

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Suelen Saraiva Senra

**A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA: o papel das Artes Visuais no
desenvolvimento infantil**

Belo Horizonte

2025

Suelen Saraiva Senra

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA: o papel das Artes Visuais no desenvolvimento infantil

Monografia de especialização em formato de artigo científico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador: Gilbert Daniel da Silva

Belo Horizonte

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: **SUELEN SARAIVA SENRA, N°. DE REGISTRO: 2023734848.**

TRABALHO FINAL: “**EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA INFÂNCIA: O PAPEL DAS ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**”.

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

APROVADO em 24 de julho de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Dr. Gilbert Daniel da Silva (Orientador/CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)

Prof. Me. Flávio Celio Rodrigues de Oliveira (Membro da Banca Examinadora/ CEEAV/ PPG Artes/ EBA/ UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Gilbert Daniel da Silva, Usuário Externo**, em 30/07/2025, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávio Célio Rodrigues Oliveira, Usuário Externo**, em 07/08/2025, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4415000** e o código CRC **E23CC4F6**.

Dedico este trabalho a minha família, que, com muita paciência e companheirismo, apoiaram-me e impulsionaram-me a finalizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial, aos meus professores e familiares pelo apoio incondicional.

“A criança é, antes de tudo, um ser sensível, que pensa com o corpo, sente com os olhos e aprende com as mãos.” (*Costa, 2020*)

RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel das Artes Visuais no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças da Educação Infantil, com o objetivo de compreender como essa linguagem expressiva pode ser integrada de forma significativa às práticas pedagógicas. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo combina revisão bibliográfica e análise empírica, com aplicação de questionário a quatro docentes atuantes em uma escola pública da rede municipal de Pirapora-MG. Os dados revelam consenso entre as participantes quanto à relevância das Artes Visuais, reconhecendo seu potencial formativo, comunicativo e criativo. Contudo, evidenciam também limitações estruturais, ausência de materiais, carência de formação docente continuada e contradições entre as diretrizes curriculares e a realidade escolar. Fundamentado em autores como Ana Mae Barbosa (2010; 2014), Lev Vygotsky (2012), Paulo Freire (1987; 1996) e Cristiane Costa (2020), o estudo aponta para a urgência de políticas públicas que assegurem infraestrutura, formação contínua e valorização da arte como linguagem legítima da infância. Conclui-se que a arte deve ser compreendida como prática viva e essencial à formação sensível, crítica e integral da criança, sendo necessário investir na superação de obstáculos que ainda limitam seu pleno desenvolvimento no contexto educacional.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; desenvolvimento infantil; linguagem expressiva.

ABSTRACT

This research investigates the role of Visual Arts in the cognitive, social, and emotional development of children in Early Childhood Education, aiming to understand how this expressive language can be meaningfully integrated into pedagogical practices. Adopting a qualitative approach, the study combines bibliographic review and empirical analysis, including a questionnaire applied to four teachers working in a public municipal school in Pirapora, Minas Gerais, Brazil. The data reveal a consensus among participants regarding the relevance of Visual Arts, recognizing its formative, communicative, and creative potential. However, the findings also highlight structural limitations, lack of materials, insufficient ongoing teacher training, and contradictions between curricular guidelines and the school reality. Grounded in the works of Ana Mae Barbosa (2010, 2014), Lev Vygotsky (2012), Paulo Freire (1987, 1996), and Cristiane Costa (2020), the study emphasizes the urgent need for public policies that ensure infrastructure, continuous training, and the recognition of art as a legitimate language of childhood. It concludes that art must be understood as a living and essential practice for the sensitive, critical, and holistic development of the child, requiring investment in overcoming the obstacles that still hinder its full implementation in the educational context.

Keywords: visual arts; early childhood education; child development; expressive language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
MHN	Museu Histórico Nacional
UCAM	Universidade Cândido Mendes
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM ARTÍSTICA NA INFÂNCIA	10
1.1 Conceituando a infância.....	10
1.2 Expressão artística como linguagem na infância	13
1.3 Contribuições das Artes Visuais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança	16
1.4 Práticas pedagógicas e metodologias no ensino de Arte.....	20
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E ANÁLISE DOS DADOS	22
2.1 Análise dos dados.....	25
2.1.1 Professora Ana – “Improvisar é resistir”.....	25
2.1.2 Professora Brisa – “Entre o ideal e o possível”.....	27
2.1.3 Professora Clara – “Falta quem nos ensine a ensinar arte”.....	29
2.1.4 Professora Dora – “Quase tudo falta”.....	30
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
3.1 Convergências.....	32
3.2 Divergências.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
ANEXO A – Questionário	42

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais desempenham um papel essencial na formação integral das crianças, especialmente na Educação Infantil, etapa marcada pela intensa manifestação da sensibilidade, da imaginação e da expressividade. Reconhecer a arte como linguagem própria da infância significa compreender que, por meio de práticas como o desenho, a pintura, a colagem e a modelagem, a criança elabora pensamentos, expressa sentimentos e interpreta o mundo que a cerca. No entanto, mesmo diante das orientações das diretrizes curriculares nacionais, que indicam a importância das linguagens expressivas para o desenvolvimento infantil, observa-se que, na prática cotidiana das instituições escolares, as Artes Visuais ainda ocupam um espaço secundário ou desvinculado de uma intencionalidade pedagógica significativa.

A motivação para esta pesquisa emerge de uma trajetória pessoal e acadêmica vinculada à arte desde a infância, em especial, por meio do desenho e do bordado, que sempre serviram como formas de expressão e construção de identidade. A realização plena nesse campo ocorreu por volta dos 15 anos, com a participação em um curso de desenho artístico. Posteriormente, a formação em Design de Moda, pela Universidade Candido Mendes (UCAM), e a experiência no Museu Histórico Nacional (MHN), catalogando peças de indumentária do patrimônio histórico nacional, consolidaram o interesse por processos criativos que dialogam com a memória, a história e a cultura.

Ainda durante a graduação, foram vivenciadas as primeiras experiências no magistério, ministrando cursos livres em faculdades particulares, o que despertou o interesse pela docência. Anos depois, ao ingressar na Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), iniciaram-se projetos educacionais voltados para o uso pedagógico das artes, desenvolvendo atividades culturais e criativas com alunos da rede municipal de ensino da cidade de Pirapora-MG. Em parceria com a coordenação do ensino integrado, foi criado o projeto *Empreendedorismo Criativo*, no qual foram ministradas aulas de desenho, produção de carimbos (xilogravura) e outras práticas artísticas que revelaram o potencial transformador das Artes Visuais no cotidiano escolar.

Atualmente, atuar como bolsista, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no projeto de Alfabetização e Letramento, tem possibilitado a continuidade das observações sobre a importância das Artes Visuais no processo de desenvolvimento infantil. Tais vivências reforçam a convicção de que a arte, quando compreendida como linguagem expressiva, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as Artes Visuais, como linguagem expressiva, contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) analisar as expressões artísticas na infância como formas simbólicas de comunicação; (ii) investigar práticas pedagógicas que promovam e valorizem a expressão artística no cotidiano escolar; e (iii) refletir criticamente sobre as contradições entre os documentos curriculares e as práticas efetivas no ensino de arte.

A questão norteadora deste estudo é: de que maneira as Artes Visuais podem ser compreendidas e efetivamente integradas como práticas pedagógicas essenciais na Educação Infantil, contribuindo para a valorização da expressão artística e para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças?

Para tanto, este trabalho está fundamentado em uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e interpretativo, articulando revisão bibliográfica com investigação empírica. O referencial teórico baseia-se em autores como Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Lev Vygotsky e Cristiane Costa, cujas contribuições permitem refletir sobre a arte como ferramenta de desenvolvimento, expressão e transformação.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de ressignificar o papel das Artes Visuais na Educação Infantil, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e transformadoras, que considerem a arte como direito, linguagem e meio de aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 1 – A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA INFÂNCIA

A investigação desenvolvida ao longo deste estudo tem como proposta compreender o papel das Artes Visuais como linguagem essencial no processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na Educação Infantil. A partir das contribuições teóricas de autores como Vygotsky (2012), Ana Mae Barbosa (2010; 2014) e Paulo Freire (1987), e com base nas diretrizes curriculares vigentes, como a BNCC (2018) e o RCNEI (1998), foi possível realizar essa investigação, a fim de analisar como as Artes Visuais, como linguagem expressiva, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na Educação Infantil. Tem como embasamento a expressão artística, que vai além da produção estética, uma vez que se trata de uma forma legítima de comunicação, elaboração simbólica e construção do pensamento.

Esta seção apresenta e analisa os dados obtidos por meio de questionário aplicado a professores da Educação Infantil da rede pública, buscando compreender as práticas pedagógicas relacionadas às Artes Visuais, suas metodologias e os desafios enfrentados. Os resultados são discutidos à luz das diretrizes da BNCC (2018) e o RCNEI (1998), em articulação com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

Os dados indicam que, embora os docentes reconheçam a importância das artes visuais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, há um distanciamento entre as propostas curriculares e a realidade escolar. Limitações estruturais, falta de formação específica e práticas reprodutivistas ainda são comuns, dificultando a inserção plena da arte como linguagem e forma de expressão significativa.

