Sujeitos da pesquisa

Intervenção nas Obras de Eustáquio Neves

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?

(Laborit, 1992)

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação da UFMG
Programa de Pós-Graduação
Márcia Dárquia Nogueira Silva

As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte

Belo Horizonte, 2015

Márcia Dárquia Nogueira da Silva

As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Iza Rodrigues da Luz
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte, 2015

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada: **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte** de autoria da mestranda Márcia Dárquia Nogueira da Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____

Prof.ª Dr.ª Iza Rodrigues da Luz – Faculdade de Educação da UFMG (Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva – Faculdade de Educação da UFMG (Coorientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Soares Gouvêa – Faculdade de Educação da UFMG

_____

Prof.ª Dr.ª Amarilis Coelho Coragem – Faculdade de Educação da UFMG

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Fernanda Rezende Nunes – Faculdade de Educação da UNIRIO

_____

Prof.ª Dr.ª Celia Abicalil Belmiro – Faculdade de Educação da UFMG (Suplente)

_____

Prof.ª Dr.ª Santuza Amorim da Silva – Faculdade de Educação da UEMG (Suplente)

Belo Horizonte, 21 de agosto de 2015

A Iza Rodrigues da Luz, minha orientadora.

Figura 01: Orientadora

Pelo nome, todos devem imaginar que ela só me iluminou... Mas não se enganem! Ela também apagou a luz. E quando ela apagava a luz eu tinha a dimensão do tanto que eu ainda precisava aprender para avançar. É no silêncio do escuro que vemos o tanto de luz que temos. Foi assim, nesse apagar e acender de luzes que construímos esse trabalho.

A Isabel de Oliveira e Silva minha Coorientadora

Figura 02: Coorientadora

Sempre provocativa e em cumplicidade com a Iza, planejavam a hora certinha de apagarem e acenderem a luz.

Essas Isas me deixaram em estado constante de ofuscamento e penumbra. Meu eterno agradecimento por isso. Aliás, ficava difícil saber quem acendia ou apagava a luz. Estão sempre grudadinhas...

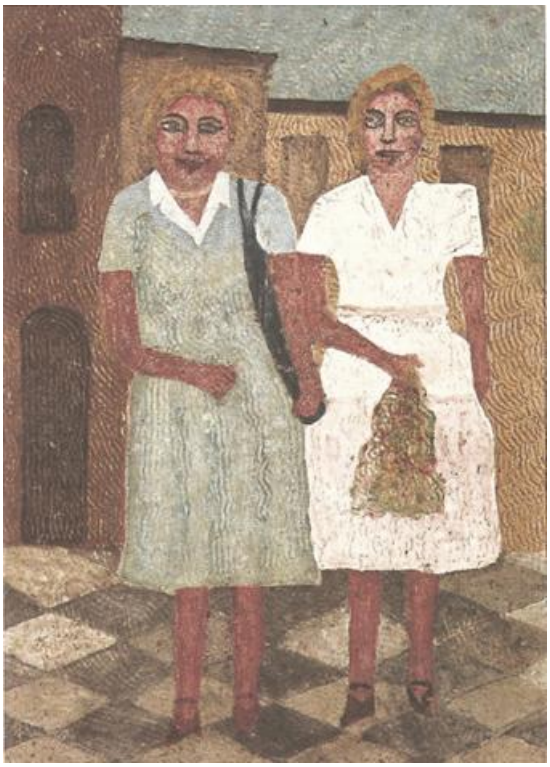


Figura 03: Obra de Lorenzatto

Figura 04: Intervenção na obra

Ao meu Anjo da Guarda que, se tivesse corpo, já estaria de cabelo branco ...

Ao meu Marido Paco, que me inspirou e me ajudou nesse processo vivido por mim. Sem ele e as orientadoras acho que não conseguiria concluir esse trabalho... Que luta, né amor!?

Às professoras: Michele, Nola, Júlia, Valentina, Isabela, Nicole, Luz e ao professor Baiano, sujeitos de minha pesquisa que me acolheram e compartilharam um pouco de suas vidas comigo. Obrigada pela confiança.

Um agradecimento especial à Vera Lúcia, pessoa que aprendi a admirar e que coloquei no lado esquerdo do peito.

À Lúcia Helena Alvarez Leite, primeira pessoa a me acolher na FAE-UFMG.

À minha amiga Cristiene Galvão pelo incentivo e força nesse momento tão importante de minha vida.

Ao meu amigo Caio Prieto pela compreensão da ausência.

À Luciana, minha acupunturista que entre agulhas, meditação e Reiki, tem me ajudado a sentir mais amor por mim.

À Cláudia Regina, que nasceu com o coração maior que o mar... Obrigada pela grande ajuda.

Ao Emerson que me incentivou e me irritou muito. Toda segunda-feira estou lá no consultório dele para ele continuar me irritando. Ai se não fosse ele...

Aos meus colegas de mestrado: Sandro, Flávia, Kassiane, Érica, Bruno e Elaine pelos momentos de aprendizado que tivemos juntos.

Aos meus irmãos que perguntavam sempre: “Quando que esse trem vai acabar, Marcinha?”

E finalmente aos meus pais que tanto amo e quero bem. Meu pai com oitenta e um anos é tranquilo demais!!! Minha mãe com oitenta anos, completamente inquieta!!! Os dois são exemplos constantes de tranquilidade e inquietude.

LISTA DE SIGLAS

CAPE – Centro de aperfeiçoamento dos profissionais da Educação da PBH

CEB – Câmara de Educação Básica do CNE

CECIMIG – Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais – FaE/UFMG

CEI – Centro de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação da Educação Infantil do Ministério da Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DOCEI – Docência na Educação Infantil (Curso de Especialização)

EBA – Escola de Belas Artes da UFMG

ECA – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

LASEB – Latu Sensu na Educação Básica (Curso de Especialização)

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MAC – Museu de Arte Contemporânea de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum da América do sul

P1 – Professor de Nível 1, que trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental na PBH

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação infantil

UNI- BH – Centro Universitário de Belo Horizonte

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Orientadora Iza Luz

Figura 02 – Coorientadora Isabel de Oliveira

Figura 03 – Obra de Lorenzato (sem título)

Figura 04 – Intervenção na obra de Lorenzato

Figura 05 – Fachada principal da UMEI *Olhos de Criança*

Figura 06 – Fachada principal da UMEI *Olhos de Criança*

Figura 07 – Sala do berçário

Figura 08 – Sala de crianças de um ano

Figura 09 – Entrada principal da UMEI

Figura 10 – Secretaria da UMEI

Figura 11 – Banheiro das crianças de um a dois anos

Figura 12 – Banheiro das crianças de um a dois anos

Figura 13 – Banheiro das crianças do berçário

Figura 14 – Banheiro das crianças do berçário

Figura 15 – Banheiro as crianças de três a cinco anos

Figura 16 – Banheiro as crianças de três a cinco anos

Figura 17 – Sala de faz-de-conta

Figura 18 – Sala de faz-de-conta

Figura 19 – Escada que dá acesso ao segundo andar da UMEI *Olhos de Criança*

Figura 20 – Escada que dá acesso ao segundo andar da UMEI *Olhos de Criança*

Figura 21 – Biblioteca da UMEI

Figura 22 – Meninos na estante de livros da Biblioteca da UMEI

Figura 23 – Casinha do parque do velotrol vista de fora

Figura 24 – Casinha do parque do velotrol vista de dentro

Figura 25 – Parede de pintura do parque do velotrol

Figura 26 – Escada de acesso ao muro do parque do velotrol

Figura 27 – Crianças da Turma *João de Barro* brincando de pega-pega

Figura 28 – Crianças da Turma *João de Barro* brincando de pega-pega

Figura 29 – Parque da gangorra

Figura 30 – Parque da gangorra

Figura 31 – Velotrol utilizado pelas crianças de um a dois anos
Figura 32 – Escorregador das crianças de um a dois anos
Figura 33 – Banquinhos de cimento com pinturas das crianças
Figura 34 – Banquinhos de cimento com pinturas das crianças
Figura 35 – Árvore do parque do velotrol
Figura 36 – Árvore do parque do velotrol
Figura 37 – Obra de Lorenzato (sem título)
Figura 38 – Intervenção na obra de Lorenzato (sem título)
Figura 39 – Foto editada da professora Nola
Figura 40 – Foto editada da professora Nola
Figura 41 – Foto editada da professora Nola
Figura 42 – Foto editada da professora Michele
Figura 43 – Foto editada da professora Michele
Figura 44 – Foto editada da professora Michele
Figura 45 – Foto editada da professora Isabela
Figura 46 – Foto editada da professora Nicole
Figura 47 – Foto editada da professora Valentina
Figura 48 – Foto editada do professor Baiano
Figura 49 – Foto editada da professora Júlia
Figura 50 – Foto editada da professora Luz
Figura 51 – Intervenção nas obras de Eustáquio Neves (sem título)
Figura 52 – Desenho do piolho feito no quadro pelas crianças
Figura 53 – Desenho do piolho feito no quadro pelas crianças
Figura 54 – Ana desenhando o coelho da páscoa
Figura 55 – Clara recortando o coelho da páscoa
Figura 56 – Maira mostra o seu coelho pronto
Figura 57 – Crianças montando o mural da páscoa
Figura 58 – Ana mostra o seu coelho pronto
Figura 59 – Desenhando o marcador de página da agenda
Figura 60 – Desenhando o marcador de página da agenda
Figura 61 – Ricardo com imagem distorcida inspirada na obra de Picasso
Figura 62 – Paulo com imagem distorcida inspirada na obra de Picasso

Figura 63 – Laura com imagem distorcida inspirada na obra de Picasso
Figura 64 – Pedro com imagem distorcida inspirada na obra de Picasso
Figura 65 – Releitura da obra “declaração de amor” de R. Ferrari (Turma *João de Barro*)
Figura 66 – Releitura da obra “declaração de amor” de R. Ferrari (Turma *João de Barro*)
Figura 67 – Releitura da obra “declaração de amor” de R. Ferrari (Turma *João de Barro*)
Figura 68 – Releitura da obra “declaração de amor” de R. Ferrari (Turma *João de Barro*)
Figura 69 – Exposição de obra do artista Ricardo Ferrari na UMEI *Olhos de Criança*
Figura 70 – Obra de Ricardo Ferrari acompanhada de releituras feitas pelas crianças
Figura 71 – Roda de conversa com o artista Ricardo Ferrari na UMEI *Olhos de Criança*
Figura 72 – Roda de conversa com o artista Ricardo Ferrari na UMEI *Olhos de Criança*
Figura 73 – Desenho fotocopiado do mascote da copa colorido pelas crianças
Figura 74 – Desenhos fotocopiados do mascote da copa coloridos pelas crianças
Figura 75 – Mãozinhas e pezinhos produzidos pelas crianças de um a dois anos
Figura 76 – Mãozinhas e pezinhos produzidos pelas crianças de um a dois anos
Figura 77 – Mãozinhas e pezinhos produzidos pelas crianças de um a dois anos
Figura 78 – Mãozinhas e pezinhos produzidos pelas crianças de um a dois anos
Figura 79 – Mãozinhas e pezinhos produzidos pelas crianças de um a dois anos
Figura 80 – Desenho das crianças para ilustração de história contada
Figura 81 – Desenho das crianças para ilustração de história contada
Figura 82 – Pintura produzida pelas crianças a partir da obra de Picasso
Figura 83 – Pintura produzida pelas crianças a partir da obra de Picasso
Figura 84 – Pintura produzida pelas crianças a partir da obra de Picasso
Figura 85 – Reprodução da obra de Picasso

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01 – Apresentação de dados do pessoal da UMEI *Olhos de Criança*

Gráfico 02 – Apresentação do nível de formação das professoras

Gráfico 03 – Perfil do curso de graduação cursado pelas professoras

LISTA TABELAS

Tabela 01 – Dados das turmas de crianças da UMEI *Olhos de Criança*

Tabela 02 – Critérios de distribuição de vagas nas UMEIs

Tabela 03 – Informações sobre formação e experiência das professoras

RESUMO

A dissertação analisa as concepções e as práticas em Artes Visuais de professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI - da cidade de Belo Horizonte, MG. As práticas em Artes Visuais foram analisadas a partir das concepções, percepções e avaliações reveladas pelas professoras em relação às propostas desenvolvidas no cotidiano da instituição. A contextualização do campo da Educação Infantil e a análise do debate teórico em torno da relação entre Artes Visuais e Educação contribuíram para conceituar a Educação Infantil como direito da criança e primeira etapa da educação básica; e para definir as Artes Visuais como componentes curriculares fundamentais a serem contemplados nas propostas pedagógicas das instituições. Como metodologia para a compreensão do lugar das Artes Visuais na Educação Infantil utilizou-se a revisão da literatura dos dois campos em estudo e a análise de documentos oficiais municipais e nacionais que normatizam a Educação Infantil. Para a compreensão das práticas das professoras em Artes Visuais foram utilizadas, como metodologia, a observação participante no cotidiano da UMEI e a realização de entrevistas semi-estruturadas com sete professoras e um professor da instituição. Como resultado da pesquisa identificamos três campos conceituais de Artes Visuais entre as professoras: Artes Visuais como livre expressão de sentimentos; Artes Visuais como capacidade humana de representar e simbolizar, associadas às imagens visuais, aos artistas e às suas obras; e Artes Visuais como suporte e ferramenta de outras atividades escolares. Além disso, observamos que existe certo distanciamento entre as concepções e as práticas. Nas entrevistas, a concepção de Artes Visuais como suporte e ferramenta a outras atividades é a que menos aparece, mas nas práticas das professoras as Artes Visuais estão quase sempre associadas a outros objetivos pedagógicos. O acompanhamento das ações cotidianas revelou ainda que o grupo de professoras da instituição busca estudar, pesquisar e conhecer com mais profundidade os sentidos e os significados das Artes Visuais na Educação Infantil.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Práticas das Professoras.

ABSTRACT

This dissertation analyzes conceptions and practices in Visual Arts held by teachers in a Municipal Early Education Unit - UMEI – in the city of Belo Horizonte, MG. Visual Arts practices were analyzed based on conceptions, perceptions and evaluations revealed by teachers in relation to the proposals carried out in daily routine at the institution. The contextualization of Early Education field and the analysis of the theoretical debate regarding the relation between Visual Arts and education contributed to conceptualization of Early Education as child's right and the first stage of basic education; and to define Visual Arts as a fundamental component of the curriculum, to be included in institutions' educational proposals. As methodology to understand the role of Visual Arts in early education, we reviewed literature about both fields and analyzed official national and municipal documents ruling early education. In order to understand teachers practices, participant observation in daily UMEI routines and carried out semi-structured interviews with seven women and one man, teaching at the institution. As a result of our research, three conceptions of Visual Arts were found among the teachers: Visual Arts as free expression of feelings; Visual Arts as human capacity to represent and symbolize, associated with visual images, artists and their works; and Visual Arts as a support and tool for other school activities. Furthermore, we observed that there is a kind of distance between conceptions and practices. In the interviews, the conception of Visual Arts as a support and tool for other activities was less mentioned, although in teacher's practices, it is always linked to another educational goal. However, in monitoring everyday actions it was found that the teachers from the referred institution strive to study, research and delve into the sense and meaning of the Visual Arts in Early Education.

Keywords: Visual Arts; Early Education; Teachers' Practices

Sumário

Introdução.....16

Capítulo 1: Contextualização da pesquisa 22

1.1. A Educação Infantil no Brasil.....22

1.2. A *unidocência* das professoras da Educação Infantil.....31

1.3. Caracterização do campo da pesquisa: UMEI *Olhos de criança*.....38

Capítulo 2: As Artes Visuais, educação e Educação Infantil.....58

2.1. Artes Visuais e Educação.....58

2.2. Artes Visuais e Educação Infantil.....75

Capítulo 3: Artes Visuais nos documentos oficiais que orientam as práticas.....99

3.1. O Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI.....99

3.2. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte.....112

3.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.....121

Capítulo 4. As práticas em Artes Visuais na UMEI *Olhos de criança*.....126

4.1. Os sujeitos da pesquisa: formação, experiências e memórias.....128

4.2. As concepções das professoras sobre as Artes Visuais.....153

4.3. As percepções das professoras sobre as práticas em Artes Visuais.....170

4.4. As avaliações das professoras sobre as práticas em Artes Visuais.....188

4.5. Artes Visuais na Educação Infantil: entre concepções e práticas.....195

Conclusões.....201

Referências Bibliográficas.....207

Anexos.....217

Introdução

A dissertação buscou analisar e compreender as concepções e práticas definidas pelas professoras[1] como práticas de Artes Visuais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI[2] – da cidade de Belo Horizonte. A instituição escolhida como campo de pesquisa foi a UMEI *Olhos de Criança*[3]. A pesquisa que se propôs partiu de minhas inquietações relativas ao desenvolvimento de projetos de Artes Visuais com crianças de zero a cinco anos. Como professora de turmas da Educação Infantil desde o ano de 1998, mesmo antes de iniciar a graduação em Artes Visuais, sempre me preocupou o lugar que a Arte em geral e as Artes Visuais, em especial, ocupam nos tempos e nos espaços escolares, principalmente na Educação Infantil. Pensando na trajetória expressiva das crianças, sempre questionei sobre o que de fato é necessário propor e construir em relação às artes.

