os dois e sete anos de idade, período simbólico por excelência no desenvolvimento humano, que a criança conquista a capacidade de imaginar. Capacidade representacional, notável, pois liberta do contexto espaço-temporal imediato, vai conquistando gradual e progressiva possibilidade de ir até a fantasia, vivê-la intensamente e voltar à realidade sem se fixar na situação imaginada. (RICHTER, 2004, p. 56)

Na faixa-etária analisada, então, a criança é capaz de estabelecer um “diálogo” com o conhecimento sintetizado, ou de suas vivências com a sua função semiótica, que coordena as ações sensório-motoras, possibilitando a interpretação e a representação por meio de diferentes possibilidades, entre as quais, o desenho, a pintura, a modelagem e também a fala.

Pelo desenho, a criança é capaz de manifestar, com a utilização de instrumentos coloridos, aquilo que vê, sente, sonha, fantasia ou vivencia. Além disso, expressa, ludicamente, experimentos com cores e formas, tendo a possibilidade de compartilhar sua produção com outras crianças e adultos.

No Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, ocorre a valorização do real, daquilo que é vivenciado pelas crianças. Por isso, a necessidade de representação de situações significativas dos projetos. Nesse sentido, percebo a prática cultural na ação de ver e de sentir e na possibilidade de interpretar e representar o que foi visto e vivido na escola.

Na abordagem de Reggio Emilia, a representação e a expressão dos projetos envolvem uma gama de experiências, explorações e expressões de diferentes maneiras, seja pela oralidade, por movimentos, músicas, desenhos, ou qualquer outro tipo de manifestação expressiva. A arte e estética são percebidas da seguinte forma:

A arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo. A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitivo-simbólica plena da criança em desenvolvimento. O trabalho das crianças não é casualmente criado, mas é o resultado de uma exploração guiada de temas e eventos relevantes para a vida das crianças e comunidade mais ampla. (EDWARDS, 1999, p.254)

É pertinente destacar, no excerto em destaque, o segmento que expressa a presença da arte na integralidade do currículo, proporcionando aprendizagem cognitivo-simbólica do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, entendo que, na EMEI Oscar de Moraes, a arte também se encontra presente, mesmo fora do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, conforme podemos perceber nas imagens que seguem.

Figuras 4 e 5 – Espaços na escola



FONTE: Arquivo da autora

As Figuras 4 e 5 indicam que, mesmo fora do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, há a possibilidade de que ocorram registros e expressões das crianças. A Figura 4 revela uma situação em que elas vivenciam experimentos com sons.

Na brincadeira, representada na Figura 4, algumas crianças falam, gritam, cantam, na parte superior do cano, enquanto outras tentam escutar na parte posterior, divertindo-se com os variados sons, proporcionados pelas diferentes extensões dos canos. A comunicação realizada através de sons e ritmos desencadeou momentos de grande satisfação para as crianças, proporcionando o experimento da produção e da audição de diferentes ruídos, ampliando o repertório de linguagem e de sentimentos.

Nos experimentos realizados pelas crianças, identifico uma relação com os eixos do currículo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere aos eixos norteadores, às interações e às brincadeiras.

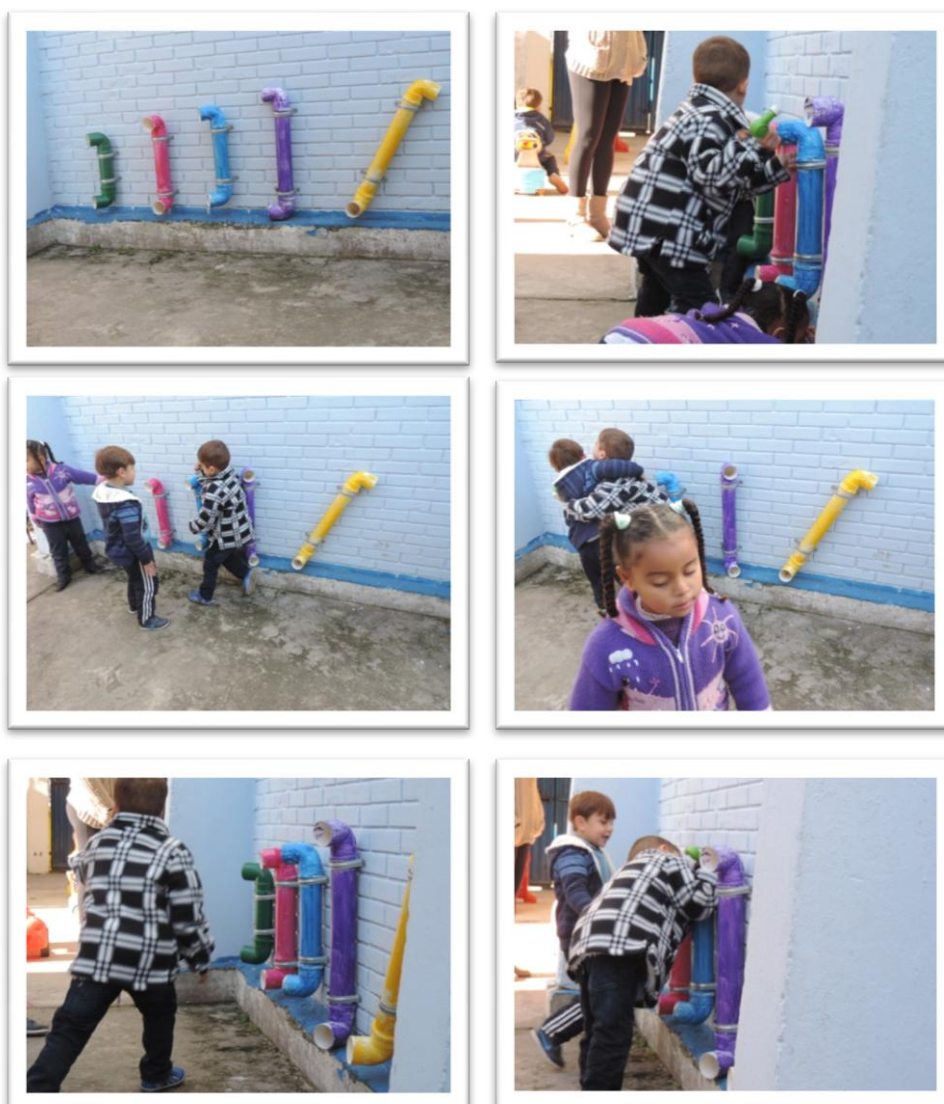
Com relação à garantia de novas experiências na Educação Infantil, o referido documento expressa que se “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p.27). Desse modo, é viabilizado o contato das crianças com uma diversidade de experiências e formas de expressão.

Assim, o espaço proposto pela escola propicia e promove a interação das crianças, através de diferentes formas de expressão; no caso observado,

através dos sons, pois elas brincam com os sons produzidos e inventam outras formas de brincar, de se divertir e de aprender.