Destacam-se como referenciais a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010) e (2014) e os projetos de trabalho de Fernando Hernández, que valorizam a escuta ativa da criança e o protagonismo criativo. No entanto, a aplicação dessas propostas esbarra em obstáculos cotidianos, como a rigidez das rotinas escolares e a escassez de recursos materiais e pedagógicos.

A partir dessa análise, evidencia-se a urgência de políticas públicas que fortaleçam o ensino das artes com intencionalidade e sensibilidade. Os resultados reforçam também a necessidade de compreender a criança como sujeito de linguagem, cultura e expressão — o que nos conduz ao primeiro eixo desta monografia: a discussão sobre o conceito de infância e suas transformações históricas, culturais e pedagógicas. É nessa base que se sustenta a valorização das experiências artísticas na Educação Infantil.

1.1 Conceituando a Infância

A compreensão da infância, ao longo da história, tem sofrido profundas transformações, deixando de ser percebida apenas como uma fase biológica da vida para se tornar uma categoria construída social e culturalmente. Tal concepção ultrapassa os limites da cronologia ou da maturação física, sendo fortemente influenciada por contextos históricos, sociais e simbólicos.

Do ponto de vista etimológico, a palavra “infância” provém do latim *infantia*, derivada de *infans*, *infantis*, que significa “aquele que não fala”, formada pelo prefixo de negação *in* e o verbo *fari* (falar) (Cunha, 2010). Essa origem linguística está associada à ideia de silêncio e de não participação ativa, sendo a infância tradicionalmente vista como uma etapa de incompletude, Essa ideia QUE ainda se reflete em definições dicionarizadas.

O Dicionário Aurélio define infância como o “período da vida humana que vai do nascimento até a puberdade” (Aurélio, 2009), enquanto o Dicionário Houaiss delimita-a como “a primeira fase da vida do ser humano, compreendendo, em geral, até os 12 anos” (Houaiss; Villar, 2001). No entanto, essas definições apresentam uma abordagem simplificada, desconsiderando a complexidade sociocultural e histórica que envolve essa etapa da vida.

As contribuições de Philippe Ariès (1986) foram decisivas para transformar a compreensão da infância nas ciências humanas. Ao analisar registros da Idade Média, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1986) revela que, nesse período, a infância era marcada pela ausência de fala e pela dependência, sendo pouco valorizada como fase específica da vida. Em um dos trechos analisados, o autor destaca:

Os textos da Idade Média sobre esse tema são abundantes. *Le Grand Propriétaire de toutes choses* trata das idades em seu livro VI. Ai, as idades correspondem aos planetas, em número 7: ‘A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino (...)’ (Ariès, 1986, p. 36).

Essa visão evidencia que a infância era compreendida não apenas em termos biológicos, mas também simbólicos e religiosos. O uso do termo *enfant*, vinculado à incapacidade de falar, revela como o estatuto da criança estava relacionado à suposta inferioridade linguística e cognitiva, o que resultava na invisibilização social da infância. Essa abordagem permanece influente até o século XX, quando novas interpretações começam a

emergir.

Segundo Linhares (2016), um marco significativo na reinterpretação da infância se deu com a publicação da obra de Ariès, em 1960 (edição brasileira em 1981). A autora afirma:

As mudanças historiográficas sobre o conceito de criança começaram no século XX, mais precisamente na década de 1970 com a publicação do livro *História Social da Infância e da Família* ARIÈS (1981). A partir deste evento, concepções de infância começaram a ser pensadas por historiadores europeus e americanos, a criança passava a ser compreendida no seu contexto social e econômico a partir das diferentes idades. Ariès foi um dos pioneiros nesta discussão e apontou a necessidade de compreender a criança a partir das suas necessidades inerentes à idade, como um período distinto da vida, algo que até então, nenhum estudioso havia feito (Linhares, 2016, p. 23).

A partir dessas análises, consolida-se a noção da infância como uma categoria social e histórica, e não apenas natural. O trabalho de Ariès abriu espaço para uma nova abordagem teórica e metodológica que influenciou gerações de pesquisadores interessados em entender a criança em sua complexidade.

Complementando essa perspectiva, Narodowski¹ (1993), citado por Nascimento, Brancher e Oliveira (2013), acrescenta uma leitura crítica da infância relacionada à pedagogia e às relações de poder. Os autores destacam:

Narodowski (1993), após ter realizado um trabalho inédito, centrando suas análises na relação entre infância, poder e pedagogia, resultando em sua tese de Doutorado publicada sob o título *Infancia e poder: la conformación de la pedagogía moderna*, identifica um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o referido autor, a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, e as suas características no Ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção. (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2013, p. 50).

Essa visão aprofunda a análise da infância como um momento da vida condicionado por estruturas sociais, especialmente aquelas presentes nos sistemas educacionais. A infância torna-se, assim, um campo de tensões entre cuidado e controle, entre formação e dominação. O papel da pedagogia moderna, nesse contexto, é ambíguo: ao mesmo tempo em que se propõe a proteger e desenvolver a criança, também reproduz lógicas de poder que a mantêm em posição subalterna diante do adulto.

Na contemporaneidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um

¹ Gabriel Narodowski é educador e pesquisador argentino, conhecido por suas análises sobre a infância como construção histórica e social, marcada por relações de poder e controle exercidas principalmente pela escola e pela pedagogia moderna.

avanço nas políticas públicas ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativo e criativo. De acordo com o documento: “A criança, desde muito pequena, é capaz de pensar, criar, expressar sentimentos, emoções e ideias” (Brasil, 2018, p. 36).

Essa afirmação marca uma virada no discurso oficial sobre infância no Brasil, reafirmando uma concepção que já vinha sendo construída por décadas de pesquisa nas áreas da Educação, Psicologia e Sociologia. Ao reconhecer a capacidade expressiva e intelectual da criança, a BNCC alinha-se à visão histórica e social da infância como uma etapa da vida com valor próprio, merecedora de atenção, respeito e escuta.

Dessa forma, compreende-se que a infância não é um estágio fixo e universal, mas uma construção que se modifica conforme os contextos históricos, culturais e institucionais. A valorização da infância como fase singular da existência humana exige práticas educativas e políticas públicas comprometidas com os direitos, a escuta e o protagonismo das crianças.

1.2 Expressão artística como linguagem na infância

A arte se manifesta como uma linguagem simbólica e legítima de comunicação infantil, permitindo que a criança organize emoções, represente o mundo ao seu redor e desenvolva a criatividade de forma autêntica. Nesse contexto, é essencial compreender que a expressão artística, quando inserida na prática educativa, deve ser vista não apenas como uma atividade estética ou recreativa, mas como linguagem estruturante do pensamento e da subjetividade infantil.

A reflexão sobre os termos "linguagem", "expressão" e "arte" exige o entendimento de suas articulações com os campos da educação, da infância e da comunicação simbólica. Cunha (2021) ressalta:

Os dois termos são compostos por três vocábulos: linguagem, expressão e arte, que são também conceitos cujos significados serão pensados com base em pressupostos da Semiótica e da Semiologia, em suas relações e interlocuções com a arte, a educação e os estudos da infância. (Cunha, 2021, p.77)

Essa perspectiva permite compreender que as manifestações artísticas infantis não são meras representações espontâneas, mas construções significativas que articulam afetividade, cognição e socialização.

A linguagem artística, na categoria das linguagens não verbais, deve ser compreendida como um sistema de signos de alta complexidade, pois se constitui de elementos visuais, sonoros, corporais e simbólicos que expressam e comunicam ideias, emoções e saberes.

Segundo Cunha (2021):

As linguagens se dividem em verbais e não verbais, e dentro desta última categorização encontram-se as linguagens artísticas, que, com base na definição geral de linguagem, podem ser compreendidas como sistemas de signos de complexidade maior, porque possuem elementos que lhes são constitutivos e intrínsecos. (Cunha, 2021, p. 78)

Nessa direção, Faria e Angotti (2015) destacam:

Este entendimento das diferentes linguagens infantis como a decorrente das artes são formas de expressão da criança e o meio de relacioná-la com o conhecimento, sendo estas abordadas por vários educadores que se preocuparam com um trabalho pedagógico voltado à especificidade da criança da primeira infância. (Faria e Angotti, 2015, p. 32)

As linguagens artísticas, portanto, não são apenas meios de expressão estética, mas também instrumentos essenciais na construção do conhecimento infantil e na mediação das relações da criança com o mundo que a cerca.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ao propor categorias curriculares voltadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, já reconhecia as diferentes linguagens – entre elas, a arte – como formas legítimas de acesso ao conhecimento, à cultura e à formação subjetiva. Como afirmam Faria e Angotti (2015):

Este documento propõe a construção de diversas linguagens, como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. As diferentes linguagens favorecem além dos conhecimentos, a expressão e comunicação de sentimentos, emoções, ideias, interação com os outros e contato com a cultura. (Faria; Angotti, 2015, p. 33)

A concepção da arte como linguagem também se aproxima dos estudos bakhtinianos², nos quais todo enunciado é parte de uma cadeia comunicativa. Schroeder (2012) enfatiza que “toda obra de arte, sendo expressão individual do artista, é também de algum modo uma resposta a outras obras que vieram antes e será respondida por obras que virão depois” (2012, p.80). Nesse sentido, as produções artísticas das crianças não estão isoladas em si mesmas, mas participam de uma rede de significações e de diálogo com o mundo e com o outro, o que reforça seu papel formativo e comunicacional.