Além disso, a experiência como professora regente de turma e como professora de Artes Visuais tem me levado a refletir sobre as propostas apresentadas em diferentes documentos oficiais nacionais e municipais, nas práticas curriculares na Educação Infantil e na sistematização do trabalho desenvolvido no cotidiano das instituições, inclusive no que se refere aos projetos nessa área. O estudo da literatura sobre o assunto, a leitura dos documentos oficiais e a observação das propostas de Arte nas UMEIs suscitaram o interesse em investigar como as professoras regentes e de apoio da Educação Infantil em Belo Horizonte concebem e desenvolvem práticas denominadas por elas e pelas instituições como práticas em Artes Visuais. A contextualização do campo da Educação Infantil e a análise do debate teórico em torno da relação entre Artes Visuais e educação contribuíram para conceituar a Educação Infantil como direito da criança e primeira etapa da educação básica; e para definir Artes Visuais como componente curricular a ser contemplado nas propostas pedagógicas das instituições.

[1] Utilizaremos a expressão professoras porque na UMEI pesquisada só existe um único professor.

[2] Parte das instituições públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte é nomeada de Unidade Municipal de Educação Infantil, cuja sigla é UMEI. No decorrer dessa dissertação, quando nos referirmos a uma dessas instituições utilizaremos apenas a sigla UMEI e quando nos referirmos a mais de uma delas utilizaremos a sigla UMEIs.

[3] Esse nome da UMEI é fictício e visa preservar o anonimato das crianças, dos pais e dos profissionais participantes da pesquisa. A escolha do nome "UMEI *Olhos de Criança*" foi inspirada no título do livro **Com *Olhos de Criança*** de Francesco Tonucci (2007).

A pesquisa de campo possibilitou a observação da rotina da UMEI *Olhos de criança*, a percepção de como são desenvolvidas as práticas em Artes Visuais e a discussão de como as professoras avaliam e atribuem significados a essas práticas. A compreensão da realidade da instituição pesquisada e a contextualização da Educação Infantil no Brasil e na cidade de Belo Horizonte nos levaram a problematizar os sentidos da docência com as crianças de zero a cinco anos de idade diante das indicações curriculares e a discutir o conceito de *unidocência*. O diálogo com as professoras da UMEI *Olhos de criança* permitiu identificar as demandas em relação às condições de trabalho, à valorização profissional, à formação e à carreira na Educação Infantil, compreendendo de forma mais detalhada como elas percebem, avaliam e propõem as práticas em Artes Visuais com as crianças na Educação Infantil.

Como metodologia para a compreensão do lugar das Artes Visuais na Educação Infantil utilizou-se a revisão da literatura dos dois campos em estudo e a análise de documentos oficiais nacionais e municipais contendo orientações e diretrizes curriculares. É ampla a base teórica já consolidada nas pesquisas sobre as práticas e o currículo na Educação Infantil. No caso das propostas de trabalho em Artes Visuais com as crianças de zero a cinco anos, a produção acadêmica ainda é relativamente pequena, mas os trabalhos analisados contribuíram para uma melhor compreensão do objeto em estudo nesta dissertação. Para uma discussão sobre proposições, referenciais e diretrizes para a Educação Infantil analisamos o RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 2009) e as Proposições para a Educação Infantil de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2009 e 2013).

Ao analisar os documentos buscamos identificar as orientações para as Artes Visuais na Educação Infantil. Segundo Laville e Dionne "um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166). E para que ele seja mais do que um papel empoeirado é preciso estabelecer uma reflexão crítica tentando identificar as concepções que orientaram a sua elaboração e os seus possíveis impactos no cotidiano das pessoas. A forma como os dados encontrados serão tratados depende da necessidade do pesquisador e dos objetivos da pesquisa. De acordo com Laville e Dionne (1999), documentos são veículos vivos de informação e não arquivos ultrapassados.

Outro autor que também contribui para essa discussão é Jacques Le Goff (1994) que afirma entre tantas coisas que

> O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que a produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia), que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1994, p. 547).

Na visão de Le Goff (1994) é importante analisar e discutir documentos como fontes de pesquisa, pois um documento pode revelar aspectos da história de uma época e de épocas sucessivas. Algumas vezes um documento fica esquecido. Outras vezes ele é manipulado em silêncio. O significado aparente que os documentos retratam e testemunham deve, segundo o autor, ser desmitificado.

Todo o documento é fruto de um centro de poder. Para compreendê-lo é preciso estudá-lo numa perspectiva social, cultural, espiritual, econômica, política e jurídica. Essa análise a partir de vários pontos de vista permite perceber a roupagem e a aparência, muitas vezes enganadora, presente em muitos documentos. Segundo o autor, a desmontagem e a interpretação de um documento não pode ser feita sem o auxílio de diversas fontes históricas.

> É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção do documento (...). Ele é o testemunho de um poder polivalente e, ao mesmo tempo, cria-o (LE GOFF, 1994, p. 548).

Uma crítica mais cuidadosa do documento pode possibilitar a compreensão desse poder polivalente que ele expressa e o discernimento das concepções presentes nas suas entrelinhas. No entanto, conforme alerta Le Goff, não podemos ler um documento com ideias preconcebidas. O pesquisador deve "tirar do documento tudo que ele contém e não lhe acrescentar nada do que ele não contém" (LE GOFF, 1994, p. 536).

Outra estratégia metodológica adotada para a discussão das práticas das professoras em Artes Visuais foi a observação participante no cotidiano da instituição. Nosso objetivo pautou-se em observar as práticas das professoras e com isso descrever e analisar as práticas da área de Artes Visuais desenvolvidas por elas na instituição pesquisada. Sabemos que observar é um comportamento próprio da ação humana e acontece em contextos diferentes e, com bastante frequência, na vida das pessoas. Para um pesquisador que efetua observações na escola e na sala de aula, por exemplo, é necessário estabelecer alguns critérios que definam o que

observar. Segundo Vianna, “Muitas vezes deixamos de ver aquilo que não queremos enxergar” (Vianna, 2003, p. 73).

Para o complemento da coleta de dados outra estratégia metodológica foi o trabalho com a entrevista semiestruturada. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder , “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em profundidade. (...) Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999 p. 168). Segundo a autora, para que uma entrevista ofereça elementos relevantes, é importante que o sujeito entrevistado sinta-se bem à vontade para falar. A fala pode ter sentido de difusão ou de propagação de ideias. As práticas revelam ideias concebidas. As falas revelam as práticas sociais vividas. Por isso, o processo da entrevista busca ser variado, permitindo captar um universo maior de significados, oferecendo condições para a percepção e a análise das práticas em um determinado grupo social. Para isso, é importante que o objeto de pesquisa seja construído, recortado e elaborado de forma cuidadosa, sobretudo nas pesquisas da área educacional que tratam das práticas das professoras.

Desse modo, por termos em vista o objetivo inicial de identificar como as professoras concebem e avaliam as práticas de Artes Visuais e os significados que atribuem a essas práticas, foi que adotamos a estratégia metodológica das entrevistas. Com a realização das entrevistas recolhemos dados descritivos da linguagem e das vozes das professoras da UMEI *Olhos de Criança*. Entre os meses de fevereiro e agosto do ano de 2014 observamos o cotidiano da UMEI e acompanhamos especificamente o trabalho de duas professoras[4] em uma turma de crianças de cinco anos. Registramos em nosso diário de campo, através de escrita manual, de fotografias e de filmagens, as práticas em Artes Visuais desenvolvidas na instituição em geral e na turma de crianças com a qual convivemos mais de perto durante a realização da pesquisa. Além disso, entrevistamos oito profissionais da UMEI: a vice-diretora, a

[4] As professoras que acompanhamos nesta turma foram Michele e Nola (nomes fictícios utilizados para manter o seu anonimato). O perfil dos profissionais que nos concederam entrevistas será apresentado com mais detalhes no capítulo 4 desta dissertação.

coordenadora pedagógica, as duas professoras da turma *João de Barro*[5], três professoras de outras turmas e o único professor da UMEI.

A metodologia para a análise dos dados obtidos através de entrevistas e de observações registradas no diário de campo incluiu a transcrição literal das entrevistas e a digitação de 110 (cento e dez) páginas de diário de campo; o agrupamento das respostas segundo as questões do roteiro semiestruturado; o destaque de aspectos mais recorrentes nas falas das professoras e no que foi registrado no diário de campo; a organização dos aspectos destacados de acordo com os objetivos da pesquisa que incluíam concepções, percepções e avaliações das práticas em Artes Visuais no contexto da UMEI *Olhos de Criança.* Todo o trabalho de pesquisa é apresentado nesta dissertação, que está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo contextualiza historicamente a Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, discute a docência e o conceito de *unidocência*, além de apresentar e caracterizar o campo da pesquisa. Fizemos uma revisão de pesquisas do campo da Educação Infantil tais como Oliveira (2010a), Barbosa (2000), Silva (2004), Campos (2010), Guimarães (2008) e Luz (2010) com o objetivo de compreender os avanços e as conquistas da área nos últimos anos. Para compreender o processo de construção e de implantação das UMEIs em Belo Horizonte e para a caracterização do campo de pesquisa lançamos mão das Proposições de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2009 e 2013) e do estudo de Amorim (2010). A discussão sobre docência na Educação Infantil e sobre o conceito de *unidocência* se beneficiou do estudo de autores tais como Fonseca e Cardoso (2014), Gralik *et al* (2014), Pontes (2009) Rocha (1999), Silva (2004, 2007 e 2013) e Vieira (2013), dentre outros.

O segundo capítulo apresenta alguns aspectos do debate teórico sobre a relação entre Arte e educação em geral e sobre o significado das Artes Visuais nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Utilizamos como principal referência para esta discussão os trabalhos e as pesquisas de Ana Mae Barbosa (1998, 2005a, 2011 e 2012) em relação à constituição do ensino de Arte no Brasil. A reflexão crítica feita por essa autora sobre o processo de apropriação da Abordagem Triangular no ensino de Arte no Brasil contribuiu para uma melhor

[5] Na UMEI *Olhos de Criança* cada turma possui um nome escolhido pelas crianças. A turma observada foi nomeada neste trabalho, de *João de Barro* para preservar o anonimato dos participantes. *João de Barro* é um nome fictício escolhido após observar o entusiasmo das crianças ao descobriram um pássaro João de Barro construindo sua casa na árvore do parque do velotrol. Essa descoberta se transformou em tema de pesquisa entre as crianças e a professora Michele.

compreensão do significado do objeto da pesquisa que são as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil. Embora Ana Mae não tenha se dedicado especificamente ao tema da Arte na educação da criança de zero a cinco anos, suas propostas são indicadas para o trabalho em qualquer nível de ensino. Para o exame do lugar das práticas em Artes Visuais na Educação Infantil, foram importantes as contribuições de autores tais como Gobbi (2014), La Pastina (2008), Derkyk (2014), Holm (2005 e 2007), Stacioli (2014), Albano (2010) e Osteto (2010).

No terceiro capítulo da dissertação analisamos documentos oficiais nacionais e municipais contendo propostas curriculares para a Educação Infantil, dentre eles o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998); As Proposições Curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2009 e 2013); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009). Para a análise do RCNEI e das DCNEI utilizamos autores tais como Cerisara (2002), Kuhlmann Jr. (1999), Wiggers (2011), Mota (2012) e Oliveira (2010). Não encontramos pesquisas acadêmicas que analisem os fundamentos teóricos das Proposições Curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte.

No quarto capítulo da dissertação, são apresentadas as concepções, percepções e as avaliações das professoras da UMEI *Olhos de Criança* com relação às Artes Visuais, no sentido de compreender as práticas desenvolvidas por elas na rotina da instituição. Este capítulo está estruturado em cinco seções: na primeira seção apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa; na segunda são analisadas as concepções das professoras sobre as Artes Visuais; na terceira seção são discutidas as percepções das professoras sobre as práticas em Artes Visuais desenvolvidas na UMEI *Olhos de Criança*; na quarta apresentamos as avaliações das professoras em relação a essas práticas; e na última seção do capítulo buscamos articular a discussão teórica sobre Arte e educação com as práticas definidas pelas professoras como sendo práticas em Artes Visuais na Educação Infantil.

Finalmente, apresentamos as conclusões da pesquisa, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos. Retomamos nesta parte do trabalho os objetivos que orientaram a dissertação, buscando indicar os principais achados da investigação proposta na revisão da literatura, na análise dos documentos e na pesquisa de campo em que observamos as práticas em Artes Visuais e dialogamos com as professoras envolvidas, seja em conversas informais, seja nas entrevistas realizadas.

Capítulo 1: Contextualização da Pesquisa

Para contextualizar a pesquisa sobre as práticas em Artes Visuais das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI – em Belo Horizonte consideramos necessário apresentar alguns aspectos da história da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil, algumas reflexões sobre os sentidos e os significados do trabalho das professoras que atuam na docência na Educação Infantil, entendida a partir do conceito de *unidocência* e por fim apresentar uma caracterização da UMEI na qual desenvolvemos a pesquisa de campo entre os meses de fevereiro e agosto do ano de 2014.

1.1 A Educação Infantil no Brasil

O objetivo da pesquisa foi analisar as práticas das professoras com as Artes Visuais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI, no sentido de compreender as concepções de Artes Visuais definidas por elas e de entender como avaliam e atribuem significados a essas práticas. Para isso, sentimos necessidade inicialmente de contextualizar o processo de constituição da Educação Infantil como área de conhecimento e como campo de políticas públicas considerando principalmente que não existe a prática da professora sem as crianças e nem as crianças sem suas professoras. Nessa interação estabelecida entre os diferentes sujeitos e suas subjetividades, que se manifestam no coletivo das instituições e nas salas de aula, observamos que aquilo que cada um faz e pensa sobre a Educação Infantil é produzido nas tensões entre as concepções, as práticas e os princípios normativos das políticas públicas. Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns elementos que demarcam as conquistas e avanços no processo de constituição da Educação Infantil no Brasil que, segundo Oliveira (2010a), está numa crescente movimentação.

No mundo inteiro cresce o atendimento à criança pequena em instituições de Educação Infantil. Há vários motivos que podem explicar esse crescimento: em função da entrada das mulheres no mercado de trabalho, cresceu a demanda por pessoas que cuidem das crianças que não sejam os seus pais; a necessidade de proteger dos “perigos da sociedade” as crianças consideradas em situações de risco; a necessidade de prestar serviços de cuidados à primeira infância como condição para o desenvolvimento de comunidades saudáveis e prósperas; a aprendizagem inicial como um direito e como possibilidade de melhorar o desempenho escolar futuro. No entanto, em diferentes países existem variações na maneira como tais

serviços são criados e organizados. Também varia o modo como tais serviços são mantidos e como os profissionais são contratados (Dahlberg, Moss e Pence, 2003). Em cada país mudam as questões e mudam os sujeitos.

No Brasil, por exemplo, segundo Barbosa (2000), durante as décadas de 1970 os estudos sobre Educação Infantil se concentravam nas crianças em idade pré-escolar e não em creches e pré-escolas como instituições. As publicações do período ressaltavam principalmente a importância da educação pré-escolar como preparatória para a continuidade da escolarização.

Muitas decisões ocorreram na década de 1980, em relação à formulação de uma nova consciência sobre os direitos das populações infantis e juvenis, período em que a sociedade civil passou a reivindicar a educação das crianças pequenas. No final da década de oitenta, a Constituição Federal (1988) estabeleceu a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos e definiu que é dever do Estado garantir o atendimento a essas crianças em instituições educativas organizadas e acompanhadas pelos sistemas de ensino[6] (BRASIL, 1988).

