

WANILZA APARECIDA VIEIRA



**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Explorando o conhecimento**

Belo Horizonte  
2014

WANILZA APARECIDA VIEIRA

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Explorando o conhecimento**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título em Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Fabiana De Lucca Munaier

BELO HORIZONTE  
2014

Vieira, Wanilza Aparecida, 1971.

Arte na educação infantil – Explorando o conhecimento: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Wanilza Aparecida Vieira – 2013.53 f.

Orientador(a): Fabiana De Lucca Munaier

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Munaier, Fabiana De Lucca. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 707

WANILZA APARECIDA VIEIRA

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EXPLORANDO O CONHECIMENTO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título em Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Fabiana De Lucca Munaier

---

Fabiana De Lucca Munaier – EBA/UFMG

---

Gabriela Maria Garzon – EBA/UFMG

BELO HORIZONTE  
2014

Dedico esse trabalho a todos aqueles que me fizeram acreditar que a Arte é linguagem única, polivalente e rica de possibilidades. Aos meus anjos do Recanto do Idoso, que todos os dias me convidam a experimentações inéditas. Aos pequenos da Educação Infantil de Araxá, que muito nos surpreendem com suas inusitadas observações acerca da Arte. Ao meu pai que hoje é minha luz, e a minha mãe, mulher forte e guerreira em quem inspiro minha vida e minhas ações. Aos meus filhos minha razão de querer ser melhor a cada dia. Às coisas guardadas no meu coração, que são tantas e infinitas e que me fazem ser fiel ao que sinto sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a DEUS, por me oferecer oportunidades de aprendizagem.

Aos meus filhos e familiares, que sempre me apoiaram em todas as minhas iniciativas.

Ao Fábio que me apoiou se fazendo presente e enfrentando inúmeros desafios para estar ao meu lado.

Aos meus professores, que mesmo distantes se fazem presentes e elucidam questões importantes sobre minha prática pedagógica. Especialmente, agradeço a Geraldo Loyola que muitos conflitos gerou dentro de mim, provocando uma necessidade de aprender mais e mais.

Agradeço de modo especial a Márcia Afonso, companheira de curso que esteve ao meu lado, incentivando, e de forma tão serena me dando forças para continuar.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.*

*John Dewey*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre as Artes Visuais como área de conhecimento e experiência na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Foram revisados conceitos de Arte, Arte/Educação como conhecimento, experiência e fruição. Também foi apresentado um histórico da Educação Infantil no Brasil e do ensino de Arte nas escolas brasileiras. A pesquisa teórica, com caráter qualitativo, foi realizada em livros, artigos científicos e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O trabalho contou também com consultas a sites da Internet, que tratam do tema proposto. A pesquisa prática foi feita em uma escola particular de Educação Infantil de Araxá (MG) com o acompanhamento do ensino de Arte durante o ano de 2013. Os resultados mostram que, nesta instituição, a Arte é trabalhada como área de conhecimento, com algumas exceções de professoras que seguem os moldes tradicionais. A pesquisa de campo revelou também que o contato da criança, desde cedo, com a obra de arte e o artista é valorizado nesta escola. Chegou-se à conclusão que o ensino de Arte como conhecimento na escola favorece a formação integral da criança e que o Arte/Educador precisa estar em constante formação e pesquisa em busca da educação contínua e que a Arte faça parte de sua vida.

Palavras-chave: Artes Visuais. Conhecimento. Educação Infantil. Experiência.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta Triangular.....	28
Figura 2 - Lygia Clark, Série Bicho, 1960.....	38
Figura 3 - Lygia Clark, Caminhando, 1963.....	38
Figura 4 - Hélio Oiticica, Parangolé 1, 1964.....	39
Figura 5 - Hélio Oiticica, Penetrável PN27 “Rijanjiera”, 1979. Alumínio, tela de arame, plástico, tela de náilon, areia, pedra e água.....	39
Figura 6 - Corpo Elástico – O corpo em cena – outubro/2013. ....	44
Figura 7 - Reprodução em material xerocado .....	44
Figura 8 - Visita às obras de Ivan Cruz. Outubro/2013. ....	46
Figura 9 - Construção de brinquedos baseados na obra de Ivan Cruz. Junho/2013.....	46
Figura 10 - Produção coletiva de pintura – Releitura das obras de Romero Britto.....	46

## **LISTA DE SIGLAS**

CBC - Conteúdo Básico Comum

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

DBAE - Discipline Based Art Education

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Base

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

MAC – Museu de Arte Contemporânea

MEA - Movimento Escolinhas de Arte

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI - Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.1. As creches .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.2. As pré-escolas .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.3. Educadores de crianças de 0 a 6 anos e a legislação	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.4. Fundamentação legal do atendimento à criança no Brasil	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.5. A trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil .....	20
1.5.1 O Ensino de Arte como expressão e como atividade .....	23
1.5.2. Uma reflexão sobre o Ensino de Arte como conhecimento .....	25
2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.1 Contribuições das Artes Visuais para a Educação Infantil .....	30
2.2 Arte como conhecimento na Educação Infantil	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.3 O professor de arte .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
3. EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
3.1 Experiências e referenciais artísticos no ensino de Artes Visuais	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
3.2 Arte como experiência na Educação Infantil .....	40
3.2.1 Aprendizagem significativa ou mecânica na Educação Infantil? .....	41
3.3 Uma reflexão sobre a fruição e a apreciação no ensino de Artes	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
3.4. Experiências com os alunos de uma escola particular de Educação Infantil .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
REFERÊNCIAS .....	51

## **Introdução**

O ensino de Arte na Educação Infantil, ao longo da história, sempre enfrentou desafios, rompimentos e controvérsias entre a produção teórica e a prática dessa área do conhecimento. O ensino de Arte como técnica, como livre expressão, diversão ou mera atividade educativa e não como uma disciplina foi e ainda é usado em muitas escolas brasileiras. O que representa um tratamento equivocado e um trabalho contrário aos esclarecimentos e sugestões do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Com base nestas reflexões, surgiram alguns questionamentos: Qual é o lugar da Arte no currículo da Educação Infantil? Como o trabalho de Arte como área do conhecimento pode ser realizado na Educação Infantil? Qual é a importância do Ensino de Artes Visuais como conhecimento para a formação integral da criança?

Com a finalidade de ampliar os conhecimentos sobre as Artes Visuais como área do conhecimento e experiência na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento e formação da criança, surgiu interesse pelo tema abordado neste trabalho.

A pesquisa teórica, de caráter qualitativo, foi desenvolvida usando o método dedutivo bibliográfico, pautado em referencial teórico de conceituados autores como Ana Mae Barbosa, Arthur Efland, Fayga Ostrower, Lúcia Pimentel, Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Fusari, dentre outros. Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho contou com acessos a sites da Internet que tratam do tema em questão. Também fez parte deste trabalho monográfico uma pesquisa de campo realizada numa escola particular de Educação Infantil, visando conhecer o trabalho com Arte desenvolvido na instituição.

O presente trabalho foi distribuído em capítulos, começando com o estudo sobre a Educação Infantil no Brasil no decorrer dos tempos. O campo histórico da Arte/Educação nas escolas brasileiras também foi objeto de estudo do primeiro capítulo.

A importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil e o professor de Arte foram assuntos do segundo capítulo.

O capítulo 3 abordou algumas experiências artísticas e conhecimento em Artes Visuais no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Ainda fez parte deste capítulo um breve estudo sobre as obras e pensamentos de Lygia Clark, Hélio Oiticica e Bruno Munari.

O trabalho se encerra com as devidas referências bibliográficas utilizadas ao longo da pesquisa.

Por fim, conclui-se que a fundamentação e os elementos apresentados e discutidos no presente trabalho abre caminhos para repensar a questão do ensino de Arte na Educação Infantil.