A satisfação era tanta, que as crianças, por diversas vezes, saíam para participar de outras brincadeiras e retornavam aos canos,vo que fica evidente na sequência de figuras abaixo:

Figuras 6, 7, 8, 9,10 e 11 – Sequência de interações das crianças



FONTE: Arquivo da autora

A satisfação em experienciar os diferentes sons fez com que as crianças expressassem alegria e disposição para investigar e explorar o material ofertado, construindo e vivenciando um saber que, segundo Bachelard (1989), é também caracterizado como sonho:

Os primeiros interesses psíquicos que deixam traços indeléveis em nossos sonhos são interesses orgânicos. A primeira convicção calorosa é um bem-estar corporal. É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas, estão ligadas a vontades muito simples, espantosamente rudimentares (...). Uma coisa é certa, em todo o caso: o devaneio na criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas. (BACHELARD, 1989, p.9 apud RICHTER, 2004, p.62)

Dessa forma, aliada às experiências realizadas pelas crianças nas brincadeiras com sons, encontra-se a produção de significados, desencadeados da cultura na qual estão inseridos, produzindo e reproduzindo sons e falas ouvidos, inventados e transformados por elas.

Duarte Júnior (1981, p. 45) afirma que “[...] educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que assimilando-os possa nela viver”. E destaca ainda que, para tanto, não deve expressar uma atitude passiva, e foi justamente a atitude oposta que observei na interação das crianças com os sons.

Elas tiveram a possibilidade de contato com os sentidos, proporcionado pela escola e, com isso, foram extremamente ativas e agiram com bastante naturalidade na criação de sentidos para as suas explorações.

A Figura 5 mostra um espaço organizado para que a criança vivencie experiências com desenhos, em uma parede no pátio da escola. Em nenhum dos dias observados, presenciei alguma turma realizando desenhos no que a escola denomina como “Espaço do Rabisco”. Porém, o fato de o espaço estar organizado seria mais um indicativo de que as produções artísticas, registros de projetos e expressões infantis não ocorrem somente no espaço do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais.

Quanto ao tópico em discussão, Horn expressa que “[...] o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são prolongamentos dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma

perspectiva pedagógica [...]” (HORN, 2007, p.36), na qual ocorre a interação das crianças, por meio da exploração dos sons, no caso dos canos, e a expressão pela via do desenho, possibilitada pelo “Espaço do Rabisco”, representados nas Figuras 4 e 5, respectivamente.

Poderia compreender, com o que foi dito, que a Arte ou as possibilidades de expressão artística não se fazem presentes somente no espaço do Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, mas, ao contrário, que elas perpassam as paredes dele, concretizando-se também em outros locais da escola.

Na subseção que segue, abordo os usos das produções artísticas como formas de brinquedos e brincadeiras no cotidiano do Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais.

4.4.2 – Usos das produções artísticas como brinquedos e brincadeiras: descobrir brincando

Com a manipulação de produções artísticas e materiais no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, as crianças do Nível IB exercitam seus desejos, experienciam maneiras de viver o ambiente escolar com alegria e a realização de muitas descobertas.

A organização espacial do ambiente, as proposições de atividades realizadas pela professora e a disposição de diversos tipos de materiais e brinquedos possibilitam a criação e a imaginação, para que a brincadeira seja desencadeada. Aqui se vê reforçada a importância da brincadeira, pela possibilidade de vivenciar experiências capazes de beneficiar e desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos, emocional e social.

O brincar, no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, ocorreu em diversas situações: durante as produções desenvolvidas no ambiente, nos momentos de criação e descobertas e em ocasiões de afastamento da professora.

Outra situação envolvendo a brincadeira, desencadeada pelas produções feitas no momento de avaliação informal, já foi mencionada anteriormente, quando as famílias estiveram presentes e produziram junto com as crianças diversos utensílios para mobiliar a casa que estas haviam ganhado.

Figura 12 – Brincadeiras na casinha



FONTE: Arquivo da autora

Figura 13 – Brincadeiras na casinha



FONTE: Arquivo da autora

A Figura 12 flagra o momento no qual uma das meninas aparece sentada no sofá, após ter limpadado a casinha; ela, então, senta e diz: “agora preciso descansar”. Na brincadeira infantil de “casinha”, a criança expressa diversos elementos da cultura na qual está inserida. Os laços que unem a brincadeira e a cultura se atrelam de maneira sublime, no que se refere à harmonia de seus elementos. A imaginação da menina, ao brincar e imaginar ou imitar, limpando a casa e sentindo-se cansada, necessitando de descanso, pode ser melhor compreendida culturalmente se considerarmos um fragmento da história das culturas primitivas, lembrado por Duarte Júnior:

A atividade humana visa sempre à concretização dos valores. Visa transformar o meio para que este se molde a eles. “Quando, por exemplo, culturas primitivas, através do ritual religioso repetiam e imitavam os atos cosmogônicos dos deuses, estavam simplesmente tentando tornar eficazes, novamente, aqueles momentos e atos que eram de valor supremo, por se constituírem no início o fundamento do seu cosmo físico e social. Não nos interessa se os efeitos desejados eram atingidos ou não, mas simplesmente a intenção do ato. Seu objetivo era tornar históricos (no sentido de objetivos, concretos), através de imitação e repetição, aquilo que a comunidade toda considerava ser os valores supremos. Creio que este modelo se aplica a tudo que poderíamos chamar de atos de **criação de cultura**”. Criar a cultura é, portanto, humanizar a natureza, ordenando-a e atribuindo-lhe significações expressivas dos valores humanos: criar a cultura é concretizar tais valores. Fora de um

ambiente cultural não existem seres humanos, isto é, o homem não pode existir enquanto tal senão através da cultura. É nela que nos tornamos humanos, que aprendemos a organizar e construir o mundo, atribuindo-lhe significações. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.46 GRIFO MEU)

Assim, identifico, na menina brincando, o que Duarte Júnior chamou de “criação de cultura”, através da reprodução e significação de algo que já presenciou, aprendendo, com a brincadeira, a organizar e construir o mundo. A imitação e a repetição daquilo que a sociedade considera extremamente necessário para manter a organização e a manutenção de uma vida considerada ideal.

O sofá, no qual a menina resolve descansar, pode também ser considerado um elemento da cultura: a criança sabe para que ele serve; afinal, sentou nele, sabe que ali pode descansar, que ele faz parte da casa, tendo sido solicitada pela própria turma a construção dele. Dessa forma, considero os utensílios produzidos pelas famílias para fazerem parte da casinha como elementos da cultura: as crianças provavelmente os têm em casa ou constituem objeto de desejo da família.