Essa conquista aconteceu dentro do amplo processo de lutas pela redemocratização do país e da pressão dos movimentos comunitários e de mulheres pelo direito das crianças à Educação Infantil. Na década de 90, a perspectiva se modificou, porque,

> foram publicados livros que tratam da história das crianças no Brasil, apresentadas teses sobre as instituições de atendimento às crianças pequenas e suas propostas educacionais e também outras publicações sob forma de coletânea de artigos. Estas tratavam em especial de assuntos relacionados à psicologia do desenvolvimento em uma perspectiva sócio-histórica ou à psicologia genética, textos sobre a organização curricular e as metodologias de ensino que geralmente aprofundam áreas de conhecimento - linguagem, matemática, ciências sociais e naturais e outros - isto é, temas que já circulavam nos grupos de pesquisas e nas revistas especializadas chegam aos livros comerciais e de ampla divulgação (BARBOSA, 2000, p.17).

Como continuidade da ampliação dos movimentos sociais pela garantia do direito das crianças à Educação Infantil[7], do aprofundamento das pesquisas sobre a educação da criança pequena

[6] Além da Constituição Federal de 1988, o direito à Educação Infantil vem assegurado em outras normas nacionais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n° 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n° 8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n° 10.172/2001). O novo PNE (2014-2024) também reafirma e amplia esse direito.

[7] Silva (2004) mostra, em sua tese de doutorado, que "em Belo Horizonte, não apenas foram criadas creches comunitárias, como também se organizou um movimento popular de reivindicação ao Poder Público com o objetivo de obter subvenção para assegurar o seu funcionamento. Esse movimento, o Movimento de Luta Pró-Creche

e das políticas públicas de atendimento em instituições educacionais, a LDB 9394/96 estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). De acordo com a legislação nacional, as instituições de Educação Infantil têm a função indissociável de cuidar e de educar, devendo ser organizadas nos Sistemas de Educação, pelas Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação, não mais nas Secretarias de Assistência Social. Essa definição legal representou um grande avanço na direção de superar o assistencialismo que marcou a história da Educação Infantil no Brasil (Campos, 2010).

A garantia desse direito deve ocorrer mediante a oferta de Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, devendo os responsáveis pela organização do sistema de ensino garantir, conforme Emenda Constitucional 59 (Campos, 2010), obrigatoriamente, vaga em escola pública de Educação Infantil a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. De acordo com o artigo 29 da LDB/96, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No artigo 30 da LDB/96 fica definido que as crianças de zero a três anos de idade serão atendidas em creches ou entidades equivalentes[8].

Segundo Barbosa (2000), essa legislação, que garante o direito das crianças à Educação Infantil, significou um importante passo em relação às demandas sociais no Brasil. Sobre isso é preciso destacar que as outras duas etapas da Educação Básica foram denominadas na LDB/96 pela palavra "ensino": Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a primeira etapa foi utilizada a palavra "educação". De acordo com Barbosa, isso demonstra "uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários" (BARBOSA, 2000, p.18) à educação da criança pequena.

(MLPC), congrega essas creches, que se constituíram em um universo marcado pela heterogeneidade, seja relativamente às condições materiais, seja em relação à maior ou menor participação da comunidade em sua gestão, dentre outros aspectos. Dessa forma, essas creches que contam com pessoas contratadas para a realização de suas atividades-fim são representadas pelo MLPC diante do Poder Público, mas são, ao mesmo tempo, instituições empregadoras. No processo mesmo de transformação da área da Educação Infantil, especialmente a partir da regulamentação da educação da criança pequena, as funcionárias dessas instituições passaram a se organizar, configurando-se, assim, uma ação coletiva que nasce a partir de outra, uma vez que há uma forte imbricação entre o processo de organização das profissionais e a organização das creches no MLPC. Essas funcionárias das creches criaram, a partir de 1995, o *Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil* (GAPEI), em um processo de constituição de lideranças e de mobilização desse segmento para a defesa de seus interesses específicos. Estudos anteriores a respeito da luta por creche no Brasil a definiram, no contexto das lutas urbanas, geralmente como movimentos reivindicativos por serviços de consumo coletivo" (SILVA, 2004, p.20).

[8] Segundo Campos (2010), a aprovação da Emenda Constitucional No. 59, de 2009, assegurando obrigatoriedade do atendimento apenas para crianças de 4 e 5 anos, criará dificuldades para a oferta de vagas para as crianças de zero a três anos de idade, pois os municípios darão prioridade ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos.

Além disso, ficou expresso no artigo 31 da LDB que o projeto das instituições de Educação Infantil deve prever o processo de avaliação e acompanhamento da criança sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental.

> **Art. 31º.** Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, **sem o objetivo de promoção**, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996) (grifos meus).

Desde 1980, é possível acompanhar a movimentação da sociedade civil na luta para que o Estado assumisse o atendimento em instituições públicas de Educação Infantil. Essa movimentação gerou mudanças no atendimento às crianças em creches e pré-escolas. Uma dessas mudanças é que a instituição de Educação Infantil deixa de ser concebida como espaço em que as mães e pais deixam seus filhos para trabalhar e passa a ser reconhecida como espaço educativo. A partir de então, houve um crescimento quantitativo da oferta e uma mobilização nacional pela garantia da qualidade do atendimento às crianças e dos projetos pedagógicos das instituições, conforme analisa Zilma Ramos de Oliveira:

> Uma coisa é certa: a Educação Infantil está em grande movimentação: ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área, convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Essa grande movimentação visa a garantir que as instituições de Educação Infantil organizem e repensem suas propostas de trabalho a partir da articulação entre as exigências do cuidado e da educação da criança pequena. Nesse sentido, Guimarães (2008), ao estudar a relação entre adultos e criança em berçários da cidade do Rio de Janeiro, destaca que:

> De acordo com a legislação, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil. Delimitam o que é específico do trabalho com as crianças pequenas. No entanto, nas práticas cotidianas, constituem-se diversas formas de viver estas duas ações de modo segmentado. A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou "tomar conta" da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza. A dissociação

> destas duas ações e os limites na abrangência de seus sentidos provocam uma série de reflexões e estudos, no movimento de redirecionar as práticas, tendo em vista viver nas creches sem dicotomizar cuidado e educação (GUIMARÃES, 2008, p. 37).

Outra autora que pode nos auxiliar no entendimento desse tema é Luz (2010), ao afirmar que para superar essa dicotomia é preciso compreender a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio de vivências, práticas, relações e interações cotidianas. Nesse processo de interação a criança se constitui como sujeito, constrói sentidos sobre a sociedade e a natureza, produzindo cultura.

> Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre através de diversos comportamentos; entre eles, destacam-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar. Essa concepção sobre a criança e o modo como se desenvolve fortalece o lugar da instituição de Educação Infantil como um ambiente privilegiado de trocas e relações, onde as experiências particulares vividas no ambiente familiar podem ser ampliadas e enriquecidas pelas interações com outras crianças, com adultos e objetos que não fazem parte do cotidiano das crianças. A participação nesse novo ambiente vai também influenciar o desenvolvimento da própria identidade, sendo esse também um dos objetivos da Educação Infantil (LUZ, 2010, p.3).

A autora argumenta ainda que, ao reconhecer a condição da criança como sujeito de direitos, as instituições de Educação Infantil devem se organizar para garantir que os benefícios da experiência sejam aproveitados pela própria criança e "não somente para que as necessidades de suas famílias sejam atendidas. Esse é um aspecto central que a professora deve levar em consideração quando pensa nas interações que desenvolve com a criança nesse espaço" (LUZ, 2010, p.3). Para superar a dicotomia entre cuidar e educar e reconhecer o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade, é necessário conhecer a organização do processo de ampliação da Educação Infantil pública. Nesse sentido, passamos agora a refletir sobre o processo de ampliação da rede pública de Educação Infantil em Belo Horizonte, com o intuito de entender como essa organização tem acontecido na cidade.

Um autor que pode nos ajudar nesse entendimento é Amorim (2010). Segundo ele, desde a década de 90 a Secretaria Municipal de Educação – SMED, amadurecia a intenção de "construir uma rede municipal de escolas infantis públicas, gratuitas e de qualidade para o atendimento à demanda estimada na cidade por 5100 vagas para crianças de zero a seis anos" (AMORIM, 2010, p. 42). Em 2002, o atendimento às crianças de zero a seis anos se concentrava numa rede de creches conveniadas, com classe pré-escolar e uma rede própria que funcionava em 12 prédios com espaços adaptados (Amorim, 2010). Nessa época ficou

evidenciado que as redes estavam localizadas em espaços inadequados, que as creches prestavam serviços precários e que a cidade de Belo Horizonte

> era a única capital do país a não contar com prédios próprios para o atendimento a Educação Infantil impulsionou os gestores municipais na direção da construção de uma rede assentada sobre espaços especificamente projetados para crianças de zero aos seis anos (AMORIM, 2010, p. 52-3)

Por isso, a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte visou a atender, de maneira mais adequada, as crianças e os propósitos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com Amorim (2010), alguns motivos levaram a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH – e a Secretaria Municipal de Educação – SMED – a investirem na construção das UMEIs: o entendimento dos direitos da criança de ser protegida pela família, pela sociedade e pelo poder público; a inexistência na cidade de Belo Horizonte de uma rede pública própria para o atendimento de crianças de zero a três anos, (o que ocorria apenas em instituições privadas) e a constatação de que as creches conveniadas não ofereciam atendimento adequado de acordo com a proposta pedagógica idealizada pela Secretaria Municipal de Educação (Amorim, 2010).

Para esse autor, os fatores reunidos deram início à "construção de uma rede municipal de escolas de Educação Infantil, destinada ao atendimento a crianças de zero a cinco anos e oito meses" (AMORIM, 2010, p. 57). Para ele o avanço na concepção desse espaço foi a junção, no mesmo prédio, das crianças de zero a três anos e as crianças de três a cinco anos e oito meses. Nesse sentido, assinala o autor, uma educação que não faz mais a distinção entre um atendimento assistencialista para as crianças de zero a três e outro destinado às crianças em idade pré-escolar, representa um avanço. Ressalta ainda que essa destinação de espaços para a Educação Infantil deveria ser atrelada a uma Proposta Pedagógica que incorporasse em sua estrutura a compreensão da dimensão de infância com direito

> à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos (AMORIM, 2010, p. 58).

Para que essa dimensão da infância fosse incorporada na proposta da Secretaria, algumas medidas foram tomadas no sentido de viabilizar o trabalho. A primeira foi a definição do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino. Em seguida,

a definição de que a Educação Infantil não seria autônoma e que estaria vinculada a uma escola de Ensino Fundamental que fosse próxima, ou construída dentro do terreno dessa mesma escola. Sendo assim, haveria uma diretora da escola fundamental, a vice-diretora que atuaria na UMEI e uma coordenadora para atender nos dois turnos da UMEI. O Projeto Político Pedagógico deveria ser construído coletivamente e isso demarcaria o funcionamento e a elaboração do trabalho a ser desenvolvido. Ainda de acordo com Amorim (2010), é importante explicitar alguns aspectos que foram considerados como eixos norteadores para o trabalho a ser desenvolvido na rotina das UMEIs:

> 1. A realidade na qual a instituição está inserida;
>
> 2. As concepções de Educação Infantil explicitadas na Proposta Político-Pedagógica;
>
> 3. O brincar como estratégia privilegiada de a criança se expressar e conhecer o mundo;
>
> 4. Atendimento permanente individualizado;
>
> 5. Ambiente aconchegante e desafiador;
>
> 6. Atendimento às necessidades de afeto, sono, alimentação e higiene, entendendo que cuidado e educação são indissociáveis;
>
> 7. Atividades que priorizem a formação da criança nas diversas dimensões: físicas, emocionais, afetivas, cognitivo/ linguísticas e sociais;
>
> 8. Atividades coletivas, contemplando o trabalho com as múltiplas linguagens;
>
> 9. Construção da autonomia das crianças;
>
> 10. Organização de tempos/espaços/recursos materiais que possibilitem o desenvolvimento pleno das crianças, levando em consideração as características pessoais, etárias, étnicas, religiosas e socioculturais das mesmas;
>
> 11. Organização de momentos de interlocução contínua com as famílias e entre os profissionais;
>
> 12. Organização de tempos/espaços de interação entre crianças de diferentes faixas etárias;
>
> 13. Organização de tempos/espaços de interação com pessoas da comunidade que possam contribuir na formação (AMORIM, 2010, p. 72 e 73).

Sendo assim, desde 2002 as UMEIs em Belo Horizonte vêm sendo construídas e nesse processo de constituição ocorreram mudanças, tanto no aprimoramento da proposta pedagógica,

quanto em relação ao espaço. Para Amorim (2010), por exemplo, "como as UMEIs continuarão a ser construídas em Belo Horizonte, é muito importante que seja feita uma avaliação sobre os espaços projetados para que não se tornem fonte de problemas e conflitos na vida das pessoas que as utilizam" (AMORIM, 2010, p. 94). Para ele esse é um procedimento que merece ser investigado visando à melhoria da qualidade dos prédios construídos em Belo Horizonte, de modo geral, e não apenas os prédios voltados para a Educação. Segundo o referido autor, até a construção da UMEIs "não se tinha registros de avaliações pós-ocupação contratadas pela Prefeitura de Belo Horizonte visando melhorar a qualidade dos prédios construídos, minimizar seus custos ou atender melhor aos usuários" (AMORIM, 2010, p. 94).

De acordo com ele, o projeto arquitetônico das UMEIs foi constituído num prazo exíguo, com pouco mais de um mês. Então, a Secretaria Municipal de Educação de posse da aprovação do anteprojeto de arquitetura,

> pela direção da PBH – Secretários Municipais de Coordenação de Políticas Urbanas, de Coordenação de Políticas Sociais, de Estrutura Urbana e de Educação – foi exigida a conclusão de trinta projetos completos, incluindo os projetos ditos complementares (estrutural, de instalações hidro-sanitárias, elétricas, telefônicas, de proteção contra descargas atmosféricas e de prevenção e combate a incêndios), levantamento de quantidades, orçamento e termos de referência para a licitação das obras, num prazo de seis meses (AMORIM, 2010, p. 94).

Considerando as afirmações acima, é necessário que faça parte do projeto da SMED a avaliação pós-ocupação das UMEIs, destacando não apenas os direitos conquistados para as crianças, como também das professoras e funcionários, pois problemas advindos do espaço físico interferem no desempenho desses profissionais. Nesse sentido, os espaços da UMEI *Olhos de Criança*, instituição na qual foi desenvolvida a pesquisa, podem ser repensados com o objetivo de oferecer um melhor atendimento às crianças e aos funcionários. Como afirma Amorim:

> Mesmo considerando que as UMEIs, individualmente, têm área pequena, cada uma interfere na vida de, no mínimo, duzentas e setenta crianças, trinta educadores e oito servidores. Cada agente possui demandas e necessidades próprias que devem ser cuidadosamente observadas a fim de se proporcionar espaços adequados. As crianças demandam espaços para dormir, brincar, tomar banho, correr, se alimentar, ter suas fraldas trocadas, entre outros. O professor, em salas de aulas, precisa de lugar para se assentar e para acompanhar as crianças. Fora delas, precisa se reunir com os outros colegas e até de espaços mais privativos, onde podem talvez, se manifestar sem a presença do coordenador. Este, já demanda espaços para trabalhar individualmente, coordenando as ações da unidade, e de locais para se reunir com os pais e professores separada ou coletivamente. A secretaria precisa de espaço para recepcionar e

> encaminhar as pessoas, para organizar e guardar material de consumo pedagógico, para dar assistência à unidade (AMORIM, 2010, p. 95).