Entretanto, essa compreensão não deve ser reduzida a práticas meramente

² Estudos bakhtinianos são investigações teóricas e metodológicas baseadas na obra do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895–1975) e de seu círculo de colaboradores. Esses estudos têm como foco central a linguagem como fenômeno social, dialógico e ideológico, analisando as formas de comunicação humana, principalmente no campo da linguagem, da literatura, da educação e da filosofia da linguagem.

espontaneístas ou reprodutivistas³, que limitam o potencial criativo e crítico da expressão artística. É necessário, como adverte Schroeder (2012), que se avance para uma abordagem crítica, reflexiva e integrada da linguagem artística no contexto da Educação Infantil:

Para além da mera expressão 'linguagens artísticas', de uso corrente na área, essa maneira de conceber a arte e sua vinculação ao desenvolvimento convoca a uma análise crítica do que usualmente se faz e, ao mesmo tempo, permite vislumbrar outras direções que tentem escapar das abordagens excessivamente reprodutivistas ou espontaneístas (Schroeder, 2012, p. 85).

Assim, compreende-se que a expressão artística é uma linguagem fundante do desenvolvimento infantil, pois permite à criança comunicar-se com o mundo, elaborar suas experiências internas e participar de processos simbólicos, criativos e sociais desde os primeiros anos de vida. Essa abordagem integrada entre arte, linguagem e infância amplia o papel da arte na educação, conferindo-lhe a função de mediação entre a criança, o conhecimento e a cultura.

1.3 Contribuições das Artes Visuais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança

Compreender o desenvolvimento humano é essencial para fundamentar práticas pedagógicas eficazes e humanizadoras, especialmente na Educação Infantil. A psicologia do desenvolvimento oferece diferentes abordagens teóricas que permitem refletir sobre como se dá a aprendizagem e o crescimento da criança em seus múltiplos aspectos.

Assim, iniciar esta discussão a partir dessas contribuições é fundamental, pois são elas que sustentam a compreensão da criança como sujeito ativo e em constante interação com o mundo. Essa fundamentação teórica justifica o papel das atividades artísticas na promoção do desenvolvimento do indivíduo, visto que tais práticas não operam isoladamente, mas articulam-se com as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais da infância.

A abordagem gestalista, por exemplo, entende o desenvolvimento como um processo integrado, em que o sujeito organiza suas percepções a partir de estruturas anteriores, sendo a aprendizagem uma atualização constante da experiência. Nessa visão, a percepção e o conhecimento não são fragmentados, mas formam uma totalidade significativa. Como destaca Gomes:

³ Práticas reprodutivistas são aquelas em que o aluno reproduz passivamente modelos determinados pelo professor, sem espaço para criação pessoal, autoria ou reflexão. Essa abordagem trata o estudante como receptor de conhecimento e não como sujeito ativo do processo educativo.

Assim, a experiência passada influi no conhecimento, mas não é condição necessária para que ele ocorra. As condições hereditárias é que são determinantes para o desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, para definir sua capacidade de aprendizagem e percepção. (Gomes, 2002, p. 39)

Já a abordagem ambientalista, também chamada de behaviorista, defende que o conhecimento é construído a partir das experiências sensoriais e da repetição, sendo a criança um receptor, sobre a qual os estímulos vão sendo adquiridos e registrados. Como afirma Gomes: “Significa que o sujeito, ao nascer, é uma tábula rasa⁴, onde vão se imprimindo os conhecimentos a partir das experiências fornecidas pelos órgãos dos sentidos, as quais, associadas umas às outras, produzem o conhecimento” (Gomes, 2002, p. 40).

Em contrapartida, a teoria piagetiana entende o conhecimento como fruto da interação entre o sujeito e o objeto, em um processo contínuo de assimilação e acomodação. O desenvolvimento se dá de forma progressiva, passando de estruturas simples para mais complexas. Piaget propõe uma epistemologia genética, na qual o sujeito é ativo e constrói o conhecimento a partir da ação.

Jean Piaget (...) desenvolveu uma teoria conhecida como epistemologia genética, que pretende investigar as formas rudimentares de conhecer e seu desenvolvimento até as formas mais abstratas e lógicas do pensamento humano. (...) as estruturas mentais são construídas na interação entre o sujeito e o objeto através dos processos assimilação e acomodação. (Gomes, 2002, p. 41)

Por fim, a abordagem sociointeracionista, desenvolvida por Lev Vygotsky, propõe uma síntese entre concepções anteriores ao compreender o desenvolvimento como um processo de internalização da cultura, mediado pela linguagem e pelas interações sociais. Nessa perspectiva, a criança se forma como sujeito por meio da relação com o outro e com o mundo simbólico. Tal concepção é reafirmada por Gomes (2002), ao afirmar:

É um processo de internalização da cultura pelas crianças, caracterizando-se como um processo social que se faz pela mediação da linguagem. Dessa forma, essa abordagem procura superar as dicotomias entre individual/social, natureza/cultural, biológico/social. (...) para Vygotsky o biológico não é o suficiente para nos transformar em seres humanos; portanto, é na relação com a cultura, com a linguagem e com o outro que nos constituímos seres humanos (Gomes 2002, p. 43).

Essa constituição do sujeito está diretamente ligada à atividade criadora e à imaginação, dimensões fundamentais do desenvolvimento cultural e pessoal da criança. Para

⁴ No behaviorismo (ou comportamentalismo), o conceito de tábula rasa está relacionado à ideia de que o ser humano nasce sem conhecimento inato, ou seja, como uma folha em branco, e que todo o comportamento é aprendido a partir da experiência com o ambiente.

Vygotsky (2012):

De facto, a imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica. Neste sentido, definitivamente, tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas (Vygotsky, 2012, p. 24).

A partir dessas abordagens, compreende-se que o desenvolvimento da criança não é linear nem universal, mas multifacetado e que a aprendizagem ocorre em contextos significativos e interativos. Nesse cenário, as Artes Visuais emergem como uma linguagem privilegiada que favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social e o emocional, pois envolvem a imaginação, a afetividade, o pensamento simbólico e a comunicação. Assim, ao considerar as contribuições da abordagem sociointeracionista e a potência expressiva das linguagens artísticas, compreende-se que a arte ocupa um lugar essencial no processo formativo da criança, promovendo experiências significativas que a constituem como sujeito ativo em sua relação com o mundo.

Nesse sentido, a arte assume um papel essencial no processo formativo da criança, pois contribui para sua constituição como sujeito ativo na relação com o mundo. Como reforça Costa (2020, p. 6), “a arte é reconhecida como essencial para a formação infantil, cabendo ao professor oferecer experiências significativas e consistentes, oportunizando trocas de saberes de produzir arte.”. Desse modo, o professor torna-se mediador de vivências artísticas que integram linguagem, cultura e expressão, promovendo aprendizagens integradoras e significativas na infância.

Esse papel mediador do educador é fundamental para que a arte se consolide como ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento efetivo. A linguagem artística permite que a criança expresse sentimentos, organize pensamentos, interaja com o outro e compreenda o mundo ao seu redor. A vivência estética mobiliza funções mentais superiores – como memória, atenção e imaginação – ao mesmo tempo em que fortalece a identidade, a autoestima e a capacidade de comunicação.

A arte também deve ser compreendida como um processo dialógico. Dessa forma, cada produção é influenciada por experiências anteriores, que, por sua vez, influenciam novas criações. Schroeder destaca esse caráter comunicativo da obra de arte:

Toda obra de arte, sendo expressão individual do artista, é também de algum modo uma resposta a outras obras que vieram antes e será respondida por obras que virão

depois. Assim como, para Bakhtin (op. cit.), na linguagem verbal cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, em arte, podemos dizer que cada obra ou 'enunciado artístico' é também um elo na cadeia da comunicação artística. (Schroeder, 2012, p. 80)

A produção artística da criança, mesmo nos primeiros traços, carrega esse potencial comunicativo. Trata-se de um enunciado simbólico que integra o passado cultural, o presente vivido e o futuro imaginado. Ao criar, a criança interpreta, reelabora e transforma a realidade.

Esse entendimento é aprofundado por Vygotsky, que compreende a arte como uma construção simbólica dotada de lógica interna, capaz de influenciar a consciência social e individual:

As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua lógica interna. O autor de qualquer obra artística, assim como Pugatchiov, combinava as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, assim como num sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo (Vygotsky, 2012, p. 44 - 45).