Figura 14 – O sofá



FONTE: Arquivo da autora

O sofá passou a ser objeto de desejo das crianças e de suas famílias: elas queriam que ele fosse para suas casas. Então, passou a ser levado para casa. A cada dia, uma das crianças era escolhida para levá-lo. A Figura 14 expressa o momento da roda de conversa, realizada no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais, no qual o sofá havia retornado de uma das casas das crianças.

Presenciei um dos momentos de entrega do sofá, no qual o Gabriel, uma das crianças da turma, relata como foi a permanência do sofá em sua casa:

P- Tu gostou, Gabriel, de levar o sofá... pra tua casa?

G- Mais ou menos...

C- risos

P- Por quê? O que aconteceu?

G- Meu irmão só chorava, eu nem podia sentar

G- Só ele queria ver o desenho nele (*Gabriel se refere a assistir aos desenhos na televisão*)

[...]

(LEGENDA: P- professora/G- Gabriel/C- crianças,[...]- continuação)
(TRANSCRIÇÃO DE DIÁLOGO NA RODA DE CONVERSA
17/06/2015)

Objeto de desejo na escola, passou a ser também em casa. Gabriel ficou quatro dias sem comparecer à escola, pois não queria devolver o sofá. No mesmo dia, as crianças pediram à professora para terem cama na casinha, o que tornava evidente o envolvimento delas com o projeto, a ponto de desejarem mais objetos para compor a “casinha”.

Com relação aos objetos e coisas que compõem uma cultura, Duarte Júnior expressa que:

Assinalamos que a criação de cultura apresenta, em si, um caráter lúdico e, de certa forma, estético. Mas vamos além: os próprios objetos e instrumentos são produzidos não apenas com vistas à sua utilidade. Neles se encontra, também, uma preocupação estética. A maneira como uma dada cultura sente o mundo exprime-se em sua produção material. Tomemos como exemplo um objeto bastante antigo na história do homem: **a cadeira**. Desde a primeira produzida, sua função sempre foi a mesma e, no entanto, temos infindáveis tipos e modelos de cadeiras. Podemos reconhecer a época e a cultura onde uma dada cadeira foi produzida, a partir de seu “estilo, ou seja, a partir de sua forma, que exprime a visão de um determinado período e comunidade. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.49 GRIFO MEU)

Dessa forma posso intuir que, em se tratando do sofá e dos demais utensílios confeccionados pelas famílias para compor a “casinha”, os mesmos podem ser identificados na cultura em que vivemos. Isso porque, embora tenham sido construídos com materiais recicláveis, podem ser reconhecidos, por exemplo, o tipo de tecido utilizado, as embalagens de papelão, tintas e latas que o compõem, caracterizando a época em que vivemos. Na sequência, exponho outros utensílios produzidos pelas famílias e crianças do Nível IB.

Figuras 15 a 20 – Algumas produções conjuntas das famílias e crianças



Figura 15 – Enfeites para a casa



Figura 16 – Tapete



Figura 17 – Cortina



Figura 18 – Mesa de canto e enfeite



Figura 19 – Móbile



Figura 20 – Quadro

FONTE: Arquivo da autora

As produções destacadas nas figuras anteriores também deixam indícios da cultura na qual estamos inseridos, ou seja, daqui a algum tempo, caso outra pessoa visualize tais imagens, poderá encontrar vestígios da época em que as embalagens possuíam determinados formatos (Figuras 17, 18 e 19),

ou dos tipos de tecidos utilizados (Figuras 16, 17 e 20) ou até mesmos sinais de como vivíamos nesse período e da maneira como organizávamos nossas vidas e casas.

Nas brincadeiras, as crianças tinham liberdade para mexer com esses elementos na “casinha”, tirar da casa, trocar de lugar, explorar e brincar de maneira livre. Ou seja, as produções artísticas confeccionadas para compor a casinha servem de brinquedos. Foram pedidos, aceitos e explorados pelas crianças, adquirindo um valor inestimável também porque criados com a utilização de sucatas, conchas e materiais recicláveis, que poderiam ser deixados de lado na escola e acabar sendo descartados.

É interessante destacar a valorização dada pela professora aos materiais trazidos pelas crianças, como, por exemplo, as conchas (Figura 15), as folhas e sucatas utilizadas nas produções realizadas no momento da atividade de avaliação informal com as famílias. A esse respeito, Horn (2007) expressa mais uma característica comum, detectada em Reggio Emilia:

[...] esses espaços têm uma característica comum, que é o acolhimento, sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria [...]. (HORN, 2007, p.36)

A maneira como as crianças são acolhidas pode ser representada também na aceitação e na valorização do que as crianças levam para a escola, como “reliquias”, a exemplo das conchas, que foram pintadas e utilizadas para compor a casinha.

A brincadeira do cotidiano, “a casinha”, torna-se também uma forma de criação, de elaborar pensamentos, situações, ações e de estabelecer conhecimentos e vivências capazes de estruturar a brincadeira da vida real. Dessa forma, as crianças estavam desenvolvendo a aprendizagem do funcionamento da vida.

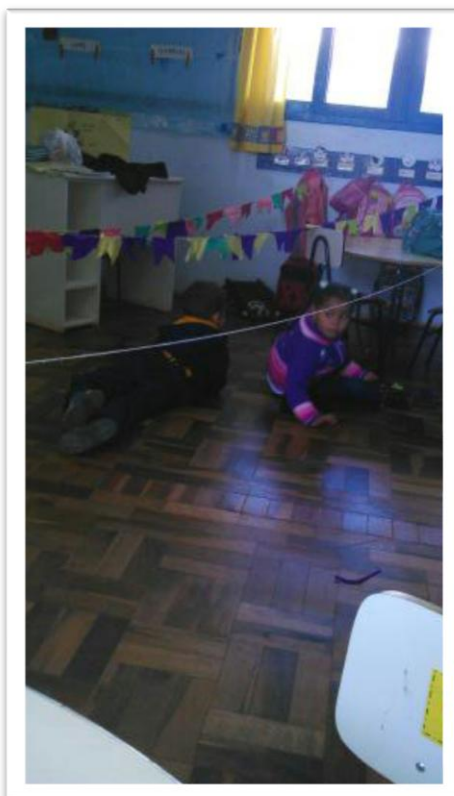
Percebi que a brincadeira individual ou coletiva pulsava no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais e, desse modo, considerei que, para tratar do ambiente, seria necessário contemplar as brincadeiras. As descobertas realizadas e proporcionadas pelas proposições artísticas da professora desencadeavam, em diversos momentos, brincadeiras aprovadas pela professora ou realizadas em momentos de afastamento da mesma.