Sobre isso, em conversa com a vice-diretora da UMEI *Olhos de Criança*, ela afirmou que na inauguração da UMEI em 2012, havia cerca de duzentas crianças matriculadas e que o objetivo da Secretaria Municipal de Educação – SMED – seria aumentar esse número para quatrocentas crianças. No final de minha pesquisa em 2014, esse número já havia aumentado para 378 crianças. Diante desse ritmo acentuado no aumento de vagas, algumas indagações surgiram em meu olhar de pesquisadora. Como manter professoras e funcionários para um atendimento de qualidade às crianças num espaço pensado para duzentas crianças e que hoje atende quase quatrocentas? Como transformar as escolas infantis num ambiente tranquilo, acolhedor e propício para o desenvolvimento das crianças? Como articular as demandas funcionais de ambientes confortáveis com uma proposta pedagógica que contemple as dimensões físicas, emocionais, afetivas, cognitivo/ linguísticas e sociais? Como valorizar o brincar como estratégia privilegiada, com ambiente aconchegante e desafiador, garantindo atendimento permanente e individualizado? Como assegurar o atendimento às necessidades de afeto, sono, alimentação e higiene, entendendo que cuidado e educação são indissociáveis? Não se trata de responder a essas indagações no âmbito desta dissertação, mas de posicionar o objeto de pesquisa no contexto de expansão das instituições de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte. De acordo com Amorim (2010), as UMEIs partem de uma concepção de escola em horário integral, que visa a transformar esse espaço em um local de paz e tranquilidade, oposto ao caos urbano. Esse autor afirma que para se

> obter esse ambiente tranquilo, necessário à rotina das crianças, as áreas devem ser coerentemente adequadas às demandas funcionais específicas, no que tange às suas dimensões, características ambientais de conforto lumínico e acústico e ter posicionamento correto dentro do corpo da unidade. A boa orientação solar, o uso de vegetação e garantias de segurança são, entre outros, atributos que podem contribuir para o alcance desse objetivo (AMORIM, 2010, p. 96)

De acordo com o *site* da PBH (Belo Horizonte, 2015), é afirmado que no ano de 2012, a Prefeitura criou uma Parceria Público-Privada para a construção de novas UMEIs. O objetivo é que até 2016 a cidade tenha, no total, mais de 150 unidades. Diante do que está exposto no *site* e das pontuações feitas por Amorim (2010), é necessário considerar não apenas a quantidade de UMEIs a serem concluídas, mas também a qualidade dos espaços que poderão proporcionar conforto, acolhimento e aprendizado às crianças, às professoras, aos funcionários e à comunidade. Outro ponto que deve ser considerado nesse processo de expansão diz respeito à formação, à carreira e à valorização das professoras que atuam nas

UMEIs. Nesse sentido, sem espaços adequados fica difícil pensar um projeto de Educação Infantil de qualidade, que também dialogue com uma docência, de acolhimento da criança e do professor. As reflexões que apresentamos a seguir sobre a *unidocência* na Educação Infantil contribuem para a análise das práticas em Artes Visuais, que é o objeto dessa dissertação.

1.2. A *unidocência* na Educação Infantil

Nos últimos anos diferentes autores, tais como Vieira (2013), Aquino (2005), Rocha (1999), Rosemberg (1994), Oliveira (1995), Silva (2004, 2007 e 2013), Cerisara (1996), Barbosa (2000), Haddad (1991) e Martins Filho (2013) dentre outros, mostram a necessidade de aprofundar pesquisas sobre o que caracteriza a docência na Educação Infantil. A definição do que significa ser docente da criança de zero a seis anos acompanha os debates na sociedade brasileira sobre o lugar da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. O relativo consenso existente na área, de que a função da creche e da pré-escola inclui, de forma indissociável, o cuidar e o educar, dimensões simultâneas e fundamentais no processo de educação das crianças pequenas, contribui para a afirmação de que ao professor que atua na Educação Infantil cabe propor ações intencionais que articulem essas dimensões (Aquino, 2005; Silva, 2013).

Em seus estudos, Rocha (1999) questiona a possibilidade de construirmos alternativas para a Educação Infantil fora dos padrões pedagógicos estabelecidos para a infância regular, delimitada historicamente pelo processo de escolarização. Essa tensão, ao que parece, é constitutiva da docência na Educação Infantil. Por um lado, a construção de outros caminhos para as professoras da criança de zero a seis anos não deve ocorrer em oposição ao Ensino Fundamental como se a Educação Infantil não fosse uma etapa da Educação Básica. Por outro lado, as práticas pedagógicas das docentes na creche e na pré-escola não devem supor um currículo rígido, organizado por disciplinas. Uma "instituição pode ser escolar e compreender que, para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro" (KUHLMANN JR, *apud* AQUINO, 2005, p. 9). Portanto, ser docente da Educação Infantil significa possibilitar às crianças uma experiência por inteiro, para além da segmentação do conhecimento por disciplinas.

O entendimento de que a docência na Educação Infantil é construída a partir de um projeto educativo como um "conjunto de ações, situações e experiências com e para as crianças pequenas, que favoreça o seu desenvolvimento global e sua participação na cultura" (SILVA,

2013, p.29) permitiria uma ressignificação das práticas das professoras e das escolas, na relação que estabelecem com as crianças e com as famílias.

> Tem-se buscado superar a separação que, historicamente, marcou o atendimento à criança pequena no Brasil entre, por um lado, a creche, concebida como espaço de cuidados, e, por outro, a pré-escola, vista como espaço de educação e de preparação para o Ensino Fundamental. Especialmente no trabalho com os bebês e crianças até os três anos de idade e nas instituições de atendimento em período integral, identificava-se a predominância da ideia de que a creche e suas profissionais exerciam a função de substitutas da família e da mãe (SILVA, 2013, p.29)

Segundo a autora "é preciso dar conteúdo ao que se entende por *professor* ou *professora"* pois, principalmente quando o trabalho está voltado para as crianças pequenas, na faixa etária de zero a três anos em período integral, ainda existe uma falsa compreensão de que este trabalho está fora do campo educacional sendo associado à assistência social. Ao entender que é professor aquele que cuida e educa a criança pequena na creche, estaremos construindo propostas pedagógicas consistentes, estruturando rotinas que assegurem às crianças acesso a diferentes experiências, saberes, práticas e conhecimentos. Ao entender que o trabalho do professor com crianças de quatro e cinco anos na pré-escola possui características próprias e por isso mesmo não pode ser reduzido à repetição de atividades supostamente "preparatórias" para os anos seguintes do processo de escolarização, estaremos preenchendo de conteúdo o sentido da docência na Educação Infantil (Silva, 2013).

> No desempenho de suas funções, as (os) profissionais que atuam com crianças muito pequenas, especialmente com os bebês, mobilizam saberes e habilidades pessoais e profissionais para a realização de sua prática. No entanto, ao longo de nossa história, tais saberes e práticas não foram reconhecidos como parte de uma prática profissional, o que torna difícil a delimitação de uma identidade profissional. Como fatores que dificultam essa delimitação destaca-se o fato de ser recente na nossa cultura a ideia de que é possível compartilhar com instituições educacionais a educação e os cuidados da criança dessa faixa de idade (SILVA, 2013, p. 32).

O compartilhamento de responsabilidades em relação às crianças exige disponibilidade e boa vontade por parte dos profissionais envolvidos no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Nesse processo, cada um deve tornar-se um sujeito de aprendizagens.

> "Cumpre desenvolver aguçado senso de observação e capacidade de escuta das crianças, cujo conhecimento é condição sem a qual não será possível atender aos interesses, necessidades e capacidades dos bebês, dos meninos e das meninas que cotidianamente se encontram na instituição de Educação Infantil" (SILVA, 2013, p.35).

A história das instituições de atendimento às crianças pequenas, associada por muito tempo às políticas públicas de assistência social, dificulta a construção da docência na Educação Infantil

a partir da perspectiva sustentada por Silva (2013). Além disso, a coexistência, nos municípios, de instituições públicas, privadas e conveniadas (organizações religiosas, não-governamentais, comunitárias, filantrópicas etc.) gera uma estrutura desarticulada na composição do corpo docente, ou seja, "professores pertencentes à carreira do magistério e auxiliares de sala vinculados aos chamados quadros da carreira civil, além da diversidade de terminologias e denominações dos grupos e profissionais que atuam na Educação Infantil" (VIEIRA, 2013, p. 5). Esse desencontro e essa indefinição em relação ao docente na Educação Infantil, acrescidos do excesso de demandas que pesam sobre esse profissional, dificultam o reconhecimento público do valor e da importância do professor para esta etapa da Educação Básica.

Na discussão sobre esse reconhecimento e essa valorização, a literatura revela que três posições distintas podem ser indicadas: uma posição que defende a perspectiva da *unidocência*; outra que sustenta o professor polivalente; e, finalmente, uma posição que argumenta a favor da docência compartilhada.

Em torno da primeira posição reúnem-se aqueles que defendem a *unidocência*. Essa posição foi defendida com mais força na década de 1990, sobretudo na Região Sul do Brasil. Em sua pesquisa, Fonseca e Cardoso (2014) mostram a reação das professoras de Arte e de Educação Física em prol do movimento do corpo e da expressão estética da alma, dimensões significativas do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, às iniciativas do governo do Rio Grande do Sul de implantar a *unidocência* para os professores dos anos iniciais de escolarização. Desenvolvendo investigação de natureza qualitativa, as autoras entrevistaram professores, analisaram publicações e documentos legais sobre essa forma de docência. Um dos argumentos centrais dos defensores dessa forma de docência, conforme os dados coletados, é a busca de superação de modelos tradicionais de ensino a partir de listas de conteúdos a serem vencidos por etapas. Na construção de modelos alternativos, o trabalho do professor unidocente seria organizado através da utilização de temas geradores, eixos temáticos e da pedagogia de projetos (BARBOSA apud FONSECA e CARDOSO, 2014).

As autoras mostram ainda que desde a LDB de 1971 existe a defesa de "um único professor nos anos iniciais". No entanto, os documentos oficiais da época traziam uma ressalva: “É de supor que ainda se tenham mestres à parte somente para Educação Física e Educação Artística” (FONSECA; CARDOSO, 2014, p. 44). Segundo as autoras, a legislação é ambígua. De um lado, sustenta o exercício da *unidocência* através de um currículo por atividades. De outro,

deixa aberta a possibilidade da escola organizar seu projeto pedagógico com a presença do professor especializado para os componentes da Educação Artística e Educação Física. Para outros autores seria necessário,

> "a construção de relações de parceria e não hierarquizadas entre profissionais, levando a pensar não mais em professores generalistas e especialistas, mas em docentes que juntos compartilhariam seus saberes na construção de projetos educativos" (FONSECA; CARDOSO, 2014, p. 45).

Em diálogo com a literatura, as autoras sustentam que é possível e necessário que profissionais de diferentes áreas trabalhem em parceria, sobretudo na Educação Infantil, pois "mudanças excessivas de professores e/ou de atividades no mesmo dia podem dificultar as relações educativas" (FONSECA; CARDOSO, 2014, p. 45). Além disso, a construção de vínculos afetivos contribui e assegura condições para o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças pequenas. Mas, como conciliar o trabalho através de parcerias, em que professores de diferentes campos de conhecimento articulam suas ações, com a proposta de *unidocência*, em que um mesmo professor trabalha as múltiplas linguagens? Um caminho sugerido por Fonseca e Cardoso (2014) é a forma de assessoria na elaboração de planejamentos das propostas de trabalho das disciplinas de Arte e de Educação Física, já que a legislação prevê que esses campos de conhecimento poderão ser "desenvolvidos pelo professor regente da turma ou professor especialista" (FONSECA; CARDOSO, 2014, p. 45).

Embora a legislação admita a presença de professores especializados, na década de 1990, o governo do Rio Grande do Sul incentivou a *unidocência* através da política de gratificação salarial como forma de resgatar profissionais para a sala de aula, pois havia muitos professores em situação irregular e em desvio de função, trabalhando em biblioteca, secretaria, cantina etc. "A gratificação salarial veio dar um sentido político-legislativo fazendo com que as professoras acreditassem que por receber a gratificação deveriam ser as *únicas* docentes a trabalhar com as crianças" (FONSECA; CARDOSO, 2014, p. 52).

A segunda perspectiva no debate sobre a docência é aquela que sustenta a polivalência do professor dos anos iniciais da escolarização básica, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Cruz e Neto (2012) mostram que a polivalência prevalece na legislação brasileira atual voltada para a formação do professor dos anos iniciais, mas essa posição não é exclusividade do Brasil. Também na França e em Portugal existe a defesa da polivalência a partir de uma pedagogia global, integrada e interdisciplinar.

Ser um professor/a polivalente implicaria, segundo Cruz e Neto (2012), conhecer e lecionar diversas áreas de conhecimento. Assim, a polivalência suporia, portanto, outras dimensões além do domínio de determinado conhecimento especificamente científico. Polivalente é o profissional multifuncional, disposto a exercer várias funções (Cruz e Neto, 2014). Na França destaca-se essa perspectiva para o professor Primário.

> Por um lado, valoriza-se a polivalência considerando-a elemento constitutivo de sua identidade profissional, responsável por diferenciá-los dos professores do nível secundário. Por outro, na realidade concreta e diária das salas de aula, a polivalência é sentida como atividade pesada, o que se traduz em diversos pedidos de liberação, troca de serviços e busca de intervenções externas, ou seja, de parcerias com outros profissionais. Essas são práticas que marcam os diversos desvios em relação à polivalência teórica proposta nos textos oficiais (CRUZ; NETO, 2014, p. 391).

Em Portugal e no Brasil a polivalência do professor para os anos iniciais de escolarização já percorreu um longo caminho. A definição do perfil e das características do professor primário não ocorreu de forma consensual ao longo da história da escola. Quando o professor era distribuído por classes para acompanhar um grupo de alunos em seu percurso escolar seu trabalho era definido a partir da noção de *monodocência***.** No entanto, quando o professor era desafiado a especializar-se, aprofundando seus conhecimentos em determinadas áreas e tornando-se competente para ministrar aulas de diferentes matérias do currículo ele era chamado a exercer a *pluridocência* (Cruz; Neto, 2012). O *monodocente* partia dos sujeitos para os conteúdos escolares. O *pluridocente* partia dos conteúdos escolares para os sujeitos. E o professor polivalente é capaz de articular todos os possíveis vetores da ação docente?

No caso da Educação Infantil, segundo Pontes (2009), o RCNEI (BRASIL, 1998) estabelece que o professor polivalente deve trabalhar conteúdos diversos que englobam cuidados básicos e conhecimentos oriundos de diversas áreas. Dessa forma, o professor polivalente articula suas ações de forma equilibrada contemplando os processos de desenvolvimento infantil, os cuidados essenciais e os conteúdos culturais específicos, dentre eles, os conhecimentos em Artes. O documento afirma ainda que a formação de equipes integradas em cada escola pode favorecer o estabelecimento da polivalência do trabalho do professor da Educação Infantil.

> A troca entre pares com interesses e formações diferentes pode tornar possível tal diálogo, bem como a busca de aprofundamento para as especificidades das linguagens artísticas. Assim, a polivalência colocada nos documentos oficiais sobre Educação Infantil pode ganhar outros contornos em escolas em que a equipe se torna multidisciplinar, pela busca de respostas para os desafios colocados no cotidiano do trabalho dos professores quanto e pela ousadia destes em entendê-los, explicá-los e explicitá-los (PONTES, 2009, p. 3317).

A terceira posição nesse debate sustenta que a docência compartilhada poderia reunir aspectos positivos da *monodocência*, da *unidocência*, da *pluridocência* e da *polivalência.* Graliket *et al* (2014) discutem os resultados de pesquisa sobre a importância do estágio supervisionado na Educação Infantil e tecem considerações acerca do compartilhamento de responsabilidades na docência com crianças de zero a seis anos de idade. Segundo as autoras, a pesquisa foi concluída "em meio a observações, registros e análises, acertos e erros, planejamentos e replanejamentos, muitas reflexões que nos acompanharam durante o tempo em que estivemos com as crianças e algumas delas continuam conosco ainda hoje" (GRALIK *et al*, 2014, p. 127).

A pesquisa revelou que no contato com as crianças é possível perceber que não basta ao professor um simples olhar. É preciso um olhar atento e uma escuta apurada. A compreensão da maneira como elas percebem as coisas, atuam no mundo e se relacionam com as outras pessoas depende dessa atenção e desse olhar. Para "acompanhar suas descobertas, compartilhar as suas conquistas" (GRALIK *et al*, 2014, p. 128), é preciso ainda se surpreender com movimentos, expressões e gestos com infinitos atos de carinho. Para perceber preferências, sonhos, angústias, medos e alegrias é preciso muito mais que apenas brincar, cuidar e educar. É preciso se envolver em uma docência compartilhada. Isso acontece quando nos dispomos a olhar, ver, pensar e compartilhar com elas os sentidos que elas nos apontam.

O sentido da docência compartilhada, a partir do estudo das autoras, requer envolvimento com as crianças e suas famílias e disposição para aprender e dialogar sempre pensando, repensando e atribuindo novos significados às práticas pedagógicas num processo de construção permanente.

> Estar professora de Educação Infantil então é ser surpreendida constantemente pelas ações das crianças, é aprender a olhar e perceber a possibilidade de encantamento que reside nas coisas, aparentemente, mais simples: na água que escorre na torneira, no sol que brilha através da janela, no ruído da chuva, no punhado de terra, entre tantas coisas simples que fascinam. É se posicionar em um lugar de aprendizado constante, pensando e repensando as práticas pedagógicas, refletindo sobre o que já se sabe e sobre aquilo que ainda se pode aprender acerca da infância. Deixamos o estágio com a certeza de que estar nessa profissão é aprender cotidianamente, é partilhar saberes, sentidos, significados, valores, experiências; tempos e espaços, com as crianças e com os outros profissionais que estão inseridos neste contexto, num processo de construção permanente (GRALIK *et al*, 2014, p. 128).