## **1.O contexto da educação infantil no Brasil**

Foram muitos os fatores que levaram ao aparecimento das instituições de Educação Infantil e de atendimento às crianças fora do contexto familiar. Antigamente, as crianças eram criadas e educadas pelos pais, irmãos mais velhos, avós, outros parentes ou vizinhos. Atualmente, nas cidades, cuidar de crianças tornou-se uma tarefa complicada, com os espaços nos lares cada vez mais restritos, as ruas mais perigosas e as famílias preocupadas em garantir a sobrevivência. Por esse motivo, foi necessário construir espaços apropriados para a Educação Infantil (CRAIDY, 2001).

O mundo moderno também ofereceu novas visões do contexto do papel da mulher, da família e, conseqüentemente, da infância. Dentre todos estes fatores, um dos mais importantes foi a mudança do papel da mulher na sociedade. Trabalhar fora de casa, preocupar-se com a realização profissional, a garantia do sustento pessoal e a colaboração com as despesas da família modificaram e ainda alteram a relação familiar, que impacta na educação das crianças.

Além disso, o desenvolvimento da ciência moderna e dos avanços tecnológicos revelou conhecimentos mais profundos sobre as crianças. A psicologia mostrou como o ser humano aprende e se desenvolve; a antropologia e a sociologia ajudaram a entender as diferenças entre as crianças de diversos lugares do mundo; a pedagogia voltou-se para a criação de processos educativos e para a construção de ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento. Nesse contexto, as instituições de atendimento e de educação das crianças mais novas tornaram-se de extrema importância e a complexidade do trabalho desenvolvido nessas instituições cada vez maior.

### **1.1 As creches**

As creches devem ser analisadas em um contexto social que inclua a expansão industrial e a crescente urbanização. Conforme Oliveira (1996), no início do século XX, muitos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil

desde o final do século XIX foram absorvidos como operários nas fábricas e muitas mulheres começaram a trabalhar fora.

Na década de 1920, os operários começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados do Brasil, em movimentos de protesto contra as más condições de trabalho a que se encontravam submetidos nas fábricas e, dentre outras coisas, reivindicaram creches para os filhos. Os industriais, na tentativa de diminuir a força desses movimentos operários, concederam alguns benefícios sociais e criaram creches e escolas maternas para os filhos dos operários.

Nos anos de 1930 até 1950, as poucas creches existentes fora das indústrias eram mantidas por entidades filantrópicas. Com o tempo, a maioria delas passou a receber donativos e ajuda do governo para desenvolver o seu trabalho. Nesse período, a creche também era defendida por médicos e sanitaristas, preocupados com a higiene e as condições de vida da população mais pobre. O trabalho desenvolvido nas creches era de cunho assistencial. O desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças nessas instituições não era valorizado, e muito menos trabalhado.

Em 1943, o presidente Getúlio Vargas criou a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Esta lei estabeleceu a organização de berçários pelas empresas ou que estas realizassem convênios com outras entidades para que os filhos das operárias fossem atendidos no período de amamentação. Mas, por falta de fiscalização do poder público, esta conquista não foi efetivada na prática.

No período de 1930 a 1960, alguns grupos politicamente influentes passaram a defender “a creche como agência promotora de bem estar social. A creche novamente é colocada como uma dádiva aos desafortunados”, afirma Oliveira (1996, p.20). A partir dos anos de 1950, aumentou a demanda por vagas nas creches, pois além das operárias e domésticas, professoras e funcionárias públicas passaram a procurar as creches para seus filhos.

Na época dos governos militares (após 1964), as políticas sociais adotadas continuaram a acentuar a ideia de assistencialismo relacionada à creche, intensificando a ajuda governamental às entidades filantrópicas. Gradativamente, muitas destas passaram a esboçar uma orientação mais técnica do trabalho, preocupando-se mais com aspectos da educação formal das crianças nas creches.

Na segunda metade da década de 1970, nas maiores cidades do Brasil, a reivindicação popular por creches aumentou e estas se tornaram um direito do trabalhador. Cresceu o número de creches organizadas, mantidas e geridas pelo poder público e creches comunitárias geridas pelos próprios usuários. Apareceram também muitas creches mantidas por entidades particulares para crianças da classe média. Vários nomes surgiram nesse contexto: Hotelzinho, Centro de Convivência Infantil, Centro de Desenvolvimento Infantil, entre outros.

A Constituição de 1988 reconheceu a creche como instituição educativa: “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado”. E de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a creche passou a ser encarada como responsável, junto à família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos. “Caberá aos municípios a organização, manutenção direta ou conveniamento e supervisão de creches públicas ou privadas” (OLIVEIRA, 1996, p.22).

Para que a creche fosse reconhecida como uma instituição educacional, foi necessário todo um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na maneira de conceber a criança, seu desenvolvimento e as funções da família. A função educativa da creche exige um currículo de atividades, que deve considerar o grau de desenvolvimento da criança e os conhecimentos culturais básicos a serem por ela apropriados.

Cada vez mais, a creche tem sido reivindicada pelas famílias de diferentes camadas sociais. Mas ainda é preciso ampliar o número de creches no país para atender à demanda pela educação de crianças. Além disso, é necessário garantir um atendimento de qualidade que favoreça o



desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos capazes de colaborar e lutar por um país melhor.

## **1.2 As pré-escolas**

Ao longo da história, as pré-escolas existentes no Brasil se formaram de diferentes modos. Durante muito tempo o uso de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi justificativa para atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, instalações precárias e profissionais mal preparados (BRASIL, 1998).

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, as pré-escolas particulares, que foram se tornando cada vez mais numerosas, já se preocupavam com a criatividade, a sociabilidade e o desenvolvimento infantil como um todo. Apoiavam-se em estudos da psicologia que destacavam o período de zero a seis anos como fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo este período muito rico em possibilidades de construção do conhecimento. Assim, as crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias e nas escolas (OLIVEIRA, 1996).

Só a partir dos anos de 1970 é que na rede pública passou-se a reconhecer a importância da educação da criança e as políticas governamentais começaram a ampliar o atendimento, em especial, das crianças de zero a seis anos, garantindo-lhes o direito de acesso e permanência nas instituições de educação infantil. Kramer (2001) ressalta que o trabalho realizado nestas instituições deve ter qualidade necessária para que possa beneficiar as crianças, favorecendo lhes o desenvolvimento integral.

## **1.3. Educadores de crianças de 0 a 6 anos e a legislação**

O reconhecimento do direito que as crianças brasileiras de zero a seis anos têm de serem atendidas em creches e pré-escola colocou em cena, nos anos de 1990, o questionamento sobre a qualidade desse atendimento. E

como o mesmo está atrelado aos educadores que trabalham nas creches e pré-escolas, as instituições requerem profissionais habilitados e competentes para articularem educação-cuidado no fazer educativo (OSTETTO, 2002).

No Brasil, a grande maioria dos educadores das crianças ainda recebe um salário mínimo e muitos trabalham em condições de precariedade. Até 1996, não havia uma legislação nacional que normatizasse a formação desses profissionais, particularmente nas creches.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996 (Lei Federal 9394/96), trouxe a exigência da formação do profissional da educação infantil em nível médio ou em nível superior. Tal exigência significa que as diferentes redes de ensino devem investir sistematicamente na capacitação e atualização permanente de seus professores, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

Ostetto (2002) alerta para o fato de que mesmo não substituindo o curso superior ou médio cursados regularmente, programas de educação continuada podem representar muito para a atualização constante do profissional em educação, com cursos integrados ao trabalho cotidiano dos educadores, levando a um debate crítico e aberto.

#### **1.4 Fundamentação legal do atendimento à criança no Brasil**

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) - ECA, a Lei Orgânica de Assistência Social (1993) – LOAS – e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDBEN – são as principais fontes legais para as políticas de atendimento à criança no Brasil (CRAIDY, 2001).

A Constituição Brasileira de 1988 foi a primeira a considerar a criança como sujeito de direitos e também a mencionar creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”,

como mencionado no inciso XXV, artigo 7 da Constituição Federal de 1988. A mesma afirma a natureza educativa das instituições de educação infantil: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de Zero a seis anos de idade”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei Federal 8969/90), considerado como a lei da cidadania da criança e do adolescente, estabelece no seu artigo 54, inciso IV, que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos da criança à educação.

A Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – (Lei Federal 8742/93) determina como parte dos objetivos da assistência social: “I - a proteção à família, à maternidade, à infância e à velhice (art.2/I). II - o amparo às crianças e adolescentes carentes (art.2/II)”.

Os órgãos de assistência social têm responsabilidade em relação às crianças carentes e deverão se articular com as políticas básicas, entre as quais a educação, que é responsável direta pelas creches e pré-escolas. Caberá à assistência social garantir as condições mínimas de vida que permitam às crianças carentes um desenvolvimento adequado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) define a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, como a primeira etapa da educação básica (art. 21/I e art. 29) a ser oferecida em creches ou entidades equivalentes até os 3 anos de idade (art. 30/I) e pré-escolas dos três anos aos seis anos (art. 30/II). Ainda no seu artigo 29, a LDBEN esclarece a finalidade da Educação Infantil: “O desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).” A análise desse artigo revela a preocupação com a formação da criança como um todo, sendo uma nova maneira de encarar a educação infantil.

A partir da LDBEN, a responsabilidade principal pela normatização das instituições de atendimento e educação das crianças é dos Conselhos de

Educação. O credenciamento, a supervisão e a orientação das creches e pré-escolas e de instituições afins são de responsabilidade do órgão municipal de educação que agirá juntamente com os sistemas de saúde e de assistência social, visando um atendimento educativo e qualificado.

Como a educação não é fruto só de legislação, o embate político e a dinâmica social podem impulsionar o processo educativo, superando as debilidades legais. Tudo depende da mobilização social pela melhoria da educação. No entanto, para que efetivações legais sejam realizadas, é necessário o esforço de todos que se identificam com as causas da educação.

### **1.5. A trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil**

Antes de falar sobre o ensino de Arte na Educação Infantil, é preciso conceituar o termo Arte, diante da amplitude da palavra. Nascimento e Tavares a definem assim:

A Arte é uma forma do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de valores estéticos, como beleza, harmonia e equilíbrio. Ela pode ser apresentada de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema e na dança (2009, p.170).

Assim, entende-se que a Arte é universal e que a comunicação entre as pessoas e a leitura de mundo não se dão apenas através da palavra. Muito do que se sabe sobre o pensamento das mais diversas culturas e épocas são conhecimentos obtidos por meio da música, teatro, pintura, dança cinema entre outras manifestações artísticas.

Dessa maneira, há milhares de anos a arte vem ocupando importante espaço na sociedade, podendo ser vista ou percebida pelo homem de diferentes modos: visualizadas, ouvidas ou mistas (audiovisuais).

Para um melhor entendimento do ensino de Arte na Educação Infantil, faz-se também necessário rever a trajetória da história da Arte no Brasil, pois as marcas se fazem visíveis na prática pedagógica de muitos educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos.

Silva e Araujo (2013) enfatizam que o ensino de Arte no Brasil evoluiu notavelmente conforme os momentos históricos e correntes pedagógicas vigentes. Esse ensino iniciou-se em 1549, com a presença dos Jesuítas, através de processos informais, caracterizados pelo ensino da Arte em oficinas de artesãos. A finalidade era catequizar os povos da nova terra, usando o ensino de técnicas artísticas como um dos instrumentos.

Já na educação formal, o ensino de Arte tem sua origem marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa, formada por grandes nomes da arte da Europa.

Os membros da missão Francesa tinham uma orientação neoclássica que marcou sua maneira de ensinar Arte, onde predominava o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas. No texto legal, o ensino da Arte nesses moldes era tido como acessório, um instrumento de modernização de outros setores e não como uma atividade importante por si mesma (SILVA e ARAUJO, 2013).

Com a abolição dos escravos em 1888 e com a Proclamação da República em 1889, os liberais e positivistas provocaram grandes reformas nas diversas esferas da sociedade, com a intenção de consolidar o novo regime político do Brasil através de uma mudança radical das instituições. Nesse contexto, a educação brasileira precisou acompanhar o momento político, pois os liberais e positivistas viam a educação como um campo estratégico para a efetivação de tais mudanças.

Desse modo, o ensino de Arte passou a desempenhar um importante papel, através do ensino do desenho como linguagem da técnica e da ciência, sendo “valorizadas com redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossava suas fileiras com os recém-libertos”, explica Barbosa (2002b, p.30).

Rui Barbosa foi o grande representante da corrente liberal que propôs, através de suas reformas educacionais, a implantação do Desenho no currículo escolar, com o objetivo de preparar o povo para o trabalho.

Tendo como base os princípios filosóficos de Augusto Comte, os positivistas brasileiros acreditavam que a Arte tinha importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Eles tinham a convicção de que a Arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à observação.

Silva e Araújo (2013) ressaltam que, aproximadamente quatro séculos do ensino de Arte no Brasil foram baseados na concepção de arte como técnica. Todavia, essa ideia de ensino não ficou restrita apenas a esse período histórico. Ainda hoje se pode encontrar nas práticas escolares essa concepção de ensino de Arte, que vem se manifestando por meio do ensino do desenho, do desenho geométrico e dos elementos da linguagem visual descontextualizada da obra de arte, na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas ou xerocadas.

Nota-se, então, que a orientação de ensino de Arte como técnica parte basicamente de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte por meio de técnicas artísticas, que visa a preparação da pessoa para o trabalho, por exemplo; e no uso da arte como instrumento didático pedagógico para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo escolar como Matemática e Língua Portuguesa. Silva e Araújo concluem que “Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito” (2013 p.18).

Opondo-se à Tendência Pré-Modernista do Ensino de Arte, que foi caracterizada pela concepção de ensino de Arte como técnica, a partir de 1914, começou a aparecer a Tendência Modernista, através da influência da pedagogia experimental.

### **1.5.1 O Ensino de Arte como expressão e como atividade**

A ideia de ensino de Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade tem suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA). O movimento se constituiu na prática como o ensino de Arte extra-escolar que exerceu grande influência sobre a escola. Tal alcance se deve ao fato do MEA ter sido o primeiro movimento importante que tornou possível o processo de transformação filosófica e metodológica de Arte/Educação no Brasil.

Porém, a origem histórica da Tendência Modernista do Ensino de Arte no Brasil antecede à criação do MEA. Desse modo, diferentes fatores contribuíram para o aparecimento desta Tendência que, ao longo de mais de duas décadas, iriam favorecer a criação do MEA.

A partir de 1914, através da influência americana e europeia que integrou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, constata-se que “pela 1ª vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de processo mental, passível de investigação e interpretação” (SILVA e ARAÚJO, 2013, p.6). Mas, apesar dessa concepção psico-pedagógica ter começado em São Paulo, ela passou a influenciar o país todo a partir da atuação de educadores paulistas nas reformas educacionais dos outros estados brasileiros.

No entanto, apesar dessa nova visão sobre o desenho da criança, os valores estéticos da arte infantil só passaram a ser reconhecidos e valorizados como produto estético com a introdução das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura do país, através da realização da Semana de Arte Moderna, em 1922.

Os modernistas Mário de Andrade e Anita Malfatti tiveram papel fundamental na introdução das ideias da livre-expressão do ensino de Arte para as crianças, através da integração de novos métodos baseados na valorização da expressão e espontaneidade da criança, conforme indica Ana Mae Barbosa:

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada (1975, p. 45).

Esses novos conceitos entusiasmaram também artistas e psicólogos, que se tornaram grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser tida como a maior missão da Arte na educação.

Com a democratização política do Brasil, nos anos de 1930, surgiu o movimento de renovação educacional chamado “Escola Nova” inspirado no pensamento do filósofo americano John Dewey. Esse novo ideário pedagógico se contrapõe ao modelo pedagógico tradicional, defendendo no centro das discussões educacionais da época uma nova ideia de peça. Esta não era mais encarada como miniatura do adulto, mas deveria ser valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua maneira peculiar de pensar e agir no mundo, possuindo capacidade expressiva original e de comunicar-se.