A prática artística na infância, portanto, não é meramente espontânea ou lúdica, mas uma forma estruturada de compreender e significar o mundo. Essa dimensão simbólica, mediada pelo afeto e pela linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência de si e do outro.

Além disso, como destaca Fernandes (2022), as atividades de artes visuais estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento sensorial e motor, promovendo o amadurecimento da criança desde os primeiros anos de vida:

As atividades de artes visuais estão sem dúvida ligadas aos momentos de exploração sensorial da criança, com os materiais selecionados para as atividades sensoriais estas descobrem cores, formas, tamanhos e espessuras, desenvolvem capacidades motoras e cognitivas, estimulam os seus sentidos e desencadeiam sentimentos na criança. Podemos considerar que, a exploração sensorial é o primeiro contacto da criança com o mundo das artes visuais e, conseqüentemente, a vão preparando para melhor e mais facilmente usufruir das artes (Fernandes, 2022, p. 25).

Essa ideia converge com os princípios discutidos por Cunha (2021) e Faria e Angotti (2015), que tratam a arte como linguagem estruturante da infância e como campo de produção de sentidos e significados desde os primeiros anos de vida.

Ao considerar as atividades artísticas como experiências sensoriais, afetivas e intelectuais, reconhece-se nelas um papel formativo que ultrapassa o fazer manual e atinge o desenvolvimento da sensibilidade, da comunicação e da expressão subjetiva da criança.

Portanto, a valorização da exploração sensorial nas propostas pedagógicas com artes visuais torna-se fundamental para que a criança vivencie a arte não como imposição de modelos, mas como experiência estética autêntica e significativa.

Em síntese, as Artes Visuais, ao mobilizarem a imaginação, a sensorialidade e o afeto, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Fundamentadas nas teorias psicogenéticas e sociointeracionistas, essas práticas favorecem a constituição de sujeitos criativos, críticos e sensíveis, capazes de interagir com o mundo de forma ética e transformadora. Ao reconhecer a arte como linguagem e experiência humana essencial, reafirma-se seu papel na construção de uma educação que vai além da sala de aula.

1.4 Práticas pedagógicas e metodologias no ensino de Arte

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma Educação Infantil centrada nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiências, sem a tradicional divisão por disciplinas. Embora o documento não destaque de forma explícita o ensino das Artes Visuais, suas diretrizes reconhecem a importância das linguagens expressivas como meios fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Nesse sentido, a arte se insere como ferramenta para promover a criatividade, a comunicação e a elaboração simbólica da realidade. Como afirma a BNCC:

Desde muito pequenas, as crianças são capazes de pensar, criar, estabelecer hipóteses, expressar sentimentos, emoções e ideias, comunicar-se e interagir com o outro. Por isso, a escuta, o reconhecimento e o incentivo a essas potencialidades são compromissos fundamentais da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 36).

Essa diretriz amplia as possibilidades de inserção das Artes Visuais como linguagem que contribui para a construção de sentidos, a expressão de afetos e a interação da criança com o mundo. No entanto, a análise das práticas observadas em contextos reais de Educação Infantil evidencia que tais propostas, embora presentes nos documentos oficiais, muitas vezes não se concretizam com coerência metodológica. A fragmentação das rotinas escolares, aliada à ausência de formação específica dos docentes, limita a aplicação efetiva de propostas pedagógicas fundamentadas e reflexivas.

Nesse cenário, a abordagem triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2010), destaca-se como um referencial metodológico importante para o ensino das Artes Visuais.

Estruturada nos eixos da leitura de imagem, do fazer artístico e da contextualização cultural, essa abordagem propõe uma aprendizagem integrada e crítica. A autora afirma:

A alfabetização pedagógica para a leitura e compreensão real da linguagem visual permite considerar, em termos mais amplos, o papel conscientizador de sua identidade, devido à necessidade de posicionamento crítico e autônomo em discussão democrática, isto é, como sujeito crítico (Barbosa, 2010, p. 3).

Além disso, Barbosa (2010, p. 5) defende que a prática artística deve respeitar os modos de aprender das crianças, rejeitando propostas rígidas e padronizadas: “A utilização de uma metodologia não significa impor um procedimento de aprendizagem inflexível. Contrariamente, a arte-educação contemporânea está voltada para o modo de aprender dos educandos”.

No entanto, na prática pedagógica das Artes Visuais, ainda é frequente o uso de atividades baseadas na reprodução de modelos prontos, como copiar imagens de artistas ou a entrega de cópias (impressões) de ilustrações de autores e pedir para o aluno colorir, justificando essa prática como releitura da obra de arte. São consideradas até mesmo como atividades a cópia de desenhos expostos em sala de aula por meio do contorno sobre o papel. Esse tipo de prática limita a criatividade e a expressão individual das crianças, reduzindo a arte escolar a uma atividade mecânica e descontextualizada.

Diante disso, Ana Mae Barbosa (2014) propõe uma abordagem alternativa por meio do modelo triangular do ensino da arte, que integra apreciação, contextualização e produção artística. Em vez de adotar metodologias fixas, a autora defende propostas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a vivência estética e a criação significativa, respeitando a subjetividade da criança. Ao incorporar essas dimensões, o ensino da arte se torna uma prática mais sensível, reflexiva e formadora, essencial ao desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Como alternativa a essa prática reprodutiva, os projetos de trabalho, propostos por Fernando Hernández (2011), oferecem uma metodologia que parte das vivências e interesses das crianças. Ao considerar temas geradores e promover a investigação contínua, essa abordagem permite que a aprendizagem artística ocorra de forma contextualizada e significativa. Nessa perspectiva, Hernández sustenta (2011, p. 35): “O ensino da arte por meio de projetos proporciona o desenvolvimento da identidade e, por consequência, da aprendizagem de outros aspectos humanos e sociais necessários ao educando em seu desenvolvimento integral e em sociedade”.

No entanto, a realização eficaz de projetos requer do professor domínio metodológico, sensibilidade para escutar os repertórios culturais das crianças e capacidade de adaptar as propostas às especificidades do grupo. A rigidez das rotinas escolares e a pressão por resultados rápidos frequentemente inviabilizam a continuidade e a profundidade que os projetos exigem.

Para superar as dificuldades presentes na prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, é essencial adotar uma postura crítica e dialógica, conforme propõe Paulo Freire. Para ele, a educação não pode ser reduzida à mera transferência de conteúdos, mas deve estar alicerçada no diálogo, na escuta sensível e na construção coletiva do conhecimento. Como afirma o autor: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Essa concepção evidencia a importância de reconhecer a criança como sujeito de linguagem e cultura, tendo as produções simbólicas e expressivas legitimadas no espaço escolar. Tal abordagem demanda do educador uma escuta atenta, sensibilidade para interpretar os sentidos presentes nas manifestações da criança e disposição para acolher o novo e o inesperado. No entanto, essas atitudes ainda enfrentam resistências nas estruturas institucionais marcadas por práticas reprodutivistas e por uma lógica burocrática.

Além disso, Freire (1987) adverte que a negação da capacidade histórica dos sujeitos – especialmente das crianças – de sonhar e transformar a realidade reforça mecanismos que asfixiam a liberdade e esvaziam o sentido da educação. Ele pontua:

A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia – ele que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada – tenha de ser uma sua constante (Freire, 1996, p. 59).

Portanto, construir uma prática educativa verdadeiramente humanizadora implica resgatar a utopia como horizonte de transformação e reconhecer, em cada criança, um ser potente, criador e participante ativo da cultura.

Apesar dos limites identificados, as possibilidades para o ensino das Artes Visuais na infância são múltiplas. Quando há intencionalidade pedagógica, planejamento sensível e práticas abertas à escuta e à experimentação, a arte torna-se um potente espaço de expressão, imaginação, socialização e aprendizagem.

Dessa maneira, integrar os princípios da abordagem triangular, dos projetos de trabalho e da pedagogia crítica representa um caminho fecundo para potencializar o

desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, reconhecendo-a como sujeito pleno de cultura e criação.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo, com enfoque descritivo e interpretativo, voltada à compreensão das práticas pedagógicas no ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. Foi realizada em uma escola municipal de Pirapora-MG, localizada em região de vulnerabilidade social, com a participação de quatro professoras da Educação Infantil, sendo duas do 1º período e duas do 2º período. Três delas têm formação em Pedagogia e uma em Normal Superior, com experiência mínima de um ano na docência.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário semiestruturado, elaborado com base nos objetivos da investigação e fundamentado em referências teóricas da área, aplicado de forma remota, por meio de formulário eletrônico. O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, possibilitando a caracterização das participantes e a compreensão das percepções, práticas e desafios enfrentados no ensino das Artes Visuais.