Para a discussão sobre como trabalhar as artes na Educação Infantil essa perspectiva da docência compartilhada pode contribuir. No caso das práticas em Artes Visuais, objeto dessa pesquisa, Pontes (2009) argumenta que o professor de Artes na Educação Infantil convive com três perspectivas e concepções em relação às propostas a serem desenvolvidas: os que sustentam que Arte é uma linguagem; os que defendem que Arte é uma expressão da cultura; e finalmente os que argumentam que a Arte é um campo de conhecimento. A opção por uma das concepções ou a tentativa de articular as três perspectivas repercutem no encaminhamento das propostas de trabalho no cotidiano das instituições.

Segundo a autora, aqueles que defendem a Arte como linguagem buscam identificar os pontos em comum com outras linguagens constituindo processos de comunicação. Nessa perspectiva, há variadas formas de acessar as representações artísticas, de estabelecer sentidos e de vivenciar experiências dialógicas. "As linguagens artísticas têm uma estrutura que lhes dá significação e faz com que possam ser diferenciadas de outras linguagens" (PONTES, 2009, p. 3310). No ambiente cultural em que cada pessoa vive, ela entra em contato, de forma subjetivamente única, com o repertório estético e artístico já produzido, divulgado e comunicado.

Os grupos que sustentam a Arte como expressão da cultura, de acordo com Pontes (2009), preocupam-se com as influências culturais sobre as obras de Arte, seja na produção, na distribuição ou na apreciação.

> "Ao favorecer o contato das crianças com as manifestações artísticas, é possível possibilitar experiências com a diversidade cultural do mundo contemporâneo, possibilitando-lhes o envolvimento em processos de construção de sua identidade cultural e o conhecimento dos códigos culturais - estéticos artísticos seus e de outros povos" (PONTES, 2009, p. 3310).

Finalmente há aqueles que argumentam que a Arte é um campo de conhecimento. Para esses, a Arte é apenas um dentre outros tipos de cognição humana. Nesse sentido, a história do repertório estético e das obras de Arte precisa ser ensinada às novas gerações. O professor pode criar situações de aprendizagem em que as crianças possam compreender o sentido e o significado das artes na vida dos seres humanos (Pontes, 2009).

Assim, o lugar da Arte na Educação Infantil, segundo a autora, precisa ser construído entendendo a linguagem estética como um bem cultural que pode ser conhecido, pois possui conteúdos que lhe são próprios. Ao possibilitar o contato das crianças com os artistas e as

obras - trazendo-os às escolas e levando-as aos lugares onde vivem e trabalham - possibilitamos a ampliação das experiências estéticas das novas gerações. Para isso, o próprio professor pode apurar sua percepção estética exercitando o olhar, lendo e produzindo imagens, dialogando sobre o que viu, fez e pensou. A afirmação da *unidocência* numa perspectiva compartilhada, conforme apontam Gralik *et al* (2014) pode contribuir para posicionar reflexivamente as práticas em Artes Visuais nas Unidades Municipais de Educação Infantil.

1.3. Caracterização do campo de pesquisa

Para analisar e compreender as concepções e as práticas em Artes Visuais desenvolvidas pelas professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil *Olhos de Criança* em Belo Horizonte foi necessário inicialmente caracterizar o campo da pesquisa. Como o projeto político Pedagógico da UMEI ainda estava sendo construído no período da pesquisa, recolhemos na secretaria as 368 fichas das crianças para analisar. Desse total de fichas, apenas 187 estavam preenchidas com informações sobre o perfil socioeconômico das famílias. Com os dados coletados, conseguimos caracterizar o campo e apresentamos a seguir a localização geográfica; algumas informações sobre a estrutura física das UMEIs de Belo Horizonte; descrição do espaço físico da UMEI *Olhos de Criança*; alguns dados sobre as crianças e as famílias; o perfil da turma *João de Barro*, que foi observada durante minha presença no campo de pesquisa; e os profissionais da UMEI. Além disso, apresento informações sobre o funcionamento da UMEI e o processo de Construção do Projeto Político pedagógico.

1.3.1. Localização geográfica

De acordo com os dados das fichas individuais das crianças[9] foi possível observar que a maioria das 368 crianças atendidas reside no bairro onde está localizada a UMEI *Olhos de Criança.* Esta UMEI está localizada na Região Norte da cidade e é uma Instituição Pública mantida pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). De acordo com os dados do IBGE de 2012, esse bairro, situado na região norte, é um exemplo de crescimento com boas estatísticas econômicas, baixa taxa de desemprego – 4,2% em fevereiro. Isso se deu

[9] A ficha individual contém informações básicas sobre cada criança e as famílias. Nas pastas individuais foram encontradas 187 fichas preenchidas. Anotamos os nomes de 166 crianças cujas informações não foram encontradas. Portanto, os dados apresentados referem-se às fichas de 187 crianças.

graças ao avanço da chamada classe média que trouxe mudanças na paisagem de várias regiões em Belo Horizonte.

A UMEI faz divisa ao Sul com casas e prédios em construções novas e ruas bem arborizadas. Ao Norte visualizamos casas mais simples e algumas com construções inacabadas. Em conversa com a vice-diretora e coordenadora, elas informaram que havia, próxima à UMEI, a *Vila do Índio* onde viviam algumas famílias consideradas em situações de vulnerabilidade. De acordo com elas, a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH – desativou a Vila para construção de uma avenida que ainda está em obras. No *site* da PBH essa obra é mencionada como sendo um projeto de urbanização da Região e construção de unidades habitacionais. O projeto fora aprovado no orçamento participativo de 2001/2002, com previsão do término das obras para o final 2013 (mas no final de 2014 a obra ainda não estava concluída).

1.3.2 Algumas informações sobre a estrutura física das UMEIs em Belo Horizonte

A estrutura física da UMEI *Olhos de Criança* segue o padrão das demais Unidades Municipais de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte, que se iniciou em 2002 e contou com a constituição de três tipologias para os projetos arquitetônicos de UMEIs a serem construídas de acordo com os diferentes tipos de terreno. Amorim (2010), na sua dissertação de mestrado[10], apresenta que, para

> a construção de UMEIs em diversos locais da cidade, foi elaborado um anteprojeto, definindo-se um edifício-tipo, que pudesse se adaptar às características particulares de cada terreno colocado à disposição para a implantação de uma escola infantil. Essa proposta estratégica viabiliza a tarefa de se projetar 30 escolas em seis meses, determinada pelo secretário de Políticas Públicas. O edifício-tipo foi estruturado a partir da célula que se repete em todas as unidades, que é a sala de atividades. Essas células serviram como modulo básico para o dimensionamento da edificação e foram agrupadas de acordo com as necessidades de proximidade espacial. A partir do agrupamento de células foram então definidos três blocos construtivos: bloco de serviços onde se concentraram os acessos, recreio coberto, o refeitório, a cozinha, as despensas, a lavanderia e os sanitários públicos; bloco administrativo onde se concentraram a secretaria e sala de coordenação; bloco de salas onde se concentraram as salas de atividades, o berçário e os sanitários (AMORIM, 2010, p. 81).

[10] Dissertação intitulada: *As Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: Investigações sobre um padrão arquitetônico.* UFMG: Escola de Arquitetura, 2010.

De acordo com Amorim (2010) “esses blocos construtivos foram dispostos linearmente, um ao lado do outro, de forma que geraram um edifício-tipo com planta retangular” (AMORIM, 2010, p. 81). O anteprojeto foi aprovado em setembro de 2002, com alguns programas para a UMEIs, que definia, por exemplo, quantas crianças seriam atendidas em cada Unidade e quais espaços seriam usados para atender às definições dos programas. Inicialmente ficou demarcado que algumas unidades atenderiam um número mínimo de 170 e no máximo 440 crianças. Para isso, foram criados 4 programas diferentes.

O primeiro deles denominado, ***Programa Completo Ampliado***, atenderia a 270 crianças, sendo 40 crianças, em horário integral e 230 divididas em dois turnos. Para esse programa, o espaço foi assim dividido: berçário/fraldário/lactário; sete salas de aula; sala de uso múltiplo; sala de coordenação pedagógica; sala de professoras; recreio coberto; refeitório; cozinha/despensa; lavanderia/área de serviço; depósito de lixo Sanitários masculino/feminino/acessível; *Play ground.*

Já o ***Programa Completo*** foi destinado ao atendimento de 170 crianças no máximo, sendo 40 crianças, em horário integral e 130 divididas em dois turnos. A diferença desse programa em relação ao primeiro é a redução do número de salas de aula para cinco. O ***Programa Escola Infantil Completa*** foi pensado para atender a um número máximo de 440 alunos, sendo 40 crianças em horário integral e 200 divididas em dois turnos. Possui os mesmos espaços do Programa Completo Ampliado, mas acrescenta em sua proposta: mais três salas de aula; recreio coberto ampliado; refeitório ampliado; laboratório de informática e área administrativa completa.

No ***Programa de Ampliação*** o número de crianças a serem atendidas seria de no máximo de 180 alunos. Segundo Amorim (2010) esse programa foi implementado em escolas onde não havia espaço para o Programa Completo. Seu espaço ficou assim definido: quatro salas de aula para crianças de três a cinco anos e oito meses; sanitários; recreio coberto; ampliação do refeitório existente na escola e *play ground* (Amorim, 2010).

Diante disso, Amorim afirma “que o programa completo jamais foi construído, em virtude de terem sido encontrados terrenos que comportaram a implantação do programa completo ampliado e que os programas de ampliação geraram projetos específicos em cada escola, não se constituíndo como um projeto padrão a ser implantado inúmeras vezes” (AMORIM, 2010. P. 83). Com o tempo, alguns desses programas sofreram novas organizações no espaço,

envolvendo blocos construtivos do agrupamento, o que gerou tipologias que se adequaram aos diferentes tipos de terreno.

Sobre esse tema, nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a construção de Instituições de Educação Infantil, organizado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2006), fica pontuado que é necessário demarcar parâmetros fundamentais para oferecer condições correspondentes com os requisitos definidos pelo Plano Nacional de Educação – PNE, além de sustentar os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade e diálogo com a proposta pedagógica. No documento fica evidenciado que é preciso

> Considerar as distâncias percorridas pelas crianças, os possíveis obstáculos a serem transpostos, dificuldades e facilidades de acesso até a instituição; condições do tráfego (vias locais são as mais indicadas, pois deve-se considerar os transtornos provocados no trânsito nos conturbados horários de entrada e saída das crianças) e as atividades vizinhas (atividades que acontecem no entorno, se existem fábricas ou outras atividades que prejudiquem a localização da unidade, verificando sempre a segurança da população a ser atendida (BRASIL, 2006. p. 21)

Ao analisar os contextos ambientais para a construção da instituição de Educação Infantil é preciso, segundo descrito nos parâmetros, considerar as características do terreno (dimensões, forma e topografia); localização; e adequação da edificação às normas ambientais. No que se refere à funcionalidade e à estética é pontuado que deve-se levar em conta a organização espacial; as áreas de recreação e vivência; a ambientação; o dimensionamento, configuração e aparência; os acessos e percursos.

Figura 05: Fachada da UMEI *Olhos de Criança*

Figura 06: Fachada da UMEI *Olhos de Criança*

Diante do que foi exposto até aqui sobre a constituição das Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, podemos considerar, pela descrição de Amorim (2010), que a UMEI *Olhos de Criança* se enquadra no ***Programa Completo Ampliado.*** Nesse programa consta o recreio coberto, mas infelizmente nessa unidade esse espaço não foi construído e as crianças

brincam debaixo do sol e quando chove elas não podem sair do espaço interno da escola, que se torna muito disputado. No entanto, em relação à acessibilidade podemos considerar que não existem grandes obstáculos a serem transpostos até a instituição. Os pais e as crianças se deslocam de carro, ônibus ou especial. A UMEI fica próxima a duas avenidas bem movimentadas, que possuem diversas linhas de ônibus, além de a instituição estar bem localizada dentro do bairro. Muitas crianças vão para a escola a pé e nesse percurso não transitam por nenhuma área que ponha em risco sua integridade física.

Essa UMEI foi construída a partir do projeto de expansão da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e está vinculada a uma Escola Municipal. Essa vinculação, como já dissemos, foi a estratégia encontrada pela Rede Municipal de Ensino – RME para resolver a questão da ampliação da Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte. No caso desse bairro, a UMEI *Olhos de Criança* foi "a primeira escola pública de Educação Infantil da região" (BELO HORIZONTE, 2013b, p.3). A instituição foi construída nos anos de 2011 e 2012 e inaugurada em 26 de maio de 2012. É uma Instituição Pública mantida pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

1.3.3. Descrição da Estrutura Física da UMEI *Olhos de Criança*

A estrutura física da UMEI é disposta em dois andares. No primeiro fica a turma do berçário e as turmas de crianças de até dois anos. No segundo andar ficam as turmas das crianças de 3 a 5 cinco anos de idade. Pelo que observei o espaço das salas, para uma turma com 25 crianças, não é suficiente para que elas se movimentem livremente, possam fazer uma roda sem que fiquem "espremidas". Nas turmas das crianças menores as salas são mais espaçosas, pois não existem carteiras e nem cadeiras, assim elas têm mais mobilidade nas salas.

Figura 07: Sala do berçário

Figura 08: Sala de crianças de um ano

No primeiro andar existe um hall de entrada que dá acesso à secretaria da escola, à cantina e ao refeitório. Os mobiliários desse espaço, não são fixos, pois eles mudam constantemente, de acordo com a necessidade dos eventos que são organizados ali.

Figura 09: Entrada principal da UMEI

Figura 10: Secretaria da UMEI

Ao lado da secretaria começa um longo corredor onde se localizam as salas das crianças de zero a dois anos. Ao lado do refeitório encontra-se o banheiro preparado para o banho das crianças atendidas em tempo integral. Durante o período de observação os banheiros estiveram sempre limpos, secos e organizados. As toalhas das crianças ficavam penduradas no cabide de parede e, logo acima, os nomes das crianças, pregados para a identificação correta dos seus respectivos donos. Era comum ver essas crianças tão pequenas entrarem e saírem do banheiro carregando o kit completo de banho. Foi prazeroso ver um bebê de 10 meses chegar à UMEI sem andar e chorando muito em seu processo de adaptação e meses depois, quase que por um passe de mágica, vê-lo sair da sala caminhando sozinho e levando para o banho seus pertences organizados numa caixinha de plástico transparente. Ele estava crescendo e aquele lugar já não era tão estranho para ele.

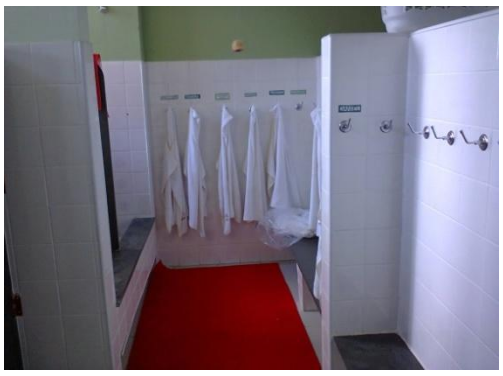


Figura 11: Banheiro 1 a 2 anos

Figura 12: Banheiro 1 a 2 anos

Na sala das crianças do berçário existe um banheiro próprio com todos os objetos das crianças organizados e etiquetados. O banheiro foi planejado para atender às crianças e também para facilitar o trabalho das professoras que cuidam de aproximadamente 11 bebês.

Figura 13: Banheiro do berçário

Figura 14: Banheiro do berçário

As salas das crianças do primeiro andar têm acesso ao corredor e ao pátio. Além disso, no final do corredor existem dois banheiros para as crianças maiores, sendo um para os meninos e outro para as meninas. Quando as crianças estavam em alguma atividade no andar de baixo elas faziam uso deles.

Figura 15: Banheiro 3 a 5 anos

Figura 16: Banheiro 3 a 5 anos

No primeiro andar encontram-se ainda: dois banheiros para adultos, a sala da direção e da coordenação, a sala de materiais de limpeza e a sala do faz-de-conta que é também utilizada como sala de vídeo. O espaço da sala da direção e coordenação é insuficiente para comportar todas as demandas da instituição. Elas dividem o mesmo espaço com objetos e materiais de uso diário das professoras que também são armazenados nessa sala. Além disso, não têm um espaço adequado para o atendimento aos pais.