Em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil novos horizontes se abriram para novas ideias e o objetivo mais difundido da Arte-Educacional passou a ser o desenvolvimento da capacidade criadora em geral (BARBOSA, 1975). A proposta de educar mediante a arte procurou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino com base no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora.

A Arte/Educação Modernista era baseada na ideia de que todas as crianças, em potencial eram capazes de produzir e expressar-se através da arte, inclusive as crianças com necessidades especiais. Entretanto, para que elas fossem capazes de produzir a sua própria arte era necessário preservá-las da arte instituída, pois a arte do adulto não deveria ser apresentada para ela como um modelo. A aproximação da criança com o universo da arte adulta deveria ocorrer naturalmente. E, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico acontece espontaneamente, não haveria necessidade da mediação do professor.



Foi a partir dessa ideia que surgiu a concepção de ensino de Arte como lazer e autoexpressão. Esse entendimento descaracterizou a Arte como conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, que pode ser ensinado e aprendido. Essa interpretação também levou a área de Arte a ser configurada apenas como simples atividade, sem conteúdos próprios.

Tal concepção de ensino foi legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 5.692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Arte nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, com o nome de “Educação Artística”, elucidam Silva e Araújo (2013). Mas, apesar de estabelecer a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação escolar, a Lei, ao designar os componentes dos currículos, classificou-os em duas modalidades: 1- Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação); 2- Atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos). Assim, coube à Arte, dentro do currículo escolar, apenas o papel de mera atividade.

Isenta de qualquer conteúdo de ensino, a concepção de ensino da Arte com base só no “fazer artístico” contribuiu muito para deixar a arte num lugar inferior na educação escolar. Esse entendimento custou, inclusive, a retirada do ensino de arte das três primeiras versões da nova LDBEN, em meados dos anos de 1980 (SILVA; ARAÚJO, 2013).

Acreditando na necessidade do ensino de Arte no desenvolvimento intelectual das novas gerações, os educadores brasileiros se organizaram e lutaram para assegurar sua presença no currículo escolar, partindo da ideia de que a Arte é um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios, e não apenas simples atividade.

### **1.5.2 Uma reflexão sobre o Ensino de Arte como conhecimento**

Ao contrário das teses liberais, positivistas e modernistas, a concepção de ensino de Arte como conhecimento defende a ideia da Arte na educação, enfatizando a própria arte. Na opinião de Rizzi apud Silva e Araújo (2013) a

Arte é importante por si mesma e também por ser uma experiência que permite a integração singular e isolada de cada pessoa com a experiência da humanidade.

Assim, compreender a arte como uma área do conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é levar a arte para o domínio da cognição. Nesse sentido, o conceito de arte também está relacionado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois na arte há um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição.

Atualmente no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte na educação está ligada ao desenvolvimento cognitivo e vem se instalando, cada vez mais, entre os educadores brasileiros. Essa compreensão provoca o deslocamento das preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”, esclarece Barbosa (2002a). Tal questão vem gerando, ao longo de mais de 20 anos, teorias e estudos que buscam explicar o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos artísticos.

Após uma longa luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros para tornar a Arte como uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades, em dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDBEN (nº 9394). Esta lei consagrou, oficialmente, a concepção do ensino de Arte como conhecimento, ao declarar que o ensino de Arte escolar deverá promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A partir dos estudos de Barbosa (2002a; 2002c; 1998) e Efland (2005), dentre outros foi possível entender que o ensino de Arte como conhecimento está baseado no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte. A Arte-educação Pós-Moderna enfatiza o compromisso com a diversidade cultural através da “ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2002 a, p. 24).

Com o esvaziamento dos conteúdos do ensino de Arte, que vinha acontecendo desde o início do século XX através da Tendência Modernista da Arte/Educação, aparecem no cenário internacional, nos anos de 1970, alguns pensadores propondo resgatar os conteúdos para as aulas de Arte. E desse movimento surgem diferentes abordagens de ensino da arte.

Silva e Araújo (2013) revelam que, inspiradas nesses teóricos e nessas abordagens, Ana Mae Barbosa e suas colaboradoras sistematizam, na década de 1980, a partir das atividades educativas desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, a abordagem denominada Abordagem Triangular de Ensino de Arte.

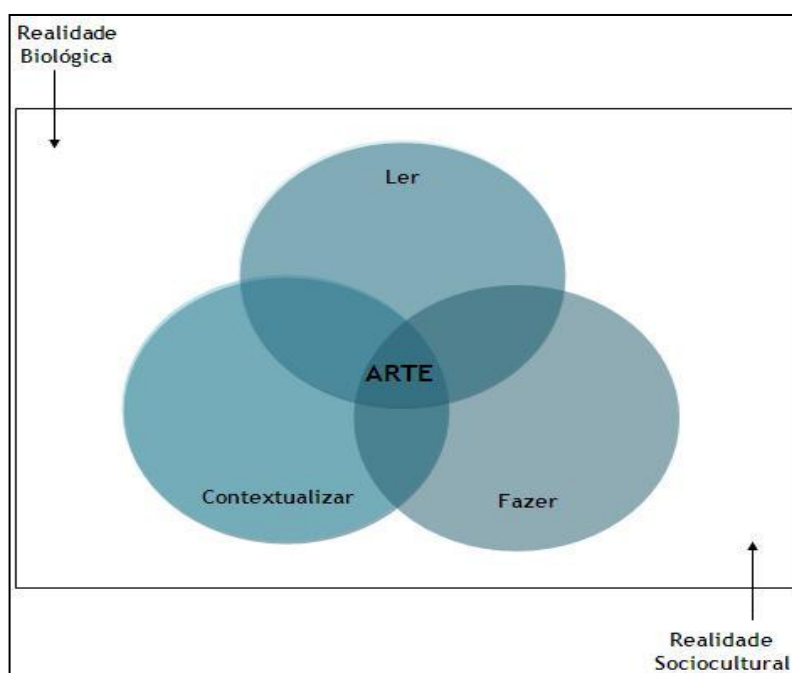
A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelasal Aire Libre mexicanas, o CriticalStudies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998a, p.35).

Para uma melhor compreensão sobre esta abordagem, do ponto de vista das teorias educacionais e das teorias da aprendizagem, a referida autora esclarece que a educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio educando, com a mediação do educador, sobre o mundo visual, como indica a própria arte educadora:

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino de arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no interrelacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar (...) no interrelacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar. (BARBOSA, 1989-1990, p.345)

Ao contrário da concepção de ensino de Arte como técnica, que valoriza o produto artístico em detrimento do processo e da concepção de ensino de Arte como expressão, que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético; a ideia de ensino de Arte como conhecimento busca valorizar tanto o produto quanto o processo (SILVA; ARAÚJO, 2013).

Figura 1 - Proposta Triangular



Fonte: Adaptado de BARBOSA (2008), p. 345.

No mundo atual, a concepção de ensino de Arte como conhecimento vem sendo apontada por diferentes estudos como a orientação mais adequada para o desenvolvimento deste ensino na educação escolar.

E é exatamente sob a perspectiva contemporânea que se encerra este capítulo sobre a educação infantil no Brasil através dos tempos. Educadores e as principais fontes legais para as políticas de atendimento à criança de zero a seis anos no país também foram assuntos tratados até aqui, assim como o campo histórico da Arte/Educação no Brasil. Portanto, através destes embasamentos, a discussão segue enfatizando a importância do ensino das Artes Visuais na educação infantil.

## 2. A importância do ensino das Artes Visuais na educação infantil

O ensino de Arte ou Educação Artística, durante muito tempo, foi tido como “menor” por alunos, pais e até educadores. As aulas consistiam em fazer e colorir desenhos e também recortar papel, amassar e pintar. A Arte era considerada uma mera atividade educativa e não uma disciplina.

Foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) que reconheceu o ensino de Artes como disciplina. Esta lei também veio assegurar espaço para esta matéria na Educação Infantil, além do contexto da linguagem da Arte como fundamental no desenvolvimento cognitivo, sensível e cultural da criança. Afinal, até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado nesse segmento. No que se refere à Arte na Educação Infantil o Referencial Curricular para Educação Infantil assim se expressa:

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

A partir daí entende-se que o ensino de Arte passou a ser valorizado no contexto da educação e, de modo particular, na Educação Infantil, pois estabelecer contato com as artes, desde cedo, é fundamental para o desenvolvimento cultural da criança.

A importância do significado da Arte na educação acontece desde os primórdios da civilização, tornando-a um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental compreender que a Arte se constitui maneira específica de manifestação da atividade criativa das pessoas ao interagirem com o mundo e ao se conhecerem (NASCIMENTO; TAVARES, 2009).

Desde o nascimento, a criança vive num mundo repleto de produções culturais que contribuem para a estruturação do senso estético quanto às imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações da vida cotidiana. Assim, vai dando forma ao jeito da criança

admirar, gostar e apreciar as obras de arte que fazem parte dos ambientes. O contato da criança com o mundo artístico vai ajudá-la a participar das diferentes manifestações culturais de seu grupo social.

De acordo com Fayga Ostrower (2010), nas crianças, a criatividade se manifesta livremente no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar e no fingir da realidade, que nada mais é do que uma representação do mundo real.

Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma forma de ser e partindo de um só impulso a fim de apreender, entender, controlar as situações e explorar-lhes novas possibilidades.

A criança é ousada, curiosa e gosta de aventura. Ela age impulsivamente e com espontaneidade. A produtividade infantil é farta e rica em descobertas. Os adultos, tantas vezes, se espantam com a ousadia das crianças, pela liberdade de ação. Mas, na verdade isso é apenas o vivenciar natural da situação.

Quando mudam os comportamentos infantis e as formas de expressão, essa mudança formal não se deve a intenções estéticas, mas sim, ao processo de crescimento e de desenvolvimento da criança, às suas relações afetivas com outras crianças e com o mundo adulto e à “sua evolução para níveis de independência interior”, explica Ostrower (2010, p.127).

## **2.1 Contribuições das Artes Visuais para a Educação Infantil**

Dentre as Artes, as visuais, que têm a imagem como matéria prima, podem contribuir para desenvolver a criticidade, a sensibilidade e a criatividade durante o processo de aprendizagem da criança, desde a mais tenra idade (GOULART, 2013; BARBOSA, 2010).

De forma bem simples a arte está presente no cotidiano da criança. Rabiscar e desenhar no chão, nos muros ou em outros lugares com os

materiais mais diversos, que podem ser encontrados casualmente, são maneiras da criança se expressar.

Em se tratando do trabalho com crianças de zero a seis anos, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – esclarece:

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, é bom lembrar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas características individuais, é preciso propor situações que a incentivem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus diversos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo (BRASIL, 1998, p.33).

O RCNEI sugere que a prática das Artes Visuais seja abordada fazendo parte do dia a dia da vida infantil, pois na faixa etária de 2 até os 4 ou 5 anos a criança gosta de rabiscar, desenhar seu próprio corpo, pintar objetos e assim cria sua marca. O Referencial também propõe que:

[...] As Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. (BRASIL, 1998, p.85).

Esse fazer artístico, próprio da criança, está cheio de concepções que revelam valores, emoções, sentimentos e significações sobre si e sobre o mundo que a rodeia.

A expressão artística adquire um caráter ainda mais significativo na escola, porque a sua produção engloba tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos, intuitivos, sensíveis e estéticos. Desse modo, ao mergulhar no processo de criação artística, as crianças desenvolvem uma série de pré-requisitos essenciais para a aprendizagem, como o pensamento, a

imaginação, a sensibilidade, a intuição e a percepção (NASCIMENTO; TAVARES, 2013).

Além de contribuir para a formação intelectual da criança, o processo de criação artística contribui sobremaneira para o seu domínio corporal, para o domínio de seus relacionamentos interpessoais e ainda desenvolve seu processo de expressão e de comunicação, tornando-a mais participativa e flexível.

O RCNEI sugere que a prática das Artes Visuais na Educação Infantil seja abordada sob três dimensões principais: o fazer artístico; a apreciação artística e a reflexão. Nesse sentido essa tríade de ações permite a experimentação pelas crianças de várias possibilidades de exploração de materiais e objetos provocando reflexões e instigando o potencial criativo.

O processo de criação artística e construção infantil, mesmo sendo tido como um ato exclusivo, autônomo e espontâneo da criança, pode ser enriquecido pela intervenção do professor. No processo do fazer artístico, também é fundamental que o professor promova a valorização e a interação dos alunos com suas próprias criações artísticas, o que pode ser atingido, por exemplo, a partir das exposições dos trabalhos realizados. É preciso repensar o Ensino de Arte na atualidade como uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno, para que este encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético.

## **2.2 A Arte como conhecimento na Educação Infantil**

Conforme já foi ventilado neste trabalho, a Arte é uma disciplina obrigatória nas escolas (BRASIL, 1996). Cabe aos professores brasileiros realizarem um trabalho de qualidade, para que as crianças, futuros jovens e adultos, gostem de aprender arte, pois esta favorece o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos.

O RCNEI (BRASIL, 1998 c) apresenta orientações para o professor quanto à organização do tempo, do espaço, a sequência de atividades, onde são oferecidas às crianças atividades simultâneas como: desenhar, pintar,



modelar e fazer construções e colagens, para que os alunos escolham o que querem fazer.

O mesmo propõe ainda reflexões no sentido de entender as Artes Visuais como área do conhecimento e apontar mudanças sobre a metodologia, objetivos e conteúdos relacionando-os à organização da escola em sua proposta curricular.

Nascimento e Tavares (2009) chamam a atenção para a existência de duas ideias, no mínimo equivocadas, que ainda estão presentes na sociedade brasileira. A primeira é a de que se ensina com mais propriedade a Arte fora da escola. Isso é um fato, pois em turmas menores e que têm recursos para a compra de material de qualidade e suficiente para todos os estudantes, a produção artística é bem mais frutífera. Mas, quando se pensa nas crianças que não têm recursos para fazer um curso de Artes, entende-se que a escola precisa oportunizar a aquisição desses materiais de forma a atendê-las, pois, caso contrário, essas crianças serão privadas de um contato mais amplo com a experimentação e experiência na Arte.

A segunda ideia é a de que a Arte é para alunos especiais, talentosos e bem dotados. E as referidas autoras esclarecem:

Desde a pré-história o ser humano produz arte (...) nos desenhos das cavernas, nas cerâmicas, nas músicas tribais, enfim a produção artística é uma capacidade inerente ao homem, tanto quanto a capacidade de respirar, dizer então que alguém não tem talento para as Artes é o mesmo que dizer que alguém não tem talento para falar (NASCIMENTO, TAVARES, 2009, p.183).

Na realidade, a arte é tão próxima da vida real das crianças quanto às outras disciplinas. A busca da escola deve ser a de ensinar as crianças a representar a realidade ou criar das mais diversas maneiras, por meio de sistemas simbólicos que movem a humanidade e a Arte sendo, portanto, uma forma de desenvolver essas potencialidades.

Através de processos de percepção, o fazer artístico propicia situações onde as crianças podem manifestar a sua imaginação, suas fantasias, suas percepções visuais ampliando assim sua leitura de mundo. Esses trabalhos

de desenvolvimento da observação, percepção e imaginação infantil tornam-se oficinas perceptivas, onde a riqueza das elaborações expressivas e imaginativas das crianças, com o auxílio do professor que sabe intermediar os conhecimentos, é capaz de incentivar a construção e habilidades do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do realizar.

Nascimento e Tavares (2009) enfatizam que a Arte infantil revela autonomia e espontaneidade da criança, ressaltando traços relacionados ao lugar e à época em que vive. Apresenta ainda influência da mídia e do contexto social, mostrando a capacidade de análise da arte a que tem acesso. As Artes Visuais são mediadoras do lúdico na Educação Infantil e representam importantes formas de expressão e comunicação humana.