Figura 21 – Crianças colando bandeiras para enfeitar a sala



FONTE: Arquivo da autora

Figura 22 – Crianças brincando de cabana



FONTE: Arquivo da autora

No episódio registrado pelas imagens 21 e 22, a proposta era colar as bandeirinhas e enfeitar a sala para a festa junina. As crianças gostaram da proposição, fizeram algumas descobertas e aproveitaram a disposição das bandeirinhas para brincar de cabana. O fato de o varal de bandeirinhas estar na altura das crianças possibilitou a autonomia de que elas precisavam para colar as bandeirinhas e para que, posteriormente, pudessem realizar a brincadeira de cabana. Isso demonstra uma proposta pedagógica que considera a criança como centro do processo educativo, ou seja, a organização do ambiente foi estrategicamente pensada para a ação autônoma da criança.

Enquanto colavam as bandeiras pela própria iniciativa, cantavam músicas de festa junina, as quais, provavelmente, já haviam escutado na escola ou em casa.

Antes de começarem a colagem das bandeiras, registrei o seguinte diálogo entre a professora e as crianças:

[...]

P- No mês de junho é mês de uma festa

C- Festa Junina

C- Porque a gente tá ensaiando para a festa...

P- Lembra por que tem Festa Junina?

P- O dindo⁸ de Rio Grande, qual é o nome do santinho? *(crianças observam atentamente a explicação da professora, mas não respondem a pergunta)*

P- São Pedro

P- O que a mãe e o pai dele fizeram?⁹

P- Bandeirinhas, uma fogueira bem grande, para avisar que o nenê tinha nascido

P- Não tinha telefone, correio, internet...só cavalo

P- Essa festa começou aqui na cidade?

C- Não... no campo

P- Quais as comidas que tinha?

C- Tomate, couve... arroz e feijão

P- Marina, quais são as comidas que eu contei pra vocês?

Marina- Milho

C- Canjica...arroz de leite...

C- Tia eu não gosto

C- Batata doce...amendoim...pipoquinha

Marina- Por que tinha fogueira?

P- Pra ter uma luz de noite, e o que mais?

P- O que a fogueira faz?

C- Fogo

⁸São Pedro é o padroeiro da cidade do Rio Grande – RS. Por isso, a professora se refere a ele como “dindo de Rio Grande”. São Pedro é homenageado no mês de junho, juntamente com Santo Antônio e São João Batista, com festas realizadas em todo o país, nos dias 13, 24 e 29 de junho.

⁹A professora se refere a uma história que havia contado para as crianças no dia anterior.

P- E o fogo deixa a gente como?

C- Quentinho...

[...]

P- Vamos arrumar a casinha para a festa junina? (*crianças se abraçam demonstrando grande felicidade*)

C- O que tu acha de fazer uma festa junina na sala?

P- Eu acho bem legal!!!!

C- (Sai correndo pela sala gritando para os colegas que ainda se abraçavam comemorando) - VAMOS FAZER UMA FESTA JUNINA NA SALA!!!

(LEGENDA: P- professora/G- Gabriel/C- crianças, [...]- continuação)

(TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO NA RODA DE CONVERSA, EM 19/06/2015)

Na transcrição de um momento de diálogo ocorrido na roda de conversa, entre combinados e aprendizados, ocorrem alguns aspectos que merecem destaque e reflexão. O primeiro deles refere-se à contextualização realizada pela professora, em relação à festa junina. A turma não foi somente colar as bandeirinhas; havia um significado para aquilo: eles conheciam os motivos para a realização da festa junina, anteriormente explicados pela professora, em dias anteriores, pois, conforme relataram, estavam ensaiando para a festa e já haviam conversado a esse respeito.

As crianças sabiam o que era uma festa junina, conheciam as músicas, e, embora não expressassem, na primeira indagação da professora, conheciam as comidas típicas de uma festa junina. Não se tratava de uma atividade desconexa da realidade das crianças: elas estavam felizes e demonstraram isso, nos abraços, ao combinarem a festa; nas canções que executavam enquanto colavam as bandeirinhas.

No entanto, é necessário abordar também o uso do Ambiente de Arte e Ciências Naturais para o desenvolvimento de um trabalho relacionado às datas comemorativas¹⁰. E digo isso a partir de minha experiência profissional, ao perceber o grande número de professores de Arte e de Educação Infantil que organizam suas aulas, fazendo uso indiscriminado do calendário de datas comemorativas.

A esse respeito, destaco o que os PCNs apresentam:

¹⁰ Neste caso não trato especificamente do ambiente pesquisado, mas abordo de maneira geral o uso indiscriminado das datas comemorativas no ambiente escolar.

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, PCNs, 1997, p.25)

Não se trata de uma crítica ao trabalho de meus colegas, professores, mas de uma preocupação com os casos extremos, em que as propostas de atividades são baseadas em confecção de cartões e enfeites para a escola. Tampouco afirmo que tais práticas são mais ou menos importantes para as crianças. Até porque, na turma do Nível IB, elas surgiram por uma proposição inicial da professora, a qual desencadeou alegria e entusiasmo nas crianças, que pediram e propuseram uma festa junina na sala.

Dessa forma, acontece um conflito entre a adequação do desenvolvimento de atividades artísticas na Educação Infantil ser baseada no trabalho com as datas comemorativas, ou o fato de esse tipo de atividade dever ser evitado, já que é capaz de fragmentar o trabalho pedagógico, tornando-o pontual, isolado e sem significado para as crianças.

Até então, eu questionava o trabalho e a utilização das datas comemorativas no desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse ponto, necessitei refletir a respeito e perceber que devemos levar em conta o fato de que as datas comemorativas estão presentes em nossas vidas desde que nascemos. A televisão mostra isso diariamente; o comércio, que sobrevive em torno delas, também explora e divulga através dos meios de comunicação, das vitrines, com músicas e imagens que convidam a vivê-las e as mantém vivas ao longo dos anos. E se faz parte da vida, faz parte da escola, uma vez que não há como isolar a vida da escola.

Sob outra perspectiva, Ostetto (2000) destaca que:

[...] É certo que as crianças trazem para a creche o que vivem, ouvem e veem fora dela. Mas será argumento suficiente essa evidência? Qual o papel da instituição de educação infantil: repetir, reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas respeitar a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único,

veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (OSTETTO, 2000, p.183)

As interrogações levantadas por Ostetto são intensas e provocadoras, pois levam à reflexão do papel desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil, nesse contexto. Assim, poderia entender que, em alguns casos, as datas comemorativas invadem a escola. Fazem parte do cotidiano da criança fora da escola, deixando o professor sem alternativa, a não ser integrá-las às práticas pedagógicas.

Mas, de que maneira essas práticas são inseridas no trabalho pedagógico com significado, como forma de enriquecer seu trabalho e aproximar-se das crianças, ampliando seu repertório cultural. A busca constante de equilíbrio é uma necessidade de reflexão nas escolas, por parte dos educadores.

Nesse contexto, então, não se trataria de uma obrigatoriedade, que as datas comemorativas estejam presentes na Educação Infantil, mas elas podem fazer parte de alguns momentos do cotidiano da escola, desde que tenham uma intencionalidade pedagógica, podendo também serem sugeridas e aceitas pelas crianças e adotadas pelos professores como mais uma possibilidade de enriquecer o trabalho pedagógico, com descobertas e diversão.

O documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009) estabelece critérios de respeito aos direitos da criança, informação pontuada no Capítulo I. Ainda assim, considero relevante retomar o assunto, a fim de compreender o que o documento expressa a esse respeito.

Dentre os direitos estabelecidos no documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009), destaco o seguinte: “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa” (BRASIL, 2009, p.27) e, interposto a este, há outro, expressando que: “Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história” (Idem).

Ou seja, é um direito da criança, conhecer e participar dessas datas na escola. E isso é considerado, pelo documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL,

2009), desenvolvimento e valorização da cultura. Fica a cargo das instituições de Educação Infantil e de seus educadores a necessidade de reflexão e planejamento de situações que valorizem a cultura brasileira de forma significativa e proveitosa.

Para tanto, é necessária atenção, a fim de evitar que ocorra o que Ostetto (2000, p.182) destaca “[...] o educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem [...]”. Na esteira de Ostetto, penso que, além de o educador tornar-se “repetidor”, as crianças também acabam desejando, esperando que o trabalho com essas datas ocorra, considerando, sobretudo, o fato de elas demonstrarem grande euforia em organizar a festa junina, data que, provavelmente, já havia sido comemorada antes. Assim, entendo que eram repetidas as músicas e a euforia vivenciada nos anos anteriores.

No Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, a preparação para a festa junina foi também um momento de descobertas: através da orientação da professora, as crianças foram motivadas a perceberem as diferentes texturas e cores nos papéis, conforme mostra a transcrição abaixo:

[...]
P- Quem é que escutou o que eu pedi?
P- Passa a mão assim devagarzinho no papel
P- Pro lado assim da bandeirinha... Pra esse lado...
P- O que que vocês sentem?
P- Lara o pincel é na mesa, a Fabi falou! Pega a tua bandeira, por favor.
P- Passa pra lá pro ladinho...assim ó... pro lado (*professora demonstra passando a mão sobre o papel*)
P- Como é que é...esse papel?
C- Macio
P- É macio, vocês sentem alguma coisa no dedo, ou não?
C- Sim
P- O que que vocês sentem?
C- Cosquinha
P- Uma cosquinha... agora vamos passar um dedo, esse indicador aqui
[...]
(LEGENDA:P- professora, C- crianças, [...] continuação)
(TRANSCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO DA PROFESSORA EM 19/06/2015).

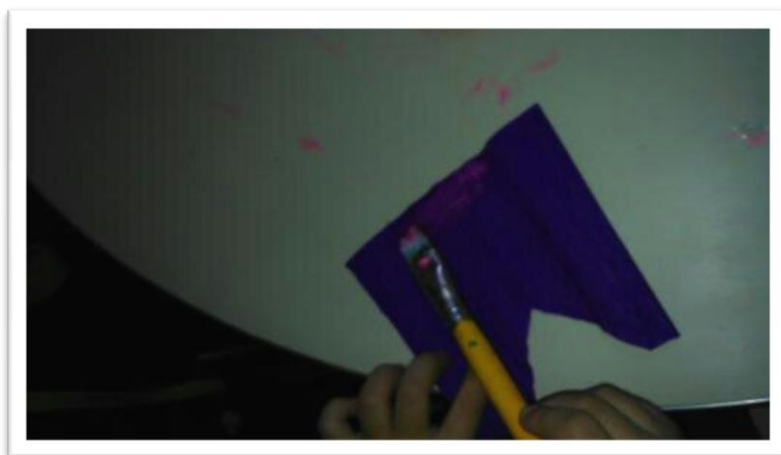
Na transcrição em destaque, identifico que a professora explorava as diferentes texturas e cores dos papéis antes que as crianças colassem as bandeirinhas no cordão, perguntando, fazendo com que eles sentissem que, dependendo do papel, o sentido do toque será diferente.

Com situações planejadas, o professor pode proporcionar às crianças a exploração de diferentes materiais e, dessa forma, a realização de descobertas, utilizando seus próprios sentidos, na exploração de objetos e materiais. Tais situações de aprendizagem possibilitam a vivência de experimentação com materiais expressivos, que podem ser considerados desencadeadores da expressão infantil.

O estímulo dado pela professora, para que as crianças desenvolvam seus sentidos, torna-se importante para que elas aprendam a ter iniciativa de, posteriormente, explorarem outros tipos de materiais sozinhas.

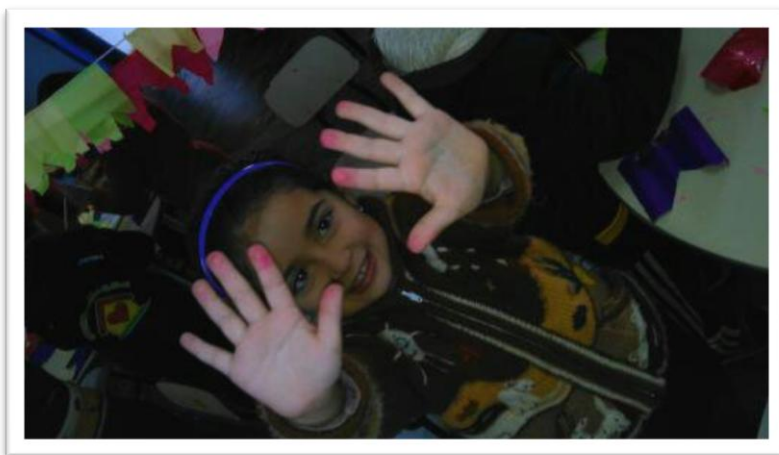
Por exemplo, no segmento da colagem das bandeirinhas, as crianças descobrem que os papéis mudam de cor quando entram em contato com a cola e que eles liberam uma “tinta”, conforme demonstram as seguintes figuras.

Figura 23 – Descoberta de que o papel muda de cor



FONTE: Arquivo da autora

Figura 24 – Descoberta de que o papel libera “tinta”



FONTE: Arquivo da autora

A manipulação de materiais pelas crianças desencadeia novas descobertas e aprendizagens, tanto a partir do estímulo da professora quanto sozinhas. Isso porque as crianças são capazes de experimentar, mas, por vezes, necessitam da orientação de um adulto, dos pais ou dos professores para que se sintam motivadas a investigar e a realizar as descobertas com autonomia.

Rinaldi (2012) expressa como a criança ativa, capaz de protagonizar diariamente seus aprendizados, procura entendimento de coisas de seu interesse. Ao adulto, cabe o auxílio às perguntas e respostas das crianças e atenção permanente.

Para a autora, a criança é concebida como um ser extremamente capaz de ser protagonista no processo de aprendizagem e de estabelecer o protagonismo compartilhado com seus educadores. Elas são provocadas pelos educadores e provocam novas descobertas a respeito do mundo que as cerca.