Figura 17: Sala de faz-de-contas

Figura 18: Sala de faz-de-contas

O acesso ao andar superior é feito por uma escada no início do corredor. Todas as crianças e os adultos são orientados a subirem a escada pelo lado direito e descerem pelo lado esquerdo com o objetivo de evitar acidentes. Nesse período em que estive como observadora, o que mais presenciei eram as crianças burlando as regras. Eles ficavam de olho na professora, assim que ela virava as costas, eles faziam exatamente o contrário. As crianças estão sempre subvertendo as ordens e as regras. Por um lado, isso é bom porque demonstra um corpo que reclama por explicações. Por outro, como no caso da escada, nem tanto, porque o objetivo dessa organização era uma maneira de protegê-las de possíveis acidentes.

Figura 19: Escada de acesso ao 2º andar

Figura 20: Escada de acesso ao 2º andar

No final da escada do segundo andar localiza-se a sala das professoras. Ao lado desta sala encontra-se o elevador para crianças com deficiência e o banheiro para as crianças de 3, 4 e 5 anos, um masculino e outro feminino. À esquerda do corredor estão as salas das turmas de cinco anos. À direita as salas das turmas de três e quatro anos. O espaço da biblioteca encontra-se também no andar superior no final do corredor. Esta biblioteca é o espaço comum onde as crianças podem manusear os livros disponíveis desde que o horário tenha sido agendado pelo professor da turma.

Figura 21: Biblioteca

Figura 22: meninos na estante da biblioteca

Na parte da frente da UMEI as crianças têm acesso a dois parques: o parque do velotrol e o parque da gangorra. No parque do velotrol encontram-se, além de brinquedos de balançar, uma casinha, um escorregador de túneis com entradas e saídas para as crianças. Todos estes brinquedos são de plástico. O espaço da casinha é muito pequeno e isso interfere na forma como as crianças brincam.

Figura 23: Casinha do parque

Figura 24: Casinha do parque

Um exemplo disso foi quando ouvi algumas crianças conversando entre elas dentro da casinha. Uma delas disse: “vou lavar as vasilhas” e a outra respondeu: “então vou fazer o almoço”. No entanto, a casinha não comportava em seu interior as crianças, a pia e o fogão. Apesar dessa limitação do espaço, elas brincavam bem apertadinhas. Ainda no parque do velotrol, existe uma parede azulejada para que as crianças possam fazer pinturas. No período de observação presenciei apenas uma intervenção com tinta nesta parede.

Figura 25: Parede de pintura no parque

Figura 26: escada de acesso ao muro do parque

Atrás dessa parede existe uma escada que dá acesso a um morro gramado que contorna todo o parque. Essa escada é alvo de desejo das crianças e de desespero das professoras. O parquinho com velotrol é o mais apreciado pelas crianças. É um corre-corre tremendo que precisa ser calculado para não acontecerem trombadas. Normalmente ficam duas turmas nesse espaço.

Figura 27: Turma *João de Barro* brincando

Figura 28: Turma *João de Barro* brincando

No parque da gangorra, as crianças também se divertem, pois dispõem de escorregador e brinquedos de escalar. No entanto, segundo a diretora, esse parque não é apropriado, pois os brinquedos são todos de ferro e as crianças frequentemente se machucam muito. A intenção da direção é fazer a troca de todos os equipamentos. Mas ainda precisam aguardar autorizações e verbas. No período das férias as gramas e plantas foram renovadas com a participação das famílias.

Figura 29: Parque da gangorra

Figura 30: Parque da gangorra

Na parte de trás da UMEI, através de um longo piso de cimentado, as crianças de um a dois anos têm acesso ao velotrol pequeno e a um escorregador de plástico e outros brinquedos de escalar.

Figura 31: Velotrol Turma de 1 a 2 anos

Figura 32: Escorregador Turma de 1 a 2 anos

Neste espaço encontram-se ainda alguns banquinhos de cimento que ficam de frente para as salas dessas crianças. Nesses banquinhos foi possível observar sinais de tintas e encontrar, no piso do corredor, desenhos com giz de quadro. Encontramos também objetos e materiais pintados pelas crianças.

Figura 33: Banquinho com pintura

Figura 34: Banquinho com pintura

Embora os ambientes sejam relativamente bem distribuídos, os espaços da UMEI são insuficientes para que as crianças possam correr e se movimentar livremente. Não existe quadra coberta. Durante as brincadeiras elas ficam embaixo do sol quente.

Figura 35: Árvore do parque do velotrol

Figura 36: Árvore do parque do velotrol

A única sombra disponível é a que se encontra na árvore do parque do velotrol. Para usufruírem da sombra, as crianças têm que interromper a brincadeira. A sombra é pequena para tantas crianças.

No caso das práticas em Artes Visuais, os trabalhos desenvolvidos ocorrem na sala de cada turma de crianças. Quando a UMEI foi inaugurada existia um ateliê de artes, mas com a demanda pela abertura de novas vagas para o atendimento de mais crianças da comunidade, o ateliê foi desativado e em seu lugar passou a funcionar uma sala de aula comum.

1.3.4. As crianças e as famílias da UMEI *Olhos de Criança*

No primeiro contato que tivemos com o campo de pesquisa solicitamos o documento oficial com as informações básicas sobre as crianças, a comunidade atendida e as propostas pedagógicas da UMEI. Como o Projeto Político pedagógico da instituição estava em processo de construção, foi necessário, além da observação, coletar dados através das fichas individuais das crianças, do jornal impresso *Informativo UMEI Olhos de Criança* (Belo Horizonte, 2013b) e de conversas com a diretora e a coordenadora, para obter maiores informações no sentido de caracterizar o campo da pesquisa.

Como já foi destacado, a UMEI atende a aproximadamente 368 crianças, sendo que no primeiro ciclo, correspondente à faixa etária de 0 a 2 anos, são 75 crianças distribuídas em 5 turmas: 2 turmas de berçário com 6 crianças em cada; uma turma de um ano com 13 crianças; uma turma de 2 anos com 16 crianças, uma turma Flex (crianças de 2 e 3 anos) com 14 crianças. As turmas do primeiro ciclo são todas de tempo integral. Chegam à escola às 7 horas e ficam até às 17: 30, exceto os bebês que chegam às 07h30min. As demais crianças encontram-se matriculadas no segundo ciclo, com idades entre três e cinco anos e que são atendidas em horário parcial.

No turno da manhã são atendidas três turmas de três anos com 19 crianças em cada sala. Três turmas de quatro anos sendo que duas delas têm 19 crianças em cada sala e as outras duas, distribuídas entre 18 e 13 crianças. Além disso, há duas turmas de cinco anos com 25 crianças aproximadamente. Já no turno da tarde são atendidas: Três turmas de três anos com 17 crianças em cada. Três turmas de quatro anos com 19 crianças em cada sala e duas turmas de cinco anos com aproximadamente 25 crianças em cada turma. Assim, no ano da pesquisa estavam matriculadas 368 crianças na UMEI, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Turma	Turno	Nº de turmas por turno	Média de crianças por turma	Total de crianças matriculadas
Berçário	Integral	2	6	12
1 ano	Integral	1	13	13
2 anos	Integral	1	16	16
Flex (2 e 3 anos)	Integral	1	14	14
3 anos	Manhã	3	19	57
4 anos	Manhã	3	17	51
5 anos	Manhã	2	25	50
3 anos	Tarde	3	17	51
4 anos	Tarde	3	19	58
5 anos	Tarde	2	23	46
TOTAL				368

Tabela 01 – Dados das turmas de crianças. Fonte: Arquivos da UMEI

A consulta às fichas individuais das crianças gerou também dados sobre os bairros onde as famílias moram, ocupações e profissões dos pais e renda das famílias. De acordo com a análise dos dados, ficou evidenciado que a maioria das crianças reside no bairro onde está localizada a UMEI *Olhos de Criança* e as demais em bairros adjacentes. Para que as famílias das crianças que moram nesses bairros tenham acesso às vagas nessa UMEI, é necessário que façam o cadastro e solicitem a matrícula dos seus filhos. A seleção das crianças para ocuparem as vagas na UMEI segue os critérios estabelecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte, segundo os quais, as vagas são compulsórias para crianças com deficiência e sob medidas de proteção; seguem-se as vagas para crianças que vivem em situação de vulnerabilidade; a seguir, as vagas para as crianças que residem próximas à instituição e, finalmente, vagas para sorteio público.

Apresentamos na tabela abaixo um resumo dos critérios de distribuição de vagas:

Crianças com deficiência (Caráter compulsório)	Criança sob medida de Proteção (Caráter compulsório)	Crianças em situação de vulnerabilidade	Crianças que moram até 1 km da instituição	Sorteio geral
Prioridade estabelecida pela justiça	Prioridade estabelecida pela justiça	70% das vagas	10% das vagas	20% das vagas

Tabela 02 – Critérios de distribuição de vagas nas UMEIS (Fonte: Proposições Curriculares para a Educação Infantil, 2013a)

Outro dado gerado a partir das fichas individuais das crianças está relacionado à ocupação e profissão dos pais. De acordo com os dados coletados, a ocupação mais citada nas fichas é a de dona de casa, seguida pelas profissões de professor, motorista, vendedor e comerciante. As profissões de diarista e doméstica são também muito citadas. Em relação à renda familiar dos pais, ela se situa na faixa de 1 a 5 salários mínimos. Apenas 6% das famílias têm renda acima de seis salários mínimos. Do total de respondentes das fichas individuais das crianças da UMEI 47% dos pais afirmam ter renda de até 2 Salários Mínimos - SM, ou seja, até R$ 1.500,00; 47% dos pais declaram renda entre 2 e 5 SM, ou seja, até R$ 3.650,00; 6% apresentam renda superior a 6 SM, ou seja, acima de R$ 7.110,00. A renda familiar dos pais sinaliza aspectos do perfil socioeconômico das crianças que são atendidas na UMEI . Os dados mostram que há um equilíbrio percentual entre aqueles que ganham 1.500 e aqueles que ganham 3.650 reais. Uma minoria recebe acima de 7.110.00. A partir dessas informações podemos considerar que é um grupo bem heterogêneo, tanto no que se refere às ocupações e profissões, como em relação à renda familiar.

1.3.5. Perfil da turma observada: *João de Barro*

O objeto da pesquisa são as práticas das professoras em Artes Visuais. Para analisa-las observamos o cotidiano da instituição, acompanhando o trabalho e entrevistando as professoras, aqui identificadas como Michele e Nola. As duas professoras trabalhavam com a mesma turma de cinco anos: "*João de Barro*". A observação das práticas dessas professoras contribuiu para a compreensão das posições assumidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, no momento das entrevistas. Como já afirmamos anteriormente, não existe a prática das professoras sem as crianças e nem as crianças sem suas professoras, assim consideramos necessário apresentar alguns dados da turma observada, para assim conhecer um pouco mais esses sujeitos que participaram, direta ou indiretamente, da minha pesquisa.

A turma *João de Barro* era composta por 22 crianças, sendo 10 meninas e 12 meninos. A maioria das crianças mora no bairro onde se localiza a UMEI e já frequentavam a instituição no ano anterior. No período da observação, tive a oportunidade de conviver com essa turma de crianças durante sete meses e identificar as relações vivenciadas por elas no contexto da sala de aula e também fora dela. A experiência de conviver com essa turma durante esse período me fez perceber como as crianças têm um talento incrível para estabelecer vínculos, experimentar, inventar histórias, criar ambientes, montar e desmontar. Todo dia eu encontrava alegria. No meu canto, registrava as ações das crianças, suas falas, barulhos,

risadas, insistências, curiosidades etc. As intervenções das professoras provocavam as crianças, que se esforçavam por acompanhar aquilo que era proposto. A turma João de Barro estava sempre aberta a novas experiências e relações.

Para entender um pouco mais esse grupo apresentamos alguns dados das famílias, também obtidos através das informações contidas nas Fichas individuais, com o objetivo de compreender minimamente as configurações familiares das crianças. Apresentamos a seguir as ocupações e renda dos pais das crianças da turma *João de Barro*. Em relação às profissões e/ou ocupações, os dados evidenciam que 42% dos pais estão envolvidos nas seguintes ocupações e/ou profissões: autônomo (a), costureira, comerciante, desempregado (a), do lar, empresário(a), motorista, porteiro, serralheiro e vendedor(a). Além dessas profissões, 32% dos pais são analistas de sistema, coordenador de projetos, enfermeira, farmacêutico, professor(a) e profissional de recursos humanos; 26% auxiliar de administração, coordenador de manutenção, encarregado de manutenção, estoquista, operador de caixa, segurança, técnico em enfermagem e técnico em química. As ocupações são variadas e a renda familiar também.

De acordo com os dados coletados, do total de respondentes das fichas individuais das crianças da turma observada, 61% dos pais afirmam ter renda de até dois SM, ou seja, até R$ 1.500,00; 25% dos pais têm renda entre 2 e 5 SM, ou seja, até R$ 3.650,00; 14% dos pais declararam renda superior a 6 SM, ou seja, acima R$ 7.110,00. Dessa maneira, percebe-se que a maioria dos pais/mães se situam na faixa de um a dois salários mínimos mensais. A diversidade de ocupações e profissões mostra a heterogeneidade das famílias. Mesmo que meu objetivo nesta dissertação seja analisar as práticas das professoras em Artes Visuais, a compreensão do perfil socioeconômico das famílias e das crianças, conforme demonstrado contribui para entender o perfil das famílias e das crianças que cotidianamente frequentavam a UMEI *Olhos de Criança* e eram envolvidas na prática curricular desenvolvida pelas professoras Nola e Michele.

1.3.6. Os profissionais da UMEI *Olhos de Criança*

Além de informações sobre as crianças e suas famílias consideramos que seria importante também apresentar dados sobre os profissionais da UMEI *Olhos de Criança*, no sentido de compor o quadro dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A partir de informações cedidas pela vice-diretora conseguimos identificar o quadro de profissionais da UMEI, composto por

setenta e um profissionais, incluindo uma coordenadora pedagógica, professoras, porteiros, secretários, cantineiras e auxiliares.

No que diz respeito à formação das professoras observamos que 91,5% delas têm curso superior, sendo que 40,4% destas possuem cursos de especialização. Uma professora da instituição já concluiu o mestrado em educação. Entre as quatro professoras com Ensino Médio, duas delas estão cursando o Ensino Superior.

Observamos que, do conjunto de professoras da UMEI que concluíram a graduação, 64% cursaram pedagogia, 24% cursaram o Normal Superior e 12% cursaram letras, história e comunicação social. Fica evidenciado que o nível de formação das professoras ultrapassa a exigência do concurso público para ingresso na rede municipal de Educação Infantil, o que representa um grande avanço para a Educação Infantil em Belo Horizonte, que deve ser valorizado e reconhecido pela Prefeitura. Entre os entrevistados em minha pesquisa, um é especialista em Arte Terapia.

Na Educação Infantil a maioria absoluta dos profissionais é composta por mulheres. O perfil das professoras da UMEI *Olhos de Criança* acompanha o perfil nacional. O estudo de Gatti e Barreto (2009) revelou que no Brasil 98% dos profissionais que atuam na Educação Infantil são mulheres. A UMEI *Olhos de Criança* confirma isso, com apenas um homem entre seus professores. Em meio ao envolvimento afetivo com as crianças, com os colegas no ambiente de trabalho, no cuidado com a própria casa e na educação dos próprios filhos, se configuram seus desejos e projetos de vida. Entre os desafios e as exigências do trabalho na Educação Infantil, as professoras, cumprem suas funções e buscam seu aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, podemos pontuar que apesar de todas as dificuldades vividas por essas professoras, elas criam estratégias incríveis para sua formação, confirmadas nos diferentes cursos de graduação concluídos.

1.3.7. Projeto Político Pedagógico e a proposta de trabalho da UMEI *Olhos de Criança*

Como já mencionado anteriormente, o Projeto Político Pedagógico da UMEI *Olhos de Criança* estava em processo de construção no período em que foi realizada a pesquisa. O trabalho foi desenvolvido com a participação coletiva das professoras, pais e crianças, a partir de trocas de experiências entre a equipe ou com profissionais especializados. No período da observação na UMEI, estive presente em dois encontros organizados pela vice-direção e coordenação com o objetivo de estruturar e concretizar esse documento com a participação de toda a

comunidade. No primeiro encontro os profissionais da UMEI estavam reorganizando e refletindo sobre as mudanças que deveriam ocorrer para construir uma proposta que atendesse não só as crianças como também os pais, as professoras, os funcionários, a coordenação e a direção da escola.