A abordagem qualitativa foi escolhida para permitir uma análise aprofundada da realidade educativa, considerando a subjetividade e os sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências pedagógicas. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12), esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento principal, possibilitando flexibilidade e sensibilidade na investigação. Este estudo também se caracteriza como descritivo, uma vez que, conforme Triviños (1987), busca identificar, registrar e interpretar os fenômenos educacionais de forma sistemática, sem a intervenção do pesquisador,

A revisão bibliográfica, realizada a partir de livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais, foi essencial para a construção do referencial teórico e fundamentação da análise empírica. Conforme destaca Gil (2017, p. 44), esse tipo de pesquisa "é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

O tratamento dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), envolvendo leitura flutuante, identificação de unidades de registro e categorização temática. Os dados fechados foram organizados em planilhas para fins descritivos, permitindo a caracterização objetiva da amostra. Já os dados abertos foram interpretados qualitativamente, buscando compreender os significados atribuídos pelas professoras às práticas artísticas no contexto escolar.

Durante todas as etapas, foram observados os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos. As participantes foram previamente informadas sobre os objetivos do

estudo, e a participação ocorreu de forma voluntária e anônima, conforme orienta Teixeira e Oliveira (2010, p. 13), ao afirmar que "o ato de pesquisar não é neutro, constituindo-se em uma ação histórica e ético-política".

Assim, a opção metodológica adotada neste estudo mostrou-se coerente com os objetivos propostos, integrando teoria e prática para possibilitar uma análise crítica, sensível e fundamentada da atuação docente nas Artes Visuais na Educação Infantil.

2.1 Análise dos dados

Este capítulo apresenta a análise aprofundada dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário com docentes da Educação Infantil atuantes nos 1º e 2º períodos. Para preservar as participantes da coleta de dados, serão destinados nomes fictícios. A análise se ancora principalmente nas respostas abertas, buscando compreender as tensões existentes entre as orientações da BNCC (2018) e do RCNEI (1998) e as condições reais de ensino em contextos escolares marcados por vulnerabilidade social.

A discussão é pautada no referencial teórico de Costa (2020), Schroeder (2012), Cunha (2020) e Barbosa (2010), que refletem sobre a formação estética, a práxis pedagógica e as possibilidades de emancipação por meio da Arte na infância.

2.1.1 Professora Ana – “Improvisar é resistir”

Com atuação de 6 a 10 anos na Educação Infantil e formação em Pedagogia, Professora Ana desenvolve semanalmente atividades de Artes Visuais com seus alunos, utilizando projetos interdisciplinares. Afirma que, "Sim, sempre há espaço para que as crianças criem livremente e se expressem de forma autoral nas atividades de artes visuais." (Professora Ana, 2025).

Quanto a essa afirmação, Costa (2020), tendo como base a perspectiva do documento oficial, mostra a importância da criação ao afirmar:

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988, p. 89) a aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; (Costa, 2020, p. 18)

Assim, a fala da professora corrobora a concepção de uma abordagem educativa que

valoriza a autoria infantil, entendendo a arte como meio de expressão subjetiva, criação e experimentação, e não apenas como reprodução de modelos. Ao garantir esse espaço de liberdade criadora, a educadora demonstra compreender que, ao desenvolver as produções artísticas de forma autêntica, a criança exercita a capacidade de pensar, sentir, imaginar e comunicar – aspectos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Essa prática, portanto, está em consonância com as diretrizes curriculares e reforça a importância de se promover ambientes ricos em possibilidades expressivas e respeitosos à singularidade de cada criança.

Esse posicionamento revela, paralelamente, uma prática sensível à autonomia da criança e está alinhado à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010), uma vez que valoriza o fazer artístico como construção de identidade e subjetividade. Contudo, ao justificar a incoerência entre a proposta curricular e a realidade vivida, ela relata: "Diria que o principal motivo de eu considerar que não há total coerência é a carência de materiais. Muitas vezes precisamos improvisar com recursos caseiros." (Professora Ana, 2025). Esse fato evidencia um dos desafios estruturais enfrentados no cotidiano da prática pedagógica em artes visuais: a limitação de recursos materiais, realidade que compromete, em certa medida, a efetividade das propostas educativas e a plena vivência da criança com as linguagens artísticas.

Em consonância com essa perspectiva, Costa (2020, p. 23) afirma ser “essencial que seja ofertado para a criança um ambiente favorável e propício para se vivenciar a arte, com recursos diversificados, onde a criança possa expandir suas ações, seus experimentos e assim projetar novos conhecimentos”. Costa, então, reforça a ideia de que a experiência estética e criativa da criança depende diretamente das condições oferecidas pelo ambiente educativo.

Dessa forma, a observação da professora não apenas revela um problema concreto, mas também aponta para a necessidade urgente de investimento em materiais adequados e variados para que o ensino da arte se realize de forma plena e coerente com as diretrizes pedagógicas. A improvisação, embora demonstre a criatividade e o esforço docente, não deve ser a norma; ao contrário, é preciso garantir às crianças o direito de acesso a experiências artísticas ricas, significativas e estruturadas, conforme preconiza a educação infantil de qualidade.

Professora Ana (2025) aponta ainda que: "A falta de materiais adequados e em quantidade suficiente é um dos principais entraves." Esse posicionamento mostra uma limitação concreta que impacta diretamente a qualidade das experiências oferecidas às crianças nas aulas de artes visuais. Isso porque essa escassez compromete não apenas a diversidade das propostas pedagógicas, mas também restringe o potencial criativo e exploratório da criança, que necessita de um contato rico e variado com os materiais para

construir significados, experimentar sensações e desenvolver formas expressivas próprias.

Nesse sentido, a citação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – “as atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas e etc.” (Brasil, 1998, p. 93) – reforça a importância dos materiais como mediadores essenciais no processo de aprendizagem artística. O documento ainda sublinha que o contato com esses materiais, muitas vezes iniciado por meio de brincadeiras, é fundamental para o desenvolvimento de representações bidimensionais e tridimensionais, estreitamente ligadas à apreciação e interação com obras de arte.

Dessa forma, a fala da professora se alinha às diretrizes pedagógicas ao apontar que a ausência ou insuficiência de recursos interfere diretamente no processo educativo. Para que a criança possa explorar, transformar e criar de maneira significativa, é indispensável que o ambiente escolar esteja equipado com uma variedade de materiais que possibilitem experiências artísticas sensoriais e expressivas, respeitando a curiosidade e a potência criadora próprias da infância.

Essa dificuldade de acesso a recursos compromete a viabilidade de projetos significativos para as crianças se sintam protagonistas no ‘fazer arte’. Quanto a isso, Costa (2020, p. 31) acentua que, “o ato de fazer arte na infância depende da oferta de materiais diversos, que estimulem os sentidos e a criatividade”. Sendo assim, a fala da Professora Ana quanto à falta de materiais adequados revela o contraste entre a expectativa formativa e as limitações práticas.

2.1.2 Professora Brisa – “Entre o ideal e o possível”

Com experiência de 6 a 10 anos na área e licenciada em Pedagogia, Brisa realiza cotidianamente atividades artísticas com foco em pintura e desenho. Em seu relato, observa-se que “às vezes há espaço para expressão autoral. Nem sempre é possível por conta do tempo e da estrutura da escola.” Esse depoimento demonstra um dos desafios recorrentes no contexto pedagógico: as limitações estruturais e de tempo que dificultam a implementação de práticas mais investigativas, abertas e centradas na autoria infantil no ensino das artes visuais. A fala evidencia que, embora haja uma inclinação em direção ao reconhecimento da expressão própria das crianças, o cotidiano escolar revela entraves institucionais que impactam a continuidade e o aprofundamento de propostas criativas baseadas na livre experimentação.

Quanto a isso, Costa (2020) reforça a importância das artes visuais como linguagem

essencial para a formação intelectual das crianças, destacando que essa área do conhecimento favorece trazer a luz:

As artes visuais contribuem para a formação intelectual das crianças, favorecendo um comportamento espontâneo, com livre expressão e representa um tipo de linguagem com características próprias. É capaz também de propiciar a criança um olhar sensível e crítico para as diversas linguagens, ampliando o contato direto com os diferentes objetos. (Costa, 2020, p.17, 18)

Dessa maneira, percebe-se que a expressão autoral não é apenas um aspecto desejável, mas um elemento formativo fundamental, que deve ser garantido como direito das infâncias no contexto escolar. Portanto, a fala da professora, quando contraposta à fundamentação teórica, evidencia uma tensão entre o ideal formativo das artes visuais e as condições reais de sua implementação.

Para que a linguagem artística cumpra plenamente seu papel de desenvolver a sensibilidade, a criticidade e a autoria infantil, é necessário repensar a organização do tempo escolar e investir na melhoria da estrutura física e pedagógica, assegurando às crianças experiências significativas, contínuas e integradas com o universo da arte.

As respostas da Professora Brisa revelam um cenário marcado por limitações estruturais que dificultam a efetivação das orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino das artes visuais. Ao afirmar que “a escola quase não oferece condições de trabalhar as artes como sugere a BNCC. Falta material, tempo e apoio da coordenação” e, de forma direta, destacar como desafio principal a “falta de material” (Professora Brisa, 2025), evidencia-se uma desconexão entre as diretrizes curriculares e a realidade prática vivida no ambiente escolar.