Com relação ao papel do professor, Edwards (1999) destaca que:

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir os outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso. (EDWARDS, 1999, p.161)

Esse tipo de intervenção do professor guia os olhares e as sensações das crianças, orientando para onde olhar, como tocar, como experienciar e vivenciar determinadas situações, a fim de desenvolver a segurança, a autonomia e a curiosidade na criança. Como consequência, encorajam a descoberta e a aprendizagem, de forma que a criança protagonize o processo de aprendizagem.

É interessante também compreender o que Rinaldi (2012) coloca com relação ao papel do professor, tendo-o como protagonista também, juntamente com a criança, com as famílias e com seus colegas de trabalho, numa alternância de protagonismos, que compõe o aprendizado como um todo.

No entendimento de Susana Rangel Vieira da Cunha (2014), para que o professor realize intervenções significativas, é necessário resgatar seu próprio valor expressivo, conforme expressa o excerto que segue:

É fundamental que os professores se deem conta de que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade. Para que as crianças tenham possibilidade de se desenvolver na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos e consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo da expressão infantil. (CUNHA, 2014, p.14)

A sensibilidade necessária para que o professor possa desenvolver sua expressividade está sujeita a sua capacidade de se expor a novas situações, as quais, por vezes, podem ter sido esquecidas em sua infância. Como, por exemplo, desenhar, explorar tintas, lembrar sensações vivenciadas em sua infância e buscar revivê-las. Ou seja, tentar se colocar no lugar das crianças para entender como elas pensam, seus modos de ver e perceber o mundo para que, assim, possam compreender o que necessitam conhecer e vivenciar.

De acordo com Cunha (2014, p.16), o professor precisa conhecer e entender a origem do desenvolvimento gráfico plástico, para que, dessa forma, possa, com maior propriedade, planejar as situações de aprendizagem e as intervenções que julgar necessárias.

A autora destaca ainda que:

Nas atividades livres, em vez de o professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar esses materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com lápis e papel. Podemos transformar essa

atividade simplista e comum em uma proposta instigadora e fonte de descobertas matéricas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar [...]. (CUNHA, 2014, p.18)

As intervenções realizadas pelos professores desencadeiam a reflexão e a imaginação. A exploração de diferentes materiais proporciona a ampliação do repertório e das maneiras de ver, observar e refletir a respeito do universo que a cerca. No Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, as crianças, orientadas pela professora, vivenciaram descobertas significativas e demonstraram o quanto sabem explorar sozinhas e descobrir coisas novas, compartilhando-as com seus colegas.

Em relação ao papel do adulto no processo de desenvolvimento das crianças, Rinaldi (2012, p.157) destaca a importância da criação de contextos capazes de estimular as crianças a poderem utilizar suas “capacidades e competências” no espaço escolar.

A autora destaca ainda a necessidade de valorização desse processo, em que a escola e seus educadores propiciem a vivência do que ela chama de “ambiente formador”, considerado um “espaço” adequado para o desenvolvimento das crianças.

A esse respeito, registrei, em meu caderno de campo, algumas reflexões pertinentes à valorização das descobertas realizadas pelas crianças:

[...] é interessante como as crianças acabam fazendo descobertas valorosas em momentos de atividades “simples”. Enquanto colavam as bandeirinhas no varal, descobriram que os papéis poderiam mudar de cor quando entram em contato com a cola. Era simplesmente para colar as bandeiras... Poderiam nem perceber as mudanças nos papéis. No entanto, seus olhares aguçados e curiosos acabaram despertando em toda a turma interessantes experimentos, que poderiam ter sido mais explorados no decorrer da atividade. [...] (CADERNO DE CAMPO, JULHO DE 2015)

No excerto em destaque, descrevo parte de minhas reflexões a respeito de algumas das descobertas das crianças, destacando que a experimentação na manipulação com papéis poderia, naquele momento, ter sido melhor aproveitada pela educadora. Seja através de comentários ou até mesmo na forma de incentivo a novas descobertas, relacionadas à descoberta de novas cores, através dos papéis.

Ainda assim, há relevância do “ambiente formador”, destacado por Rinaldi (2012, p.157), ou seja, embora não tenha ocorrido estímulo por parte da educadora, no momento “daquelas descobertas”, o ambiente e a situação proposta pela mesma possibilitaram que as vivências ocorressem.

Após as descobertas vivenciadas pelas crianças, a partir dos papéis, suas cores e texturas, surge, então, a brincadeira, quando as bandeiras já estavam praticamente todas coladas. O formato adquirido pelo varal de bandeirinhas, exposto na Figura 22, desencadeou a brincadeira da cabana.

A brincadeira de faz de conta, tão presente no cotidiano das crianças, acontece em qualquer lugar: na rua, em casa, na praça, na escola, na sala de aula; nela, tudo é fantasioso, ou “de mentirinha”, como muitas crianças a chamam; nela tudo é possível, até mesmo um varal de bandeirinhas se transformar em uma cabana.

Para Gilles Brougère (1998), o brincar é um espaço de criação cultural de grande importância. Isso porque é na brincadeira que a criança terá a possibilidade de “criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura”. (BROUGÈRE, 1998, p.1)

Para o autor citado, “[...] Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem [...]” (BROUGÈRE, 1998, p.1). Nesse sentido, há também a necessidade de reflexão a respeito das brincadeiras ocorridas nas observações, no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes.

Brougère ensina que “[...] para que uma atividade seja um jogo, é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade”. Com isso, se estabelece a relação do jogo com a cultura, sendo, então, considerada como fonte de cultura (BROUGÈRE, 1998, p.3). Considera, ainda, que a criança deva aprender a brincar.

Segundo o autor, ainda bebês, as crianças têm suas primeiras experiências de brincadeiras com sua mãe, nas quais “consideram a mãe um brinquedo”, para, somente depois estabelecer as primeiras relações de parceria e sociabilidade, que incentivam as novas brincadeiras. Assim ocorrem os primeiros aprendizados, referentes às brincadeiras.

Para Brougère, é através desses primeiros contatos com a brincadeira, que as crianças reconhecem as características essenciais do jogo, conforme indica abaixo:

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto físico, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão de papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. (BROUGÈRE, 1998, p.3)

Conforme as características pontuadas pelo autor percebo que nas brincadeiras observadas no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, as crianças, até mesmo por sua idade, já apresentavam certa desenvoltura nas brincadeiras. Tendo então o entendimento das características expressas pelo autor. Seja na compreensão de ideia do faz de conta, pois sabiam que o varal de bandeiras, na verdade, não era uma cabana. Ainda assim, se permitiram desfrutar daqueles momentos de fantasia.