A UMEI tinha apenas dois anos de funcionamento e o que o grupo pretendia ao final do processo de discussão era produzir um texto para o Projeto Político Pedagógico, que representasse o coletivo da instituição e também as experiências vividas por eles durante esse período. Inicialmente a conversa sobre esse documento aconteceu com as crianças que apresentaram na roda de conversa em sala de aula, o que elas consideravam importante melhorar em relação ao espaço físico, às atividades propostas, à alimentação, etc. Os resultados dessa conversa foram registrados através de desenhos e falas das crianças, anexadas nas paredes da escola e também vídeos, exibidos no dia da reunião. Após a vice-diretora apresentar e conversar sobre os registros feitos pelas crianças, os pais e as professoras foram organizados em grupos de trabalho para discutir, entre outros assuntos pontuados pelos grupos e pela vice-direção, os valores éticos, políticos e estéticos; os objetivos e as perspectivas da Instituição.

Inicialmente, algumas funções foram delegadas às professoras e aos pais com o objetivo de avançarem no processo de discussão para o encontro seguinte. Durante o mês de agosto alguns resultados foram compartilhados entre eles. No mês de setembro, houve novo encontro e fui convidada pela diretora a apresentar os dados que havia coletado a partir das fichas individuais das crianças. Segundo a vice-diretora, essas informações seriam anexadas ao Projeto Político Pedagógico da instituição.

Sobre o trabalho de construção do Projeto Pedagógico da UMEI, podemos considerar o que Santana e Oliveira (2010) afirmam, “que é preciso investigar os vários posicionamentos e as várias vozes que atravessam um determinado projeto pedagógico” (SANTANA; OLIVEIRA, 2010, p. 104). As autoras apresentam reflexões, originadas dos estudos de Mikhail Bakhtin, segundo o qual as relações humanas são dialógicas e comportam diversas significações em que coexistem múltiplas vozes em diálogo. Vozes que surgem de diferentes contextos espaciais e temporais e de posicionamentos dos sujeitos em relação a si mesmos e aos outros.

> Nosso ponto de partida situa os documentos como um agregado de relações sociais cristalizadas e que resultam em um texto em que falam distintas vozes e posicionamentos. Tais características expressam as tensões em meio às quais este texto se produziu, e as ideologias que orientam sua inserção

> como mediador de práticas em contextos socioculturais específicos. O primeiro eixo, histórico-cultural, percebe o desenvolvimento humano como um processo de mudanças, que ocorre ao longo de toda a trajetória de vida das pessoas (SANTANA e OLIVEIRA, 2010, p. 106).

Um projeto pedagógico é produzido e construído através de situações interativas que possibilitam ou não a negociação de significados e de interpretações que cada participante faz de si próprio e do mundo que o cerca. No período em que estive como observadora na UMEI, muitas cenas foram captadas no dia-a-dia da escola que ilustram o que Santana e Oliveira (2010) apontam como sendo as múltiplas vozes que atravessam e que compõem a proposta pedagógica que se concretiza no Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, o desenho fotocopiado do mascote da Copa, colorido pelas crianças e colado na parede da escola, trouxe elementos para compor essa reflexão. Ao perguntar a uma das professoras, que acompanhei durante a pesquisa, quem havia produzido o trabalho do mascote[11], a resposta obtida me fez perceber como dentro de um mesmo espaço institucional de educação, as pessoas concebem distintamente o papel da Educação Infantil e como esse ainda é um grande desafio para os profissionais da Educação Básica. Além disso, a resposta me fez compreender como a formação de um professor se dá de maneira também distinta.

A resposta da professora representou também a contradição entre a constituição da proposta[12] da UMEI e o que vem sendo desenvolvido por cada professor. Michele disse "que não é a proposta da escola oferecer desenho fotocopiado para as crianças. Porém, algumas professoras ainda não haviam entendido isso" (DIÁRIO DE CAMPO, 2014). Ao considerar a fala da professora podemos apontar a existência na UMEI, de vozes que exprimem posições diferenciadas em relação à proposta pedagógica. Esse entendimento articula-se entre os sujeitos da escola que atribuem significados revelando suas ideologias e que marcam sua inserção em contextos socioculturais específicos. Através da narrativa da professora Michele, percebemos como o cotidiano da instituição é influenciado pelas experiências, pelos posicionamentos e pela significação que cada um faz do mundo e de si mesmo.

Em relação à proposta da UMEI ficou evidenciado que o eixo central da proposta é a Cultura Mineira e meio ambiente. Esse aspecto, segundo a diretora, baseia-se no que está destacado nas Proposições Curriculares da PBH (Belo Horizonte, 2009) sobre "Sociedade, Natureza e Cultura". A discussão dessa unidade nas proposições está relacionada com a cultura e as

[11] Não foi possível identificar qual turma havia colorido o desenho fotocopiado do mascote.

[12] Conforme veremos no capitulo 3 dessa dissertação a proposta pedagógica da UMEI *Olhos de Crianças* não prevê trabalho com desenho fotocopiado.

tradições em Minas Gerais. A partir do Projeto Cultura Mineira e meio ambiente, a UMEI agregou à sua proposta pedagógica, o **"Café Mineiro, _ UMEI *Olhos de Criança* nas trilhas das Gerais"** que tem um caráter cultural e se assemelha às festas tradicionais juninas. Os objetivos dessa festa é o acolhimento de toda a comunidade, o incentivo às músicas mineiras e o reaproveitamento de materiais no processo decorativo da escola (Belo Horizonte, 2013b).

Na discussão das relações socioambientais e culturais há a necessidade de resgatar o ser solidário, coletivo e participativo. A comunidade também exerce papel fundamental nessa relação família/escola que é convidada a participar das reuniões que tratam de assuntos de seus interesses. A questão do meio ambiente apontada no projeto da UMEI *Olhos de Criança* está apoiada também nas definições das Proposições Curriculares para as instituições de Educação Infantil da cidade e que trazem em seu bojo a complexidade existente em abordar esse assunto sem uma reinvenção do olhar em relação "à sociedade e seus processos, sobre a cultura, sobre a ciência, sobre a natureza" (BELO HORIZONTE, 2009, p. 454). Nessa perspectiva, para que as crianças se reconheçam como parte da natureza é preciso avaliar o modo de vida e a maneira como entendemos a relação entre sociedade, natureza e cultura.

No Boletim Informativo da UMEI *Olhos de Criança* (Belo Horizonte, 2013b), é possível visualizar algumas propostas desenvolvidas pela escola que reafirmam os três pilares da Educação Infantil, definidos também nas Proposições Curriculares da PBH (Belo Horizonte, 2009): cuidar educar e brincar. Na rotina das crianças, as brincadeiras, as rodas de histórias, as experimentações em Artes plásticas, a observação das obras de artistas convidados, os projetos de investigação são algumas das práticas expressas na página do boletim denominada **"Um pouco da rotina de nossas crianças".** Outros projetos, como o projeto Bichos de Jardim, que surgiram das brincadeiras das crianças nos jardins da UMEI, possibilitaram que suas representações acerca dos fenômenos e acontecimentos do mundo natural e social fossem reformuladas e a aprendizagem acontecesse a partir do incentivo à curiosidade.

No projeto "Livro, um grande amigo das crianças", a escola desenvolveu várias experiências com livros diversificados, voltados para todas as faixas etárias. A partir da literatura, as crianças tiveram o primeiro contato com a leitura e escrita. Por esse e por outros motivos, as rodas de histórias estão sempre presentes na rotina da escola. Como parte desse trabalho de envolvimento com a literatura, o escritor Léo Cunha participou de uma roda de conversa na UMEI. Com a participação das crianças, foram desenvolvidas atividades artísticas a partir dos livros do escritor. De acordo com a diretora, essa proposta faz parte do projeto "Arte e Cultura".

No Boletim da UMEI (Belo Horizonte 2013b) ficou registrado também o encontro com o artista plástico Leandro Gabriel que aconteceu em outubro de 2012. No Boletim (Belo Horizonte 2013b), estava registrado que ao chegarem à UMEI as crianças se depararam com as esculturas desse artista espalhadas por toda a escola. Dessa forma, puderam manipular as produções elaboradas pelo artista a partir de papelão, terra e água. Esse trabalho também faz parte do projeto "Arte e cultura" e tem como finalidade possibilitar às crianças a apreciação das obras do artista durante um período, refletirem sobre o processo criativo vivido por ele, fazerem releituras e desenvolverem trabalhos que serão posteriormente apresentados para o artista convidado. No dia do encontro, ele conversou com as crianças sobre seu trabalho, falou da sua produção e teve o momento em que as crianças lhe dirigiam perguntas. Em outubro de 2014 o artista convidado foi Ricardo Ferrari, que enviou algumas de suas telas para ficarem em exposição na UMEI. No dia do encontro os trabalhos de releitura desenvolvidos pelas turmas da escola ficaram expostos juntamente com as obras do artista. As turmas se reuniram no *hall* principal da UMEI e conversaram com Ricardo Ferrari.

Esses projetos fazem parte da proposta pedagógica da escola. Para a equipe que coordena a UMEI *Olhos de Criança* a Educação Infantil é um espaço privilegiado de construção do sujeito e o objetivo principal é possibilitar que as crianças explorem todas as dimensões afetivas, físicas e emocionais de seu corpo, dos objetos, de suas relações e dos espaços. Com isso sua capacidade de observar, pesquisar, descobrir e pensar será ampliada (Belo Horizonte, 2013). A estrutura física da escola, de acordo com a equipe é "inovadora e afirma que o espaço da escola é um facilitador, da interação, da construção da autonomia e da expressão das múltiplas linguagens" (BELO HORIZONTE, 2013b, p.3). Nesse sentido, foi possível perceber, nas diversas ações do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da UMEI, uma preocupação significativa com as Artes Visuais[13]. No entanto, é preciso, ainda, aprofundar reflexões sobre as concepções que orientam as propostas em Artes Visuais na UMEI *Olhos de Criança* com o objetivo de tecer considerações sobre essa área de conhecimento aí praticada, assim como na Educação Infantil como um todo. No próximo capítulo apresentamos reflexões sobre as Artes Visuais e Educação e Artes Visuais e Educação Infantil, a partir da literatura da área.

[13] A inserção das Artes Visuais como componente importante nas práticas e na construção do Projeto Político Pedagógica da UMEI já era fruto de uma opção dos profissionais da instituição mesmo antes do início de minha pesquisa. Portanto, a minha presença como pesquisadora não interferiu nesse processo.

Capítulo 2: Artes visuais, Educação e Educação Infantil

A análise das práticas em Artes Visuais das professoras da UMEI *Olhos de criança*, objeto desta dissertação, depende, dentre outras coisas, da compreensão das possíveis relações entre Arte Visuais e educação em geral e entre Artes Visuais e Educação Infantil, especificamente. Neste capítulo, apresentamos na primeira parte algumas anotações sobre Arte e educação, colhidas na revisão da literatura. Em seguida, na segunda parte, discutimos a relação entre Artes Visuais e Educação Infantil.

2.1. Artes Visuais e Educação

Arte fora de um contexto histórico é Arte sem Memória
Lucie-Smith[14]

Para compreender a relação entre Arte e educação na contemporaneidade partimos inicialmente de uma aproximação, feita por Ana Mae Barbosa (2005a), dos conceitos de experiência, Arte, percepção, cognição e consciência, em diálogo com as ideias de John Dewey e Paulo Freire. A autora aponta que no Brasil predominam três visões sobre o ensino de Arte: a Arte como autoexpressão criadora; a Arte como cultura visual; e a Arte como cognição e campo de conhecimento.

Segundo Ana Mae Barbosa (2005a), nos últimos anos, diferentes autores e pesquisadores têm produzido significativos estudos que constituem um campo de pesquisa que busca entender a Arte, a educação e o ensino de Arte. Para a autora, alguns teóricos da área como Aguirre[15], Eisner[16] e Räsänem[17] discutem o ensino de Arte como experiência. Esse conceito elaborado por John Dewey não foi muito bem aceito entre os críticos e os artistas durante o período do alto modernismo[18]. Na atualidade, o movimento pós-modernista retoma esse conceito,

[14] Edward Lucie Smith é crítico de arte de Londres na Inglaterra e citado por Barbosa em seu livro Arte/Educação Contemporânea, 2005.

[15] Imanol Aguirre é pesquisador de arte e cultura da Universidad Pública de Navarra – UPNA/Espanha

[16] Elliot Eisner é professor de arte e educação na Universidade de Stanford.

[17] Marjo Räsänem é pesquisadora filandesa do campo dos estudos culturais de arte e educação.

[18] Segundo Gumbrech (1998), o alto modernismo é o momento dominado pelas "vanguardas históricas" entre os anos de 1900 a 1920 e representa a perda de equilíbrio entre significante e significado, entre a realidade e a

procurando ampliar e contextualizar a noção de experiência, conferindo-lhe maior "densidade cultural" (BARBOSA, 2005a, p. 11). Segundo esta autora, os argumentos utilizados nos estudos culturais sobre a Arte procuram aproximar experiência e cognição. Ana Mae argumenta ainda que os conceitos de Eisner sobre Arte e educação estão em diálogo com as ideias de John Dewey e de Paulo Freire. Ele conceitua a educação,

> ...como um processo de aprender como inventar a nós mesmos. Paulo Freire menos confiante em nossas invenções pessoais, ensinou que a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo à volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza a imaginação, Paulo Freire valoriza-a, mas sugere diálogos com a conscientização social (BARBOSA, 2005a, p. 12).

Esses autores entendem que a educação é mediada "pelo mundo em que vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade" (BARBOSA, 2005a, p. 12). Seria uma experiência direta do indivíduo com o mundo empírico no seu processo de gerar significações a partir de vivências e leituras pessoais. Através da valorização da experiência é possível aproximar os três autores e promover um diálogo entre eles. John Dewey define que experiência é conhecimento. Para Paulo Freire quando tomamos consciência da experiência é que podemos defini-la como conhecimento. Já Eisner, explicita a dependência da experiência ao sistema sensorial biológico. Segundo Eisner, "refinar os sentidos e alargar a imaginação é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente do seu meio ambiente" (BARBOSA, 2005a, p. 12). Mas por que escrever sobre experiência e sobre esses autores? Esses autores nos alertam sobre a importância da Arte como espaço ambíguo e de "múltiplos sentidos e significados". Para Ana Mae, na educação, essa "dubiedade" da Arte pode ser valiosa no sentido de não existir certo ou errado. O que temos é o mais, ou menos, significativo ou o mais, ou menos, adequado.

Diante do que afirma Edward Lucie-Smith na epígrafe, "Arte fora de um contexto histórico é Arte sem memória" (*apud* BARBOSA, 2005a), é necessário pontuar que são muitas as visões de Arte e as funções atribuídas a ela na escola. Barbosa (2005a) evidencia que, para Eisner, as visões de Arte que ainda estão presentes em nossos dias são definidas como sendo: Arte como autoexpressão criadora; Arte para o desenvolvimento cognitivo; Arte como cultura visual; Arte

---

possibilidade de sua representação. Nas duas primeiras décadas do século XX, os artistas estavam convencidos de seu papel subversivo e revolucionário.

como disciplina; Arte para potencializar a performance acadêmica; e Arte como preparação para o trabalho.

A visão da arte como preparação para o trabalho foi encontrada na história do ensino de arte no final do século XIX, ancoradas nas ideias de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio de César Pereira Borges. Apesar dessas ideias serem pautadas numa perspectiva antiescravagista e de aparentar uma preocupação com os escravos recém-libertos, eles “eram preparados para trabalhos de pintura de gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, além de ensinar métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil ” (BARBOSA, 2005a, p. 13).

A autora argumenta ainda que a concepção de Arte como estratégia para potencializar a *performance* acadêmica, que se destacou nos Estados Unidos, não chegou ao Brasil. Entre os estadunidenses, os jovens do Ensino Médio, ao contrário dos jovens brasileiros, podem escolher quais disciplinas irão fazer. No currículo brasileiro a "liberdade de escolha" praticamente não existe (Barbosa, 2005a). A concepção de Arte como disciplina, influente no ensino de Arte nos Estados Unidos na década de 1990, também não repercutiu no Brasil, apesar de muitos educadores brasileiros terem tentado trazer essa visão para o nosso país. A autora afirma que, entre as concepções indicadas por Eisner sobre o ensino de Arte, aquelas que mais repercutiram em nossa história e ainda influenciam os dias atuais são: a cultura visual; a autoexpressão criadora; e a Arte como cognição.