Essa constatação encontra respaldo na reflexão de Schroeder (2012), que destaca ser função da escola oferecer vivências artísticas significativas, nas múltiplas linguagens da arte, e não se limitar à chamada “arte infantil” e pontua:

Porém, alimentá-la com vivências em arte nas suas várias linguagens (e não apenas na chamada “arte infantil”, a qual muitas vezes é estereotipada, pouco artística) é função da escola. Cumprir esse programa de mergulho em universos artísticos demanda dois compromissos da instituição escolar: fornecer materiais ricos e adequados e investir muito tempo em atividades com arte. (Schroeder, 2012, p. 82)

Desse modo, a fala da professora expõe que a ausência desses compromissos – tanto em relação aos recursos materiais quanto à organização do tempo pedagógico e ao suporte institucional – compromete a realização de práticas que respeitem a complexidade e a riqueza

da experiência artística infantil. A incoerência entre o que é previsto nas políticas educacionais e o que é possível executar na rotina escolar reitera a urgência de ações concretas de gestão e investimento, para que a arte, de fato, ocupe o lugar de direito como linguagem expressiva e formativa no processo educacional das crianças.

2.1.3 Professora Clara – “Falta quem nos ensine a ensinar arte”

Professora Clara atua na Educação Infantil entre 1 e 5 anos. Formada em Pedagogia, realiza atividades de arte semanalmente e valoriza a liberdade criativa: "Sim, sempre permito que as crianças criem livremente." (Professora Clara, 2025). Isso demonstra uma postura pedagógica alinhada à concepção contemporânea de ensino de arte, que valoriza a infância como um período de intensa investigação, experimentação e construção de sentidos. Ao garantir esse espaço de liberdade criadora, a educadora reconhece a criança como sujeito ativo no processo artístico, capaz de produzir saberes e expressar a visão de mundo por meio das linguagens visuais.

Essa perspectiva encontra respaldo na afirmação de Cunha (2021, 75), que defende que “a iniciação artística das crianças deve acontecer pelas ações de aprender como se faz e de inventar novos modos de fazer, segundo um ensino de arte que pense a infância como o tempo da investigação e da criação”. Logo, mais do que ensinar técnicas ou reproduzir modelos, o papel do professor é mediar experiências que incentivem a curiosidade, a autoria e a construção de formas próprias de expressão.

Destarte, a prática da Professora Clara demonstra coerência com os fundamentos teóricos que sustentam uma abordagem emancipadora da arte na Educação Infantil. Ao permitir que as crianças criem livremente, ela estimula não apenas a produção estética, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da sensibilidade – elementos fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

Ao refletir sobre a aplicação do currículo, a professora ainda relata: "Falta capacitação voltada para os professores de Educação Infantil nas artes. Muitos de nós não sabemos como planejar ou executar essas atividades" (Professora Clara, 2025). Essa ponderação mostra uma lacuna significativa na formação docente que compromete a qualidade do ensino de artes visuais na primeira infância. A observação revela que, embora haja boa vontade e interesse por parte dos educadores, a ausência de formação específica na área limita a compreensão do valor pedagógico da arte e dificulta a elaboração de propostas significativas e estruturadas.

Essa realidade é reforçada por Costa (2020), que aponta que, na Educação Infantil:

A maioria dos profissionais não são habilitados em Artes, ou não possuem uma especialização na área, o que dificulta que o professor possa vivenciar a arte. Com isso não compreendem a disciplina como área de conhecimento, e sim como uma mera atividade utilizada em momento de descontração, oferecendo assim aulas pouco motivadoras. (Costa, 2020, p. 26)

A análise de Costa evidencia que a arte ainda é, muitas vezes, tratada de forma superficial, reduzida a atividades mecânicas ou lúdicas, desvinculadas de seu potencial formativo e expressivo. Assim, a resposta da professora encontra respaldo teórico ao denunciar uma problemática recorrente: a desvalorização da arte como linguagem e área de conhecimento na formação inicial e continuada dos educadores.

Para que a arte ocupe o espaço que lhe é devido no currículo da Educação Infantil, é fundamental que os professores sejam capacitados para compreendê-la em sua dimensão estética, cultural e cognitiva, reconhecendo seu papel na formação integral das crianças e sentindo-se seguros para propor experiências ricas, investigativas e criativas.

2.1.4 Professora Dora – “Quase tudo falta”

A professora Dora está iniciando a trajetória na Educação Infantil, com menos de um ano de experiência e formação em Normal Superior⁵. As respostas da Professora Dora revelam uma realidade pedagógica marcada por limitações estruturais que comprometem a efetividade do ensino de artes visuais na Educação Infantil. Embora realize atividades semanalmente com foco em desenho e pintura, a professora admite que a liberdade das crianças durante essas produções ocorre apenas “às vezes” (Professora Dora, 2025).

O fator apresentado indica restrições tanto no planejamento quanto na execução de propostas mais abertas e investigativas. Essa limitação se aprofunda quando, ao ser questionada sobre a coerência entre o currículo e a realidade escolar, responde categoricamente “não”, justificando a falta de recursos materiais e de espaços adequados, como salas de arte ou ambientes preparados para a vivência artística.

Essa realidade é diretamente relacionada à reflexão de Costa (2020), que demonstra a importância de o material disponível ser ofertado para a experimentação artística. A autora destaca que é essencial que a criança tenha a oportunidade de explorar diferentes materiais, combinando elementos de maneira criativa, pois esse processo enriquece sua imaginação,

⁵ O Curso Normal Superior foi regulamentado pela Resolução CNE/CP n.º 1/2001, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, que determina que a formação dos professores para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, prioritariamente em curso de licenciatura.

fantasia e expressão pessoal. Sendo assim, pode-se observar que a ausência de materiais e de um espaço propício à experimentação compromete não apenas a aplicação das diretrizes curriculares, mas também o direito da criança à vivência artística plena.

Isto posto, as respostas da Professora Dora ilustram como a falta de investimento em infraestrutura, materiais e ambientes adequados limita a implementação de um ensino de arte coerente com o que propõem a BNCC (2018) e as pesquisas na área. Para garantir que a arte na Educação Infantil cumpra seu papel formativo e expressivo, é necessário que a escola ofereça condições concretas que favoreçam a livre criação, a exploração sensorial e o desenvolvimento da imaginação, elementos que são essenciais à infância e fundamentais para uma aprendizagem efetiva.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como intenção, aprofundar nas questões em que as respostas dos participantes foram convergentes e divergentes, com o intuito de demonstrar a perspectiva da profissão docente em relação aos pontos realmente relevantes da pesquisa, tendo como ponto inicial as convergências encontradas.

3.1 Convergências

A análise das respostas ao questionário revelou uma significativa convergência de percepções entre as participantes quanto à importância das Artes Visuais para o desenvolvimento infantil. Todas as docentes reconheceram, de forma unânime, o valor das Artes Visuais para o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças, ao selecionarem a opção “Todas as anteriores” na questão que abordava tais dimensões do desenvolvimento. Essa unanimidade reforça a compreensão de que a arte, na Educação Infantil, ultrapassa o caráter meramente ilustrativo ou decorativo, assumindo um papel essencial na formação do sujeito.

Nesse sentido, Barbosa (2014) afirma:

Sabemos que a arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária. Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional⁶ que caracterizam a arte. (Barbosa, 2014, p.5)

Em vista disso, a autora apresenta o ensino da Arte como um meio essencial para a construção de uma educação plena, destacando-a como o estímulo necessário ao desenvolvimento integral da criança. A arte, nesse contexto, contribui não apenas para a formação cultural, mas também para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, os quais são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da inteligência. Assim, reforça-se a ideia de que as Artes Visuais não devem ser tratadas como elementos secundários no

⁶ O termo "conhecimento presentacional", utilizado por Ana Mae Barbosa, tem origem na teoria do filósofo Nelson Goodman, e é frequentemente abordado pela autora para destacar a importância das artes como formas legítimas de conhecimento. De acordo com Barbosa, o conhecimento presentacional é aquele expresso por meio de imagens, sons, gestos, movimentos e formas simbólicas não verbais – ou seja, é diferente do conhecimento proposicional (lógico-verbal) tradicionalmente valorizado na escola.

currículo escolar, mas como ferramentas potentes para promover a criatividade, a autonomia e a criticidade desde a infância.

Em concordância em alguns aspectos, Utuari (2018) assegura:

Nas relações entre conceitos e ações educativas, podemos dizer que, embora existam pontos controversos ou que poderiam ser mais bem ajustados na BNCC, o documento apresenta pontos positivos na formulação de um ensino de Arte mais coerente com as necessidades da sociedade contemporânea. Ele traz a preocupação com o ensino e a aprendizagem de Arte pelo prisma das dimensões do conhecimento, citadas como diretrizes que respeitam o potencial do aluno nos âmbitos de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Cada uma dessas dimensões do conhecimento propõe explorar o saber, o fazer e o pensar em campos conceituais e suas potencialidades (Utuari, 2018, p.56)

Utuari (2018) evidencia a tentativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de formular um ensino de Arte alinhado às necessidades da sociedade contemporânea, considerando múltiplas dimensões do conhecimento — como a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão — que respeitam e potencializam o desenvolvimento integral dos alunos. Tais dimensões buscam ir além da simples execução técnica ou reprodução estética, promovendo o saber, o fazer e o pensar artístico como processos integrados de aprendizagem.