Outra característica que também pude perceber em suas brincadeiras refere-se à troca de papéis, expressa na brincadeira com sons, nos canos, mencionada anteriormente: ora uma criança emitia sons, ora ouvia os emitidos pelo colega. O que demonstrava capacidade de transformação das brincadeiras.

É interessante destacar ainda a capacidade de repetição, ocorrida também na exploração dos sons, nos canos, pois, como indiquei anteriormente, as crianças retornavam várias vezes à mesma brincadeira e recomeçavam a exploração. Nessa mesma brincadeira, assim como nas demais, noto a necessidade de acordo entre as crianças.

Baseado nas características acima expostas, Brougère (1998) considera o jogo uma atividade cultural que pressupõe a necessidade de determinados aprendizados, capazes de desenvolver, na criança, a apropriação da capacidade de brincar. O autor sugere ainda a hipótese da existência de uma cultura lúdica, sendo compreendida como “um conjunto de regras e significações próprias do jogo e que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. (BROUGÈRE, 1998, p.3)

As brincadeiras vivenciadas pelas crianças do Nível IB, no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais, poderiam estar relacionadas ao que Brougère compreende como cultura lúdica, pois as regras e os planos organizam, de certa forma, o brincar. Nesse caso, as brincadeiras observadas e expressas nesta pesquisa, seja na de casinha, nos canos ou na cabana de bandeirinhas, representam a cultura lúdica.

Nas brincadeiras, as crianças expressaram esquemas que, segundo o autor, trata-se de uma combinação complexa da realidade social na qual estão inseridas com modos e maneiras de jogo, e o auxílio de materiais disponibilizados pela escola ou, como em alguns casos, produzidos pelas crianças, pois, para o autor, “a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (BROUGÈRE, 1998, p.3). Compreende-se melhor, com a citação de Brougère, a escolha pelas brincadeiras de casinha e de cabana.

A artista, professora e pesquisadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2014) estabelece relações entre o faz de conta e o teatro. Segundo ela,

A partir do momento em que a criança é capaz de imaginar, ela torna-se capaz de desenvolver a sua expressividade por meio de diferentes formas como a oralidade, a expressão plástica, musical e dramática, passando a relacionar-se com o mundo de uma maneira qualitativamente diferente. (BERTONI, 2014, p.110)

Assim, a criança que brinca de faz de conta poderia ser incentivada a expressar-se também através da dramaticidade. Porém, o que presenciei no recorte temporal em que realizei as observações no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes foi o incentivo à oralidade e à expressão plástica; a música surgiu por proposição das crianças. Acredito, contudo, que o recorte temporal de vinte horas de observação não me permite afirmar que essas outras linguagens não são exploradas no cotidiano do ambiente de aprendizagem pesquisado.

No entanto, me permite intuir que, embora não sejam propostas diferentes formas de expressão infantil, as crianças buscam-nas e nos dão os sinais, através de brincadeiras de faz de conta, de cantorias ou mesmo da própria oralidade. Percebo, então, a necessidade de expressão infantil, nas

diferentes linguagens, demandando maior reflexão dos profissionais da área educacional, com vistas a proporcionar tais possibilidades na escola.

É interessante ainda destacar que, quanto à presença da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes que, apesar de não perceber desde o princípio, os aspectos da cultura regional eram constantes no cotidiano do Ambiente, na presença das famílias e nas brincadeiras.

Podem ser percebidos, após maior aprofundamento teórico e o estudo do documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Isso porque, somente após tal aprofundamento, é que fui percebendo a presença constante da cultura no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais. Como por exemplo, nas situações de “brincar de casinha”, em que as crianças desfrutavam o aprendizado do funcionamento da vida, expressando, assim, o que sabem e o que conhecem, interagindo com seus colegas e professores.

Uma vez sendo a Instituição de Educação Infantil considerada “um espaço de criação cultural das crianças, das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2009, p.27), a EMEI Oscar de Moraes estabelece uma relação muito íntima com as famílias das crianças, oferecendo espaço para a participação e a criação conjunta e estabelecendo, assim, uma troca de saberes importante para o desenvolvimento do repertório cultural das crianças. Além de proporcionar a criação de uma rede de relacionamentos interpessoais, na qual se aprende a respeitar as diferenças religiosas, de costumes, de raça, de aparência, etc.

A cultura também se dá pela oferta de espaços que proporcionem a interação com outras crianças, para criar, brincar e aprender. Entendo, com isso, que a cultura não está presente somente no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes, mas em toda a instituição, através de suas proposições e ações, que valorizam o fomento da cultura.

No entanto, as vinte horas de observação não me possibilitaram presenciar momentos em que, mais efetivamente, a presença dos aspectos da cultura regional ficasse evidenciada com clareza, como, por exemplo, nas visitas a locais significativos do bairro ou da cidade. Ou, até mesmo,

experiências relacionadas ao patrimônio cultural da cidade do Rio Grande ou pertinentes à cultura do Rio Grande do Sul.

Ainda assim, na sutileza das situações expostas, visualizei a possibilidade de um trabalho envolvendo a presença dos aspectos da cultura regional, amparado no relacionamento estabelecido entre a família e a escola, possibilitando, então, uma diversidade de conhecimentos adquiridos por parte das crianças, famílias e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a vida inteira, pensei que soubesse escrever... E gostava disso. Gostava de sentar e escrever o que pensava, o que sentia, o que sonhava. Durante o tempo em que realizei esta investigação, percebi o quanto escrever pode se tornar complicado: passei, então, a sentir o peso que cada letra tem na escrita de uma dissertação, a responsabilidade do que se escreve, do que se afirma e do que se contesta.

No processo de escrita, leitura e estudo, também estiveram presentes em meu cotidiano. Logo, diversas possibilidades de pesquisa foram surgindo em meus pensamentos e foram necessários muitos momentos de orientação e tomada de decisões até encontrar um foco que me direcionasse para o caminho no qual, agora, “tento” colocar um ponto final.

E repito que “tento”, pois considero a escrita tão parte de mim, tão presente em minha vida que poderia não ter fim. Poderia acompanhar-me no decorrer de meus dias e, a cada vivência, repensar e reescrevê-la, com possíveis mudanças de pensamentos, de vírgulas e de pontos finais. Isso porque, através dela, aprendi que não sabia “escrever” e que, para escrever, é necessário “ver”.

E para ver, são necessários muitos outros movimentos: no caso desta dissertação, iniciei percorrendo os caminhos trilhados pela implementação dos documentos oficiais relacionados à Arte e à Educação Infantil. Na pesquisa feita em documentos oficiais, produzidos a fim de que houvesse mais orientações para as práticas educativas nessa etapa da educação básica, tomei conhecimento da alteração no parágrafo segundo do artigo 26 da LDB 9394/96, segundo o qual, “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica [...]”. (BRASIL, 2010, p. 1)

Dessa forma, a investigação começa a ter um rumo, pois já havia decidido realizar as observações no Ambiente de Aprendizado em Arte e Ciências Naturais. No entanto, foi a partir do conhecimento da referida alteração na lei, que passo a refletir a respeito da presença e da valorização da

cultura regional na Educação Infantil e das possibilidades de articulação entre a arte e a valorização da cultura regional.