Segundo Goulart (2013), um dos pressupostos para a realização de um trabalho na perspectiva da Arte como conhecimento é o de que o professor que trabalha a disciplina esteja em constante formação e pesquisa, alimentando-se continuamente da Arte e em busca da vivência e experiência artística. No entanto, em muitas escolas ainda permanece o ensino da Arte nos moldes tecnicistas ou apenas como livre-expressão, sem uma contextualização.

O professor de Arte precisa mudar essa realidade por meio de uma prática fundamentada e atuar de modo a ampliar o repertório artístico-cultural do educando desde a Educação Infantil. Feito isso desde o início da escolarização, torna-se possível a construção do conhecimento pelo aluno através da interação com seu meio cultural. E como salienta Barbosa (1998): para entender a cultura de um país, é preciso conhecer sua arte. E por esse e por outros motivos é que Goulart (2013, p.147) afirma: “nunca é cedo para despertar nos alunos a sensibilidade do seu olhar para a Arte”.

### **2.3 O professor de arte**

O papel do professor de arte é fundamental para que os alunos aprendam a fazer Arte e a gostar dela ao longo da vida. As situações de aprendizagem da Arte podem gerar disposição ou indisposição quando os

professores realizam comparações que não valorizam os avanços das crianças relacionados a níveis de aprendizagem e que não consideram o enfrentamento dos obstáculos inerentes ao aprender Arte, podendo criar sentimentos de baixa autoestima e humilhação ou de poder e orgulho por corresponder ou não às expectativas.

O professor precisa ser um pesquisador, um profissional que busca a contextualização do assunto trabalhado, procurando mostrar as produções artísticas da humanidade como resultado de um contexto social e histórico. A prática do professor deve ser constantemente revista em cada um dos experimentos realizados em sala de aula. E como colocam Ferraz e Fusari (2010), é preciso que o Arte/educador tenha conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem da Arte, para que ele possa entender as suas ações e todo o processo de formação do educando.

É inegável que muitos professores, por deficiências na sua própria formação desconhecem a trajetória da história da Arte. Essa situação acarreta uma deficiência na preparação e formação dos alunos que pretendem formar para lidar com situações que o mundo exige. Tudo isso provoca um emaranhado de posturas e muita confusão tanto na cabeça dos alunos como na dos próprios professores. Goulart (2013) também chama a atenção para o fato de que em muitas aulas chamadas de “Arte”, as crianças ainda são tratadas como se não tivessem capacidade intelectual e a matéria é simplificada em seu ensino e trabalhada na forma de exercícios como recortar papel, amassar, pintar ou colorir desenhos xerocados. A reflexão, a apreciação e o conhecimento efetivo presentes na Arte ficam de lado, dando a impressão de que essa área do conhecimento humano não tem conteúdo e, por isso, pode ser trabalhada como simples exercício motor ou como livre-expressão.

A falta de vivências relacionadas à apreciação artística e a fragilidade da própria formação fazem com que muitos professores evitem a perspectiva de ensino que “ultrapassa o mero processo de manipular materiais e reconhece a Arte como área de conhecimento” (GOULART, 2013, p.146).

Muitos educadores acham que é impossível trabalhar desse modo, especialmente na Educação Infantil, pois as crianças ainda não dominam a escrita. Mas, favorecer a apreciação de obras de Arte na Educação Infantil, levar as crianças para visitar galerias, museus e espaços afins propicia uma “alfabetização visual”. E como Barbosa (1991), citada por Goulart (2013), salienta, é importante alfabetizar a criança para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas a criança está sendo preparada para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e por meio da leitura do cinema e da televisão essa criança aprenderá a gramática da imagem em movimento.

É fundamental que o professor interaja com os espaços culturais e busque a formação contínua, agindo como pesquisador e investigador. Na troca de experiências com seus colegas, o professor terá subsídios para relacionar suas aulas aos aspectos artísticos e estéticos do contexto local ou internacional que se tornam próximos auxiliados pela mídia, favorecendo uma educação estética para as crianças. Nos cursos de formação inicial e continuada de professores que atuam ou pretendem atuar na Educação Infantil, é muito importante a existência de espaços de aprendizagens e diálogos sobre a Arte, favorecendo, além do contato com objetos artísticos de diferentes épocas e procedências, o contato com os procedimentos que os constituem, auxiliando a leitura e interpretação destes, para que os educadores sintam segurança ao fazer suas escolhas, adaptando-se aos variados contextos encontrados na sala de aula.

Tratar da importância do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil e do papel do professor, além da Arte como conhecimento no trabalho com crianças foram objetos de estudo neste segundo capítulo. A partir do próximo capítulo, estas perspectivas serão conduzidas para experiências artísticas e conhecimento em Artes Visuais na Educação Infantil.

### **3.Experiências artísticas e conhecimento em artes visuais na educação infantil**

Para falar de arte como experiência é fundamental entender o significado desta palavra. Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p.25): “a palavra experiência vem do latim *expepi*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Para este autor, no mundo de hoje, a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de informação, de opinião e de trabalho e também por falta de tempo.

O sujeito da informação sabe muita coisa, mas nada lhe acontece, tornando a experiência impossível. A obsessão pela novidade, característica da sociedade moderna, impede uma ligação significativa entre os acontecimentos. E como cada fato ocorrido é logo substituído por outro, impede também a memória. A velocidade das informações do mundo atual, a falta de silêncio e de memória são grandes inimigas da experiência.

Um autor, cujas ideias comungam com as de Bondía, é Jonh Dewey. Araújo (2013) comenta que para este autor, toda pessoa recebe e sofre a influência do meio, o que chamou de experiência. O conceito básico da filosofia pragmatista de Dewey é o da experiência, pois sem ela não há vida e nem arte. Assim como coloca Ana Mae Barbosa (1998), este autor também afirma que a experiência completa abrange o fazer, o ver e o expressar. Conforme Dewey, citado por Araújo (2013, p.109), “a arte é também uma forma de experiência que alcança dimensão estética”. Neste sentido, a Arte é expressão e liga-se às experiências cotidianas de cada pessoa.

#### **3.1Experiências e referenciais artísticos no ensino de Artes Visuais**

Ao tratar sobre experiência e ensino de Artes na Educação Infantil, pode-se citar como referência as obras e os pensamentos de Lygia Clark e Hélio Oiticica, além do trabalho do artista italiano Bruno Munari.

Lygia e Oiticica propunham a interação do espectador com a obra e, assim, este se tornaria um participante da obra de arte. A série “Bichos” (1960) é

um exemplo das obras de Lygia Clark que permitem a manipulação e a interação da pessoa com a obra (GÖTTEMS, 2011).

Figura 2 - Lygia Clark, Série Bicho, 1960



Fonte: GÖTTEMS, 2011, p. 19.

Preocupada com a participação ainda mais ativa do público, a obra “Caminhando (1963) é uma proposta em que a ação é que produz a obra”. A artista sugeria ao participante criar seu próprio caminho através de experimentações com papel, tesoura e escolhas na direção do corte cada vez mais estreito até a impossibilidade de continuar o caminho.

Figura 1 - Lygia Clark, Caminhando, 1963



Fonte: GÖTTEMS, 2011, p. 20.

Lygia Clark criou também a série Objetos Sensoriais. A artista usava diversos materiais retirados do cotidiano como, por exemplo, luvas, sacos plásticos, pedras, água, conchas, bolinhas de isopor, entre outros. Lygia propunha experiências com esses materiais com o intuito de “redescobrir

as potencialidades sensoriais de todas as substâncias, naturais e mesmo artificiais” (FABRINI apud GÖTTEMS, 2011, p.20).

Hélio Oiticica também criou obras sensoriais e interativas como, por exemplo, o “Parangolé”, na qual a criação se completa com a participação do público.

Figura 2 - Hélio Oiticica, Parangolé 1, 1964



Fonte: GÖTTEMS, 2011, p. 21.

Outras obras deste artista brasileiro envolvendo a experiência sensorial e participativa do espectador podem ser vistas na série “Penetráveis”. São espaços em forma de labirinto nos quais o espectador pode entrar e viver experiências sensoriais relacionadas ao tato, visão, olfato e paladar (GÖTTEMS, 2011).