Essa proposta dialoga diretamente com os apontamentos de Ana Mae Barbosa (2014), que defende a Arte como um meio essencial para a construção de uma educação plena, afirmando que o desenvolvimento integral da criança — nos aspectos cognitivo, emocional e social — não pode ocorrer de forma dissociada das práticas artísticas.

Assim, ao correlacionar os dois posicionamentos, percebe-se uma convergência teórica entre o que propõe a BNCC (2018) e o que Barbosa (2014) defende como essencial para a educação infantil. O ensino das Artes Visuais, ancorado nas dimensões propostas pela BNCC (2018) e na fundamentação pedagógica de Barbosa (2014), adquire uma função formativa ampla e transformadora, deixando de ser visto como uma atividade meramente lúdica ou complementar e assumindo seu papel de destaque na formação integral do sujeito. Nesse cenário, a arte torna-se uma linguagem legítima da infância, capaz de desenvolver competências fundamentais para a vida em sociedade, como a autonomia, a sensibilidade, a criticidade e a capacidade de expressão.

Além do reconhecimento da importância das Artes Visuais, também foi identificada, de forma recorrente nas respostas das participantes, a consciência acerca das limitações estruturais que atravessam a prática pedagógica na área. Faltam materiais adequados, espaços apropriados e apoio efetivo da gestão escolar, o que compromete a implementação de

propostas mais significativas e alinhadas aos objetivos do desenvolvimento infantil. Utuari (2018, p. 56) corrobora essa percepção ao afirmar:

É certo que a BNCC influenciará o desenvolvimento de currículos e isso colocará desafios para que o ensino e a aprendizagem de Arte aconteça de modo mais igualitário. No entanto, só esse documento não bastará. Será preciso muito investimento em políticas educacionais e estratégias que envolvem, entre outras possibilidades, a formulação de materiais didáticos, a infraestrutura de ambientes educativos, a valorização e a formação de educadores. (Utuari, 2018 p. 56)

No entanto, a autora alerta que apenas a existência de um documento oficial como a BNCC não é suficiente. É necessário um conjunto articulado de investimentos em políticas públicas, elaboração de materiais didáticos adequados, melhoria da infraestrutura escolar e valorização da formação docente para garantir que os objetivos educacionais se concretizem na prática.

Nesse cenário, as docentes também apontam para uma urgência: a implementação de políticas públicas estruturantes que contemplem, simultaneamente, os aspectos formativos e infraestruturais, garantindo que os currículos escolares não permaneçam apenas no plano da teoria. Conforme observa Costa (2020, p. 23):

As instituições que abraçam a educação infantil, têm seus espaços organizados com a concepção de criança considerada frágil, um sujeito incapaz de agir sem supervisão, que é dependente e que precisa de constante proteção dos adultos, impedindo a autonomia e livre escolha, dirigindo a escolha de matérias e movimento da criança durante a execução das atividades, podando a liberdade de gesto solto durante a criação. É necessário que esses ambientes acomodem confortavelmente as crianças, dando a elas autonomia e acesso ao uso dos materiais (Costa, 2020, p. 23)

A autora defende que os ambientes escolares devem ser reorganizados para garantir o acesso das crianças aos materiais e permitir liberdade de gesto e criação, fundamentais para o desenvolvimento pleno. Compreende-se que o ambiente escolar precisa ter um novo significado, tornando-se um espaço de escuta, acolhimento e liberdade, onde a criança possa se expressar artisticamente sem as amarras de uma estrutura autoritária e limitadora.

Dessa forma, para que o ensino das Artes Visuais cumpra seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, é indispensável que as práticas pedagógicas sejam acompanhadas por ações políticas concretas que assegurem condições materiais e simbólicas para que a arte floresça como instrumento de formação.

Com base nas respostas das participantes e nos aportes teóricos analisados, observa-se um consenso sobre a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento integral das

crianças na Educação Infantil.

Compreende-se a arte como uma linguagem simbólica essencial da infância, por meio da qual a criança expressa sentimentos, pensamentos e interpreta o mundo à sua volta. Essa forma de expressão não apenas comunica, mas também contribui ativamente para seu desenvolvimento integral. Em *Imaginação e criatividade na infância*, Vygotsky (2012) destaca que a atividade artística, ao estimular a imaginação, exerce papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a atenção e a memória voluntária. Para ele, a imaginação não é oposta à realidade, mas um instrumento que possibilita à criança reconstruí-la criativamente, sendo, portanto, um componente essencial da atividade cognitiva e emocional.

Nesse sentido, a arte deve ocupar lugar de destaque no currículo escolar, não como atividade acessória, mas como prática fundamental à formação humana. Todavia, tal reconhecimento só se efetiva quando políticas públicas asseguram condições reais para a vivência na escola, como espaços adequados, formação docente específica e tempo pedagógico que respeite o processo criativo infantil.

A convergência entre o posicionamento das docentes, as diretrizes da BNCC (2018) e os estudos de Ana Mae Barbosa (2010 e 2014), Utuari (2018) e Costa (2020) reforça a necessidade de superar as barreiras estruturais que ainda limitam a atuação docente e a vivência artística nas escolas. É urgente transformar os espaços educativos em ambientes de liberdade, expressão e autonomia, por meio de investimentos em formação, infraestrutura e acesso a materiais.

Assim, a arte deve ser compreendida não apenas como conteúdo, mas como prática viva e necessária à formação sensível e crítica das crianças. Transformar a prática pedagógica é um compromisso ético com o direito ao desenvolvimento pleno e à expressão cultural na infância.

3.2 Divergências

A análise das respostas das participantes do questionário revelou divergências significativas no que diz respeito à liberdade criativa nas práticas pedagógicas com Artes Visuais na Educação Infantil. Enquanto Ana e Clara afirmam garantir, de forma contínua, um espaço aberto à expressão espontânea das crianças, promovendo sua autonomia criativa, Brisa e Dora apontam limitações nesse processo. Essas restrições decorrem, principalmente, da falta de tempo, de estrutura e de práticas mais dirigidas, que dificultam a livre manifestação

artística das crianças.

Essa diferença evidencia que, apesar do consenso entre as docentes sobre a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento infantil, a concepção e a aplicação da criatividade ainda variam de forma significativa. Essa perspectiva corrobora o que afirma Ana Mae Barbosa (2014, p. 11), ao dizer que “Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era a espontaneidade, autoliberação⁷ e originalidade [...]. Criatividade era definida como autoliberação e organização.”

A autora pontua, ainda, que a associação entre criatividade e espontaneidade é uma compreensão comum, muitas vezes baseada no senso comum, o que pode limitar a intencionalidade pedagógica e a profundidade das experiências artísticas. Nesse contexto, a divergência entre as respostas revela não apenas diferentes condições estruturais nas instituições, mas também distintas compreensões teóricas sobre o que significa promover a criatividade na infância.

Assim, garantir liberdade criativa vai além de permitir que a criança "faça o que quiser"; trata-se de construir ambientes intencionais, acolhedores e abertos à experimentação, nos quais a autoliberação e a originalidade possam emergir de forma significativa. Isso exige formação docente qualificada e contínua, que valorize práticas reflexivas e sensíveis às especificidades infantis.

Dentre as participantes, Clara se destaca ao identificar a formação docente como um desafio central, apontando para uma dimensão subjetiva e crítica da prática educativa. Sua resposta revela uma concepção ampliada do papel do educador, que vai além da aplicação de técnicas e conteúdos pré-definidos. Essa visão dialoga com Paulo Freire (1987), ao alertar:

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (Freire, 1987, p.48)

Freire reforça que a formação do professor precisa estar fundamentada na escuta e no diálogo com a realidade concreta dos educandos, o que inclui reconhecer as trajetórias sociais e culturais. Clara, ao destacar a formação como eixo central, não revela uma fragilidade, mas uma potência crítica que aponta para a necessidade de práticas formativas mais contextualizadas e alinhadas às vivências reais das crianças.

⁷ O conceito de autoliberação, segundo Ana Mae Barbosa (2014), está relacionado à expressão espontânea, criativa e autêntica do sujeito por meio da arte.

Essa compreensão é reforçada por Costa (2020) ao afirmar:

Embora o professor possua a formação acadêmica e intelectual, é necessário que ele busque e vivencie as novas formas de ensinar e aprender. É preciso estar atento e valorizar a percepção do aluno, motivar suas curiosidades, respeitar seus conhecimentos prévios e suas trajetórias sociais e culturais. (Costa, 2020, p.30)

A citação evidencia que a formação docente não pode se restringir à obtenção de diplomas ou à transmissão de conteúdos, mas deve envolver um compromisso contínuo com a inovação pedagógica, o respeito à infância e o aprimoramento profissional constante. A posição de Clara demonstra esse entendimento ampliado do papel docente, ao revelar uma consciência crítica sobre a atuação e uma disposição para repensar e transformar as práticas à luz das necessidades e singularidades de seus alunos.