Segundo a mesma autora, a vertente da cultura visual no campo da Arte também se desenvolveu de maneira diferente nos Estados Unidos e no Brasil. Entre os americanos a ampliação da “análise visual circunscrita à Arte para outros universos visuais, como a publicidade, o cinema e o videoclipe, fez surgir nos Estados Unidos a preocupação com a multiculturalidade” (BARBOSA, 2005a, p. 14). Nas décadas de 1980 e 1990, o pós–modernismo passou a influenciar o ensino de Arte no Brasil e o reconhecimento das diferenças passou a orientar ações de política cultural e multicultural. O Museu de Arte Contemporânea - MAC - de São Paulo, entre os anos de 1987 a 1993, enfatizava o valor da cultura visual do povo, mas enfrentava de maneira crítica aquilo que era produzido pelo povo e pelas mídias. A programação televisiva e a publicidade tornaram-se alvo de estudos. Esses estudos evidenciavam o conceito de Cultura Visual, mas esse termo, segundo Ana Mae, só foi utilizado entre nós a partir de cursos oferecidos por Kerry Freedman em São Paulo e do livro de Fernando Hernandez.

Para Ana Mae Barbosa (2011), assim como existem várias linhas do ensino de Arte no Brasil, existem também diversas linhas de cultura visual. Segundo a autora são três as principais linhas: cultura visual excludente, cultura visual includente e contracultura visual. Na cultura visual excludente é identificada certa rejeição por parte de alguns estudiosos ao passado do ensino de Arte, principalmente no Brasil. Os adeptos dessa linha desconhecem o percurso da cultura visual em outros campos de conhecimento e afirmam que essa vertente do ensino de Arte foi implantada no Brasil apenas no século XXI (Barbosa, 2011). A autora pontua que,

> quando falam de história se referem apenas à cultura visual norte-americana (...) abominam e desqualificam tudo que foi feito em Arte/educação no Brasil antes deles e chegam a afirmar que o ensino da Arte no Brasil só se interessou pelo social depois que eles implantaram a cultura visual. É um desrespeito ao trabalho de reconstrução social através da Arte, de centenas de ONGs no Brasil desde os anos 60, inspirado pela epistemologia de Paulo Freire e do caráter político do ensino do desenho e da Arte entre nós desde os tempos de Rui Barbosa (BARBOSA, 2011, p. 294)

Segundo a mesma autora, existe uma cultura visual antes da cultura visual, ou seja, aqueles que se dizem inauguradores dessa vertente ignoram que antes deles existiram outros precursores da cultura visual. Por isso é necessário reconhecer a Arte dentro de um contexto histórico para não corremos o risco de desqualificar a história de cada lugar. A outra linha, denominada por Ana Mae Barbosa (2011) de cultura visual includente, "respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da Arte, e a Arte como campo expandido para as outras mídias" (BARBOSA, 2011, p. 294). A autora afirma pertencer a essa linha, mas declara profunda admiração pela terceira linha que é a contracultura visual. Essa linha, segundo Ana Mae Barbosa (2011), recusa o discurso verbal sobre a visualidade e

> considera a cultura visual praticada até agora no ensino da Arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político. Poderia afirmar que vê na cultura Visual pedagogizada uma espécie de "liturgia da crítica", mais um discurso sobre a crítica do que um discurso crítico. Infelizmente, no país, estamos dopados, e essa linha tem poucos adeptos, enquanto está bem viva na Argentina, Inglaterra e Estados Unidos da América. (BARBOSA, 2011, p. 294)

Ana Mae Barbosa (2011) cita O *decaptator*, artista anônimo de rua, como sendo um bom exemplo de contracultura visual. São suas as intervenções "nos glamourosos pôsteres publicitários da Daslu e da Armani, através da superposição de *stikers*, decapitando cabeças e espirrando sangue na cena. O sangue destrói o luxo, valor primordial do capitalismo"

(BARBOSA, 2011, p. 294). Nesse sentido, a autora evidencia que a contracultura visual faz a crítica visualmente e não apenas verbalmente, por isso a rejeição dessa linha ao discurso verbal sobre a visualidade.

Além da cultura visual, Ana Mae Barbosa (2005a) apresenta, dentre as visões apontadas por Eisner, a **autoexpressão criadora**, como a concepção que mais influenciou e ainda influencia o ensino de Arte no Brasil. Essa concepção vem do início do modernismo e tem como seu principal precursor Franz Cizek, seguido de Lowenfeld e Herbert Read. Esses autores, segundo Ana Mae Barbosa (2005a), ao criarem as suas teorias sobre Arte e educação, se referenciaram em Freud e Jung. Por isso,

> "as primeiras sistematizações teóricas em Arte /educação foram de origem psicanalítica e psicológica. Embora nenhum desses autores houvessem prescrito a análise visual, o desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo à expressão " (BARBOSA, 2005a, p. 16).

Outro autor que pode nos auxiliar na compreensão da influência da "expressão criadora" no ensino de Arte é Brent Wilson (2005). Para ele, Franz Cizek, ao observar algumas crianças desenhando em um muro em frente sua casa em Viena, ficou impressionado com a "paixão" com que elas o faziam e preparou tintas para que continuassem o exercício. Com essa atitude e entusiasmado com os trabalhos das crianças, posteriormente ele ofereceu aulas de Arte para elas e com isso passou a ser conhecido como o "pai da Arte infantil". Em contato com outros amigos artistas da época, viu nos trabalhos das crianças as premissas do novo ensino de Arte (Wilson, 2005). Para ele, "as imagens das crianças realmente pareciam possuir muito do frescor e da espontaneidade que os artistas estavam buscando em sua própria Arte" (WILSON, 2005, p. 87). Assim, de acordo com ele,

> o modernismo caracterizou-se pelo desejo da novidade, da inovação, do ainda a ser visto. Esta renovação das imagens foi encontrada nos Artefatos de povos tribais, como também na Arte das crianças e nas manifestações populares. Entretanto, creio que seria um erro pensar que essas imagens infantis tiveram um efeito importante sobre os grupos de artistas, em particular os expressionistas. Os expressionistas viram na Arte dos chamados povos primitivos e crianças, as qualidades expressivas que eles já tinham começado a alcançar em seus próprios trabalhos (WILSON, 2005, p. 87)

No entanto, de acordo com Brent Wilson (2005), a ideia de que as crianças ou mesmo os povos tribais não foram afetados pelas "convenções sociais, por sua inocência e pureza, ou de alguma forma por seu contato íntimo com forças cósmicas e primitivas, possibilitou serem eles a fonte da energia criativa e não mais a sensibilidade dos artistas embotada pelas convenções

artísticas acadêmicas" (WILSON, 2005, p. 88). O autor argumenta ainda que artistas como Kandinsky, por exemplo, acreditavam nessas forças espirituais que poderiam ser expressas quando o sujeito estivesse livre das convenções sociais. Para ele, os desenhos das crianças exerciam fascínio exatamente porque elas não estavam preocupadas com as convenções e experimentavam sem esforço. Seria como se a criança fosse capaz de revelar através do seu desenho o "som interior dos objetos", porque o som interior é intenso quando está separado das significações práticas convencionais. O próprio Kandinsky criticava as ações dos adultos em instruir as crianças nos trabalhos que desenvolviam. Podemos, então, pontuar que a Arte moderna e a Arte infantil se desenvolveram a partir de um contexto de crenças mútuas (Wilson, 2005). Para esse autor,

> 1 - A Arte surgiu de fontes individuais intrínsecas; 2 - a Arte deveria exprimir um sentimento sobre algo mais do que a superficial aparência exterior; 3 - a forma e abstração eram o novo ideal – o artista e a criança viam o mundo como luz, cor e massa (assim como Zola disse sobre Manet, "ele nunca cometeu a insanidade ... de colocar ideias em suas pinturas" [1867, 1983]; 4 - a Arte das crianças e dos povos tribais forneceram um modelo de criatividade livre e primitiva para os artistas modernos tentarem igualar ou superar; 5 - todas as convenções artísticas anteriores (pelo menos a variedade do Ocidente) deveriam ser evitadas, todos, artistas e crianças, tinham a obrigação de inventar um estilo de Arte individual. Através da utilização das energias criativas individuais, a Arte poderia permanecer num estado constante de renovação, o modernismo poderia existir para sempre, haveria uma vanguarda perene; e 6 - neste estado modernista ideal, o crescimento artístico não viria através da educação formal, mas sim através do desdobramento orgânico e natural da energia criativa intrínseca (WILSON, 2005, p. 89 e 90).

Diante disso, é possível afirmar que essa visão modernista de Arte como expressão criadora influenciou profundamente o ensino de Arte. O estado ingênuo das crianças ao nascer deveria ser mantido e ao estarem em contato com a Arte os professores precisariam ficar atentos e cuidadosos para que elas não se contaminassem pelo efeito da Arte do passado. A Arte não deveria ser uma instrução, mas "um alimento natural". Nesse sentido, a livre expressão criadora passou a ser considerada e valorizada no ensino, e em muitas escolas brasileiras é assim até hoje.

De acordo com Ana Mae Barbosa (2005a), apesar de Eisner evidenciar que a visão sobre o ensino de Arte mais difundida no Brasil seja a autoexpressão criadora, atualmente a concepção que se impõe é a **Arte como cognição.** O aprendizado nessa abordagem está ligado diretamente ao desenvolvimento do processo de percepção e capacidade de observação. Os adeptos dessa concepção defendem a ideia de Arte como forma de desenvolver o pensamento

e a capacidade de conceber, construir, interpretar e decifrar metáforas. Para a autora, o expoente dessa concepção de Arte para o desenvolvimento da cognição é Rudolf Arnheim[19] que sustenta a ideia de que perceber é conhecer. Sua concepção "baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e cognição" (BARBOSA, 2005, p. 17). Nesse sentido, um dos modos pelos quais se aprende Arte acontece pelo esforço de entender a Arte como área de conhecimento.

Como parte desse movimento de afirmação da Arte como cognição, a autora sistematizou a Proposta Triangular ou abordagem Triangular "no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno" (BARBOSA, 1998, p. 33). Essa proposta, segundo a autora, origina-se de uma dupla triangulação. A primeira triangulação indica os componentes do ensino e da aprendizagem através de três ações mentais e sensoriais básicas: a criação (o fazer artístico); a leitura da obra de Arte; e a contextualização. A segunda triangulação está na gênese da proposta a partir da influência de três referências históricas e conceituais: os *Critical Studies*, da Inglaterra; as *Escuelas al Aire Libre*, do México; e a *Discipline Based Art Education – DBAE* – dos Estados Unidos. Portanto, a Abordagem Triangular surge de uma dupla triangulação. De um lado, temos três ações mentais e sensoriais. De outro, três referências históricas e conceituais.

Dos ***Critical Studies*** da Inglaterra, Ana Mae destaca e analisa os trabalhos artísticos a partir de suas causas sociais e políticas e de seus efeitos culturais. O estudo de Arte na Inglaterra nas décadas de 1970 e 1980 considerou que o fator cultural e a percepção estética permeiam todo o conhecimento Humano. Das ***Escuelas al Aire Livre***, iniciadas no México em 1910, após a revolução mexicana, Ana Mae destaca a tentativa de recuperar o valor da Arte local e o incentivo à expressão individual. A ideia de multiculturalismo que articula Arte e cultura foi colhida da experiência mexicana. Do ***DBAE americano***, Ana Mae destaca a importância da defesa de que a Arte tem conteúdos específicos e que o aprendizado da Arte vai além do manejo de determinadas técnicas e da manipulação de materiais. A credibilidade do ensino de Arte decorre de sua condição de ser um caminho para, através das produções estéticas, artísticas, críticas e históricas desenvolver a capacidade de pensar, analisar e sintetizar (Barbosa, 1998).

Segundo a autora, essa proposta não foi trazida dos Estados Unidos como muitos a acusaram, mas foi "sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade"

[19] Psicólogo alemão que viveu entre 1904 e 2007. De acordo com suas ideias, seria impossível pensar sem recorrer a imagens perceptivas, uma vez que o pensamento seria algo eminentemente visual.

(BARBOSA, 2012, p. XXX da breve revisão)[20]. Além disso, segundo ela,

> a proposta triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas do pós modernismo na Arte/educação. A Inglaterra foi o primeiro país ocidental a despertar para a pós-modernidade no ensino de Arte, concebendo o Critical Studies. O Critical Studies é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino de Arte, como o DBAE é a manifestação americana e a proposta triangular, a manifestação pós-moderna brasileira. Há correspondência entre elas, sim. Mas essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de Arte e de educação (BARBOSA, 2012, p. XXXI da breve revisão).

No entanto, segundo Ana Mae Barbosa (2012), um problema que dificultou a recepção da Abordagem Triangular foi a apropriação equivocada que o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fez da proposta, alterando seus componentes fundamentais. Dessa forma, a proposta tornou-se conservadora e não pós-moderna como havia sido pensada. Com isso, no ponto de vista da autora, o ensino de Arte voltou alguns passos atrás e a Proposta Triangular, mais contemporânea e democrática que os PCNs, acabou por ser impedida de ampliar, junto aos professores, sua ação inventiva no processo de ensino e aprendizagem da Arte. Com os PCNs, os professores passaram a seguir as regras estabelecidas pelo Ministério da Educação, abrindo mão de seu poder inventivo. A didatização simplificadora[21] da Abordagem Triangular, tanto nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais quanto no RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, reforçam uma perspectiva intelectualizada e não conseguem incorporar uma visão mais contemporânea do ensino de Arte, que reconhece o valor do interesse social e do apelo aos sentidos. Segundo a autora,

> no ensino de primeira a quarta séries, recomendam a ação, a apreciação e a reflexão. Considero que reflexão é a operação envolvida tanto na ação como na apreciação. Insistir em detectá-la seria subscrever a estética escolástica que desprezava a Arte "interessada" no social e temia o apelo aos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à Arte, como Platão já antes o demonstrara. Exacerbavam a intelectualização da Arte como correção aos seus aspectos sensoriais considerados enganadores da mente. A estética escolástica não dá conta da Arte contemporânea da qual devemos também, e principalmente, tratar (BARBOSA, 2012, p. XXXI e XXXII da breve revisão).

[20] O texto da "breve revisão" feita por Ana Mae Barbosa (2012) está paginado em algarismos romanos.

[21] Na Educação Infantil essa didatização simplificadora não se restringe ao ensino de Artes Visuais . O RCNEI busca didatizar o movimento, a Arte, a música, a autonomia e até mesmo a identidade. Isso acaba, conforme afirma Cerisara, "por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças" (CERISARA, 2002, p. 337).

Para que a Proposta Triangular possa ser compreendida e nos possibilite perceber nossa cultura e a cultura do outro, de forma reflexiva e crítica, relativizando os valores da cultura de cada um, é necessário, segundo Ana Mae Barbosa, "considerar o fazer, a leitura das obras de Arte ou do campo de sentidos da Arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc." (BARBOSA, 2012, p. XXXI da breve revisão). Para ler obras de Arte, compreender o processo de produção e interpretar o contexto da produção de obras de Arte na contemporaneidade é importante, segundo a autora, aprofundar estudos e pesquisas.

Ana Mae Barbosa (2012) argumenta que os autores do PCN Artes utilizaram no documento a palavra apreciação para a decodificação da obra. De acordo com a autora, sua escolha pela expressão ***leitura da obra de Arte*** se deu pelo fato de temer que o termo "apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico" (BARBOSA, 2012, p. XXXIII da breve revisão). Para ela, a **palavra leitura** traz à tona a interpretação num campo de sentido que possa ser decodificado e ao mesmo tempo deixar livre a poética pessoal do decodificador. Mas no caso do PCN Artes seus argumentos foram vencidos pelos elaboradores que optaram pela **palavra apreciação**, ignorando as considerações feitas por ela em relação às diferenças entre "apreciar obras de Arte" e "ler obras de Arte". De acordo com a autora, isso ocorreu porque a equipe do Ministério da Educação, responsável pela elaboração dos PCNs, alegava que, pelo fato de o documento ser oficial não poderia haver citação textual de nenhum autor. Além disso, os termos apreciação e contextualização não foram utilizados de acordo com a sistematização feita pela autora da proposta. Nem mesmo a substituição nos PCNs de 1997 do termo "reflexão" pelo termo "contextualização", considerada por Ana Mae Barbosa (2012) um importante avanço na discussão da Proposta Triangular, foi incorporada nos documentos oficiais, como o Referencial Curricular