Figura 3 - Hélio Oiticica, Penetrável PN27 “Rijanviera”, 1979. Alumínio, tela de arame, plástico, tela de náilon, areia, pedra e água



Fonte: GÖTTEMS, 2011, p. 22.

Bruno Munari (1907-1998) por sua vez, colaborou muito com os campos das Artes Visuais e da literatura, revelando interesse por livros infantis, jogos, educação e a criatividade. Este artista considerava a infância como o período decisivo para a formação de uma pessoa criativa. Ele acreditava que em cada obra de Arte há uma mensagem subtendida e que, através do contato com meios expressivos, todo ser humano é capaz de criar.

Bruno Munari produziu obras apropriadas para crianças de 2 a 6 anos e foi também o responsável direto ou indireto por muitas propostas criativas e espetaculares da literatura infantil. Munari repensou toda a estrutura do livro e chegou à criação do livro sem textos, mas com muitas surpresas e grande potencial de comunicação visual. Sua preocupação era proporcionar o prazer da experiência com os livros nos primeiros anos de vida de uma pessoa, explorando sua materialidade, antes de entrar em contato com o livro com textos. O livro deveria proporcionar à criança, um contato lúdico, agradável e sensorial.

Para Munari (1981, p.226) não se pode destruir na criança “a possibilidade de ter um pensamento elástico, pronto a modificar-se segundo a experiência e o conhecimento. É preciso, desde cedo, habituar o indivíduo a pensar, imaginar, fantasiar, ser criativo”.

### **3.2 A Arte como experiência na Educação Infantil**

No ensino de Arte, a experiência tem uma relevância para a aquisição do conhecimento, das questões e ideias envolvidas na fruição e no fazer artístico. Trabalhar em sala de aula com obras de arte contemporâneas, nas quais a relação da criança com a obra não deve ocorrer apenas pelo olhar, mas também pela articulação do corpo, dos sentidos e das sensações, requer que a experiência aconteça, pois, assim, o que está sendo estudado pode ser capturado pelo aluno como maneira de atribuir sentido e contextualização de seu próprio tempo e espaço.

E aqui, torna-se pertinente ressaltar o que pensa Menezes sobre a Arte contemporânea. A mesma, para ele é uma produção muito heterogênea, podendo ser caracterizada pela pluralidade de manifestações que se



realizam nos mais diversos meios, materiais, temas e espaços, que contribuem para a indefinição de conceitos que possam configurar um estilo ou uma estética contemporânea (MENEZES apud GÖTTEMS, 2011, p.14).

Constata-se que é cada vez mais frequente encontrar na Arte contemporânea obras que articulam diferentes linguagens e que permitem a participação ativa do espectador. Entre elas destacam-se as obras de Lygia Clark, Hélio Oiticica, dentre outros (IDEM).

E para a criança, de modo especial, tornar-se participante da obra de arte, percorrer o espaço, tocar, cheirar, ouvir e manipular objetos é uma experiência bastante significativa. Nas aulas de Arte, o professor precisa encontrar formas de trabalhar com obras de Arte dentro da sala, de modo que haja uma experiência educativa, artística e estética. A partir das ideias e conceitos encontrados nas obras, o professor pode criar dinâmicas, elaborar jogos e usar materiais didáticos que provoquem a experiência na criança. Nesse sentido, Lúcia Pimentel complementa o pensamento de Göttems (2011) ao afirmar que:

[...] o professor de Arte, em qualquer nível de ensino, deve ser, primeiramente, pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana (2013, p.25).

Portanto, o professor de Arte precisa ter uma postura que ultrapasse a de educador, mas também inclui o pesquisador e artista que usa experiências já vividas para propor experiências educativas transformadoras aos seus alunos.

### **3.2.1 Aprendizagem significativa ou mecânica na Educação Infantil?**

É muito importante que, desde bem cedo, o ensino de Artes na escola resulte em experiências que possibilitem a aquisição do conhecimento. Mas, em contraposição a esta existe a aprendizagem mecânica ou repetitiva, sem a incorporação e atribuição de significados. É uma espécie de aprendizado que não precisa da compreensão e problematização de novas situações. Nesse tipo de aprendizagem não acontece uma

experiência significativa e a criança vive as sensações relacionadas à Arte como estímulos mecânicos.

A aprendizagem repetitiva ou mecânica pode ocorrer pela falta de tempo, inexperiência do professor, comodismo ou falta de compromisso com a educação. E, como já foi mencionado neste trabalho, o pouco tempo destinado à Arte torna a experiência cada vez mais rara (BONDÍA, 2002). A falta de tempo limita a experiência, pois para realizar qualquer coisa significativa, a pessoa precisa de tempo (DEWEY apud ARAÚJO, 2013).

Uma atividade educativa que leve à experiência transformadora, partindo de alguma obra de Arte Contemporânea exige que o aluno e o professor tornem-se sujeitos da experiência, disponíveis e abertos para os acontecimentos. A experiência que precisa ser construída dentro da sala de aula, desde a Educação Infantil, deve ser articulada com as experiências pessoais de fora do cotidiano escolar, experiência transformadora, unida com o encontro do desconhecido e das novas descobertas. Uma experiência que ultrapassa o ato de olhar e que acontece a partir de vivências perceptivas, sensoriais e inteligíveis.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola deve colaborar para que os alunos vivam muitas experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e de grupo. As experiências do fazer, do apreciar e do contextualizar são tidas como os três eixos da aprendizagem significativa. Criar e conhecer não podem se separar e a flexibilidade é fundamental para aprender.

### **3.3 Uma reflexão sobre a fruição e a apreciação no ensino de Artes**

A fruição e a apreciação são componentes muito importantes para o ensino de Artes, além de constantes na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1998) e suas colaboradoras. Esta proposta, já mencionada no primeiro capítulo, é fundamentada em 3 ações básicas que são executadas quando se relaciona com a Arte para aprender: fazer, ler e contextualizar. É no cruzamento entre experimentação, codificação e informação que a

construção do conhecimento acontece. Barbosa (1998) fala da importância de alfabetizar para a leitura da imagem e que é preparando-se para o entendimento das Artes visuais que se prepara o “observador” para a compreensão da imagem de arte ou não.

A fruição contempla o eixo da leitura de imagens, como também a leitura de cheiros, gestos, gostos, sons, o espaço e o meio onde o “fruidor” está. O fruidor pode ser um adulto ou mesmo uma criança, e para Göttems (2011), a fruição é um vértice que permeia os 3 eixos da proposta triangular:

[...] a fruição está no fazer, na leitura e na contextualização dessa abordagem. Fruir não está relacionado somente com o gozo estético, com a apreciação e contemplação do belo, do bonito, do prazeroso, A fruição também contempla essas questões, mas, além disso, está ligada com o entorno, o espaço, o olhar e as percepções através dos demais sentidos, o raciocínio, o sensível e o inteligível (GÖTTEMS, 2011, p.44).

Daí constata-se que a fruição é um acontecimento importante para a experiência e também que esta é fundamental para a primeira. No ensino de Artes na contemporaneidade, a apreciação vai além da percepção e está relacionada com um importante elemento que é a interpretação. E como ressalta Parsons apud Göttems (2011, p.45) “uma obra de arte do ponto de vista contemporâneo é mais um objeto simbólico do que puramente estético, cuja interpretação depende em parte do contexto cultural”.

A importância da interpretação das obras de arte também é encontrada nas reflexões de Barbosa, citada por Göttems (2011, p.46), quando diz que “pretende-se não só desenvolver a criatividade através do fazer arte, mas também através das leituras e interpretações das obras de arte”.

A visão contemporânea torna possível dentro do ensino da arte, uma compreensão dos variados pontos de vista, onde o aluno não precisa seguir uma maneira correta para entender uma obra de arte, mas pode interpretá-la de modo flexível, conforme sua idade, suas experiências e seu contexto.