Por fim, essas diferenças entre as participantes não apenas indicam distintas concepções pedagógicas, mas também diferentes níveis de suporte institucional e de acesso a formações continuadas. Evidenciam, ainda, a importância de se promover um debate mais amplo sobre a formação em Arte na Educação Infantil, a fim de garantir práticas que, de fato, respeitem a criança como sujeito criativo, autônomo e capaz de produzir sentidos por meio da linguagem artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar de que maneira as Artes Visuais, como linguagem expressiva, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na Educação Infantil. A partir da problematização orientadora – De que maneira as Artes Visuais podem ser compreendidas e efetivamente integradas como práticas pedagógicas essenciais na Educação Infantil, contribuindo para a valorização da expressão artística e para o desenvolvimento integral das crianças? – buscou-se compreender, à luz da literatura e da realidade escolar, o papel da arte na infância e os desafios enfrentados por educadores no contexto das instituições públicas.

A trajetória investigativa, desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com base na revisão teórica e na análise das respostas de quatro professoras da rede pública municipal de Pirapora-MG, evidenciou que as Artes Visuais são amplamente reconhecidas pelas participantes como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Essa constatação confirma a hipótese de que a arte, quando compreendida como linguagem legítima da infância, contribui de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sensibilidade e da expressão simbólica da criança.

No que se refere ao objetivo geral da pesquisa, este foi plenamente atingido. As análises apontaram que as práticas artísticas possibilitam que a criança elabore e comunique suas experiências internas e externas, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais e relacionais. Tais práticas, quando conduzidas com intencionalidade pedagógica, permitem a emergência do pensamento visual, da criticidade e da construção de sentido, como defendem Barbosa (2014), Vygotsky (1991), Freire (1987) e Costa (2020).

Os objetivos específicos também foram alcançados com êxito. O primeiro, que propunha a análise das expressões artísticas como formas simbólicas de comunicação, revelou-se evidente nas contribuições das docentes que relataram práticas em que o desenho, a pintura e outras linguagens visuais funcionam como meios pelos quais as crianças representam as percepções, emoções e vivências. O segundo objetivo, referente à investigação das práticas pedagógicas adotadas, demonstrou que há disparidades entre as educadoras: enquanto algumas garantem espaços contínuos de liberdade criativa, outras enfrentam limitações de tempo, recursos e estrutura, o que repercute diretamente na qualidade e no alcance das experiências artísticas ofertadas.

O terceiro objetivo específico – refletir sobre as contradições entre as diretrizes

curriculares e as práticas docentes – evidenciou-se de forma contundente. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oriente o ensino de Arte por meio das dimensões da criação, fruição, expressão e reflexão, a realidade escolar apresenta entraves estruturais e formativos que impedem a plena efetivação dessas diretrizes. A falta de materiais, a ausência de espaços adequados e a fragilidade da formação específica em Artes Visuais foram apontadas como obstáculos recorrentes.

Dentre as participantes, destacou-se a contribuição de uma docente que compreende a formação como eixo central para a superação dos desafios enfrentados no ensino da arte. Tal posicionamento vai ao encontro das reflexões de Costa (2020), ao afirmar que a formação docente não deve se limitar ao aspecto acadêmico, mas deve envolver abertura às novas formas de ensinar e aprender, escuta ativa, valorização das trajetórias das crianças e o reconhecimento da diversidade cultural e social presente nos contextos educativos.

A análise revelou ainda que, embora haja consenso sobre a importância das Artes Visuais, a compreensão sobre o que é criatividade e liberdade expressiva ainda varia entre as docentes. Algumas associam a criatividade à simples espontaneidade, enquanto outras compreendem a dimensão crítica e simbólica, tal como discute Ana Mae Barbosa (2014), ao tratar da autoliberação e da originalidade como aspectos centrais da produção artística na infância.

Dessa forma, conclui-se que as Artes Visuais devem ser compreendidas como prática pedagógica essencial, e não como atividade complementar. Para tanto, é necessário que haja investimento contínuo em formação docente crítica, em infraestrutura escolar adequada e em políticas públicas que garantam o direito da criança à livre expressão por meio da arte. A valorização da arte na infância é, portanto, um compromisso ético e político com uma educação mais sensível, inclusiva e humanizadora.

A presente pesquisa contribui para o fortalecimento do campo das Artes Visuais na Educação Infantil ao evidenciar tanto suas potencialidades quanto os desafios enfrentados em contextos reais. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar práticas pedagógicas mais coerentes com os direitos da criança e estimular o debate sobre a centralidade da arte na construção do conhecimento e na formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

COSTA, Cristiane Fernanda Soares. **Arte, infância, aprendizado: o fazer e a construção cognitiva no ensino de artes visuais**. Monografia (Especialização) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41322>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Maria Cristina da. **Linguagens da infância: arte, educação e expressão**. São Paulo: Cortez, 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ANGOTTI, Marília Novais. **Educação infantil como prática pedagógica: cotidianos, crianças e creches**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

FERNANDES, Andreia Catarina Figueira. **Artes Visuais e Emoções: uma ligação para o conhecimento emocional**. Mestrado em Educação Pré Escolar, Universidade do Algarve, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/35846>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula/atividade avaliativa. **Revista Presença Pedagógica**, v. 8, n. 45, p. 38-49, maio/jun. 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 31-49.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LINHARES, Marlene Silva. Infância, criança e educação infantil: uma leitura histórica e conceitual. *In*: NASCIMENTO, Maria do Carmo de; MOURA, Lúcia (Orgs.). **Educação Infantil**: políticas públicas, saberes e práticas docentes. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 15-32.

NASCIMENTO, Maria do Carmo de; BRANCHER, Liliane; OLIVEIRA, Rosana Aparecida. A construção social da infância e os discursos da educação infantil. *In*: NASCIMENTO, Maria do Carmo de; MOURA, Lúcia (Orgs.). **Educação Infantil**: políticas públicas, saberes e práticas docentes. São Luís: EDUFMA, 2013. p. 41–58.

SCHROEDER, Elvira Souza Lima. **A arte como linguagem**: infância, cultura e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SOUZA, Rita de Cássia de. **As contribuições do ensino de arte no desenvolvimento**: afetivo, cognitivo e social da criança. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32742>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados éticos na pesquisa. *In*: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 9–24.

UTUARI, Solange. BNCC e o ensino de Arte. *In*: NOVA ESCOLA; FUNDAÇÃO LEMANN (org.). **BNCC na prática**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: Nova Escola, 2018. Disponível em: https://cache-conteudoaberto.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2019/07/livro_bncc_na_pratica_efl.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

ANEXO

Questionário – Práticas Pedagógicas com Artes Visuais na Educação Infantil da Rede Pública

Prezada(o) professora(or),

Este questionário tem como objetivo subsidiar uma pesquisa acadêmica sobre o uso das **Artes Visuais na Educação Infantil**, considerando as **diretrizes curriculares**, as **metodologias adotadas** e os **desafios enfrentados nas práticas cotidianas**. As respostas são confidenciais e os dados serão utilizados exclusivamente para fins de análise acadêmica.

I. Dados de Identificação (uso apenas para análise de perfil docente)

1. Tempo de atuação na Educação Infantil:

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

2. Formação inicial e/ou complementar:

- Magistério
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Artes
- Pós-graduação em Educação Infantil
- Outra: _____

II. Práticas Pedagógicas e Artes Visuais

3. Com que frequência você desenvolve atividades relacionadas às Artes Visuais com sua turma?

- Diariamente
- Semanalmente
- Ocasionalmente
- Raramente

4. Qual(is) das abordagens abaixo você já utilizou (ou utiliza) no ensino das Artes Visuais?

- Atividades livres de pintura e desenho
- Produção com sucata e materiais recicláveis
- Leitura e apreciação de imagens/obras de arte
- Projetos interdisciplinares com foco em artes

Nenhuma das opções

III. Perspectiva sobre o Desenvolvimento Infantil

5. **Você considera que as atividades com Artes Visuais contribuem para o desenvolvimento da criança?**
- Cognitivo (ex: atenção, memória, raciocínio)
- Emocional (ex: expressão de sentimentos)
- Social (ex: interação, respeito, escuta)
- Todas as anteriores
- Não contribui significativamente
6. **Na sua prática, há espaço para que as crianças criem livremente e se expressem de forma autoral nas atividades de arte?**
- Sim, sempre
- Às vezes
- Raramente
- Não

IV. Contradições e Desafios

7. **Na sua opinião, há coerência entre as diretrizes da BNCC para a Educação Infantil e as condições reais oferecidas pela sua escola para o ensino das Artes Visuais?**
- Sim
- Parcialmente
- Não
- Justifique brevemente: _____
8. **Quais são os principais desafios que você enfrenta para realizar um trabalho pedagógico efetivo com Artes Visuais na sua escola?**