Visualizar a presença dos aspectos da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais foi um processo complicado, obscuro. Eu sabia que deveria “procurar” pela presença dos aspectos da cultura regional, mas só conseguia prestar atenção nas crianças, no que elas falavam, no que faziam. Passei a achar que não conseguiria perceber nada. Neste momento, surgiram muitas dúvidas e inseguranças com relação à pesquisa e aos objetivos traçados inicialmente.

Somente ao rever a metodologia adotada e os referenciais que subsidiaram esta investigação, é que compreendi a necessidade de algumas mudanças para o bom andamento da pesquisa. Então, delinhei os objetivos e percebo com maior clareza o foco deste estudo.

Ainda assim, necessitava identificar a presença dos aspectos da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Arte e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes. Logo, me questionava: “Eu presenciei? ; Eu vi? ; Como acontece? ; Como poderia acontecer o trabalho que envolva a presença da cultura regional?”

Nesse sentido, os referenciais teóricos foram extremamente importantes, no que se refere à concepção de criança estabelecida por autores que defendem a experiência da abordagem educacional vivenciada em Reggio Emilia, segundo a qual, a criança é protagonista de seu aprendizado. A abordagem em questão destaca, também, o papel da família e dos educadores no eixo que norteia a educação em Reggio Emilia. Da mesma forma com relação à compreensão de cultura e às possibilidades de expressão regionais, pois somente após o estudo dos referenciais teóricos é que passei a encontrar possibilidades de perceber a presença da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes.

Outro fator decisivo para a compreensão e a identificação dos aspectos da cultura regional no Ambiente de Aprendizagem em Artes e Ciências Naturais da EMEI Oscar de Moraes foi a indicação de leitura orientada pela banca no momento de qualificação do documento Critérios para um

Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças.

A partir dos referências teóricos e da leitura atenta do documento citado, passo a compreender que a presença da família na escola pode se tornar uma oportunidade para o contato com diferentes culturas, não só de uma região, mas de diferentes localidades. As crianças, com isso, terão a oportunidade de conhecer, valorizar e respeitar a sua cultura e a de outros locais.

Compreendo que a cultura regional aparece ainda de maneira muito sutil, mas há possibilidade de intensificar o trabalho, com o apoio das famílias e envolvimento das crianças. Principalmente no caso de uma instituição que abre as portas da escola para as famílias e para a comunidade, como é o caso da EMEI Oscar de Moraes. O envolvimento das famílias com a escola estabelece uma comunicação entre a cultura de uma localidade e o interior da escola.

A presença das datas comemorativas no desenvolvimento do trabalho, no ambiente de aprendizagem observado, também foi evidenciado no decorrer da investigação. A passagem da festa junina motivou-me inúmeras reflexões nesse ponto, uma vez que percebi, por parte das crianças, extrema euforia na preparação daquele momento de festividade escolar.

Repenso, então, meu posicionamento a esse respeito e acabo compreendendo, através dos referências teóricos e documentos utilizados, que as crianças têm o direito de conhecer e participar das festividades alusivas à cultura brasileira, realizadas na escola. Como consequência, a reflexão recai no papel do professor, de propiciar esses momentos com cuidado, intencionalidade pedagógica e uso de critérios na escolha das festividades a serem comemoradas na escola, levando em consideração que tais datas também fazem parte da vida das crianças fora da escola.

No entanto, para além dos referenciais teóricos e da legislação estudada, compreendi que as crianças usam as produções dos momentos de contato com as famílias para brincarem e que, embora estivessem muito felizes nos preparativos da festa junina, também queriam inventar outras possibilidades de brincadeira.

A possibilidade de vivenciar tantos momentos de descobertas e brincadeiras com as crianças do NIB da EMEI Oscar de Moraes levou-me a

perceber que as crianças têm a capacidade de apropriarem-se de diversos conhecimentos, inclusive da cultura de uma região, e podem expressar e representá-los, seja em suas produções artísticas, seja através da oralidade, ou através de brincadeiras.

No trajeto percorrido, a presente pesquisa contribui para o campo das Artes e da Educação Infantil, no sentido de apontar a interdependência entre os indivíduos e a cultura, principalmente a cultura de sua região. Podendo esta ser apreendida e significada através do contato entre os indivíduos de uma mesma cultura. No caso desta pesquisa, destaco a relevância da presença da família na escola como uma importante estratégia de desenvolvimento e valorização da cultura regional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei no 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC.CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC.CNE/CEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 02**, de 29 de janeiro de 1999. Brasília: MEC.CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 7 de abril de 1999. Brasília: MEC.CNE/CEB, 1999.CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998, volumes 1,2 e 3.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERTONI, Vera Lúcia. Da brincadeira de faz de conta à representação teatral. In: CUNHA, Susana Rangel. **As artes no universo infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BROUGÈRE, Giles. A criança e a cultura lúdica. In: *Revista da Faculdade de Educação*. vol.24 n.2 São Paulo, 1998.

CUNHA, Susana Rangel. **As artes no universo infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Escolinha de Arte do Brasil** - Análise de uma experiência no processo educacional brasileiro. Rio de Janeiro: EAB, 1978.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte a arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Barbosa (coord.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Augusto (org.) **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para a análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2007.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL- UAB/UFRGS. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. vol. 22, *Pro-Posições*. 2011.72 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

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

CUNHA, S. R. V. da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, S. R. V. da (org.) **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Katz, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

OSTETTO, Luciana. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Papirus: Campinas, 2000.

_____. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Papirus: Campinas, 2000.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GANDINI, Lella et al. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: A Imagem da Criança e o Ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.76- 80.

GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche. In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P.81 - 92.

VECCHI, Vea. **O papel do atelierista**. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.129-141.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOULART, Ana Lúcia de Faria. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. P.277-289.

RINALDI, Carla. **Diálogos com ReggioEmilia: escutar, investigar e aprender**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Wikipédia, a enciclopédia livre. **Ariadne**<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ariadne>. Acesso em: 15 de set.2015.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Wikipédia, a enciclopédia livre. **Ariadne**<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ariadne>. Acesso em: 15 de set.2015.

GIMENO, Sacristán, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko, PINAZZA, Mônica A. **Froebel: uma pedagogia do brincar para infância**. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/ Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico. In: *Educação e Realidade*. v.30 n.2. Dossiê Arte e Educação: Arte, criação e aprendizagem. Porto Alegre, 2005, p.291- 301.

KISHIMOTO, Tizuko, PINAZZA, Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. PortoAlegre: Artmed, 2007.

HEIMBACH, Nilva. [Dissertação] Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