### 3.4 Experiências com os alunos de uma escola particular de Educação Infantil

Durante o ano de 2013 foi feito um acompanhamento do trabalho de Arte com crianças de uma escola particular da Educação Infantil, em Araxá (MG). Constatou-se que, nesta escola, o ensino de Arte é uma das formas de apresentar uma nova maneira de ver o mundo, priorizando ações como: observar, pensar, expressar, criar, recriar, fazer, explorar e organizar.

Figura 4 - Corpo Elástico – O corpo em cena – outubro/2013



Fonte: a autora.

O trabalho de Arte realizado nesta escola demonstra inúmeras possibilidades de intervenção e a equipe é aberta a novas proposições e experimentações. Salvo algumas exceções em que as professoras ainda trabalham seguindo o modelo tradicional limitando o trabalho com Arte e a capacidade criadora da criança.

Figura 5 - Reprodução em material xerocado



Fonte: a autora.

Em sua grande maioria, as professoras têm trabalhado a Arte não como forma de desenvolvimento de outras habilidades e sim como área do conhecimento que tem se desdobrado em tema gerador para abordagem de outros conteúdos e trabalhos. A Arte tem sido explorada tendo como base a investigação, a experimentação e a apreciação.

Conscientes da importância de estabelecer o contato da criança com a obra de arte e o artista, é que as professoras prontamente elegeram Ivan Cruz como centro dos trabalhos no primeiro semestre. Este artista brasileiro foi escolhido porque suas obras expressam alegria, tendo um forte apelo à infância, criando proximidade com as crianças.

Do maternal ao segundo período, os alunos mostraram grande interesse pelas obras de Ivan Cruz e fizeram inúmeras contextualizações e comparações com seu próprio cotidiano. Essas atividades estenderam-se para uma exposição interativa de trabalhos.

As crianças fizeram experiências tridimensionais com as obras compondo cenário dessas com jogos teatrais e estátuas vivas. E ainda, foi composto um grande painel onde cada criança criou o seu trabalho com base na obra de Ivan Cruz em pedaços de papel. Esses pedaços foram agrupados em grande painel que foi transformado num imenso brinquedo manipulado pelas crianças e espectadores compondo cenários diferentes a cada manipulação.

No segundo semestre, cada turma junto ao professor escolheu um artista contemporâneo como referência para seus trabalhos, entrando em contato com sua obra e estudando sua vida. Dentre eles Wassily Kandinsky, Romero Brito e Jackson Pollock. Nessa fase aconteceu também uma exposição de todos os trabalhos na escola.

Figura 6 - Visita às obras de Ivan Cruz. Outubro/2013



Fonte: a autora.

Figura 7 - Construção de brinquedos baseados na obra de Ivan Cruz. Junho/2013



Fonte: a autora.

Figura 8 - Produção coletiva de pintura – Releitura das obras de Romero Britto



Fonte: a autora.

O acompanhamento deste trabalho revelou o esforço de muitas professoras da Educação Infantil para manter o foco na “Proposta Triangular”, experimentando na prática as teorias de Ana Mae Barbosa e sugestões do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

## **Considerações Finais**

Para estudar e conhecer mais sobre o ensino de Arte na Educação Infantil foi muito importante a pesquisa feita em livros e textos científicos da última década, sobre a trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil.

Constatou-se que o ensino de Arte no país evoluiu conforme os momentos históricos e correntes pedagógicas vigentes. Quatro séculos de ensino de Arte no Brasil foram baseados na concepção da arte como técnica. E uma observação mais cuidadosa revela que, ainda hoje, pode-se encontrar nas práticas escolares essa concepção de ensino de Arte, especialmente na Educação Infantil, quando a criança vai colorir desenhos e figuras já reproduzidos.

Reverendo a história da Arte/Educação no Brasil é interessante observar que foi no início do século XX (1914) que a concepção do ensino de Arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade começou a ser difundida entre os professores. No entanto, sabe-se que, em muitas escolas, o ensino de Arte ainda é tratado como livre-expressão, sem contextualização.

Outro fato histórico que merece destaque foi a legitimação da concepção do trabalho de Arte na escola como atividade através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1971. Vale ressaltar que após uma longa luta política e conceitual dos Arte/Educadores brasileiros para tornar a Arte como uma disciplina curricular obrigatória, é que a nova LDBEN nº 9394/96 consagrou, oficialmente, a ideia de ensino de Arte como conhecimento.

Diante do conteúdo exposto, é possível compreender a dificuldade ou mesmo resistência de muitos educadores em considerar a Arte como área do conhecimento. É possível também verificar que as diferentes concepções de ensino de Arte não estão limitadas aos períodos históricos em que surgiram, pois pode-se encontrar, em uma mesma escola, a Arte sendo ensinada com base em diferentes concepções, como acontece na escola de Educação Infantil onde foi feita a pesquisa de campo.



Este trabalho mostrou que entender a Arte como uma área do conhecimento, construção social, histórica e cultural é levar a Arte para o domínio da cognição. Atualmente, no país, a abordagem mais contemporânea da Arte na educação está ligada ao desenvolvimento cognitivo e vem se instalando entre os educadores.

A presente análise revelou que as Artes Visuais que têm a imagem como matéria prima, podem contribuir para o desenvolvimento da criticidade, da sensibilidade e da criatividade, durante o processo de aprendizagem da criança, desde a mais tenra idade. O processo de criação artística contribui para a formação intelectual da criança e desenvolve a imaginação, a intuição, a percepção, o processo de expressão e também o domínio corporal.

Um aspecto relevante deste trabalho foi o estudo sobre a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e suas colaboradoras. Foi fundamental entender que a educação cultural que se pretende com esta proposta, através de três ações básicas - o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização -, é uma educação crítica do conhecimento construído pela própria criança, com a mediação do professor, sobre o mundo visual.

Foi muito importante constatar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também sugere que a prática das Artes Visuais sob as dimensões do fazer artístico, da apreciação e da reflexão. Cabe aos educadores realizarem um trabalho de qualidade para que as crianças aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. O Arte/Educador deve ser uma pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver e precisa buscar a formação continuada, agindo como pesquisador e investigador.

Chegou-se à conclusão que estabelecer o contato com artistas e suas obras, desde o início da escolarização, são imprescindíveis, pois afeta a vida da criança e sua maneira de ver o mundo. A criatividade pode ser estimulada e favorecer a apreciação de obras de arte na Educação Infantil, levar as crianças para visitarem galerias, museus e outros espaços afins, além de propiciar a elas uma “alfabetização visual” (BARBOSA, 2002b).

Finalmente, espera-se que este estudo sobre o ensino de Artes na Educação Infantil possa servir de sustentação para a produção de outros conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Inês Lacerda. (Resenha). DEWEY, John. Arte como experiência. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martina Fontes, 2010. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano204/rese nha Dewey.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2002a.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

\_\_\_\_\_. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002c.

\_\_\_\_\_. (Org.) Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8969 de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8742 de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília: Casa Civil, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V.I. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi, Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr., n.19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde\\_19/rbde\\_1904\\_JorgeLarrosaBondia.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde_19/rbde_1904_JorgeLarrosaBondia.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

CRAIDY, Carmem Maria (Org.). O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A.M.. O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p.318-345

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. Arte na Educação Escolar. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GÖTTEMS, Camila. Obras de Arte propositivas e sensoriais: instigando a fruição e a experiência artístico-estética em situações de ensino-aprendizagem. 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36804/000818422.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

GOULART, Julmara. Trabalhando a Arte com o conhecimento na Educação Infantil. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/iniciacaocientifica/article/view/58/48>>. Acesso em 17 out. 2013.

KRAMER, Sônia. (Org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MUNARI, Bruno. Das coisas nascem coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

NASCIMENTO, Edna S. P.; TAVARES, Helenice Maria. As Artes Visuais na Educação Infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. Revista da Católica, Uberlândia, V.I., nº 2, p.169-186, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes [et al]. Creches: crianças, faz de conta e cia. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 25 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Metodologias do ensino de Artes Visuais. Curso de especialização em ensino de Artes Visuais à distância. V.I, p. 24-37, 2013.

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupoestudos/ge01-3073--int.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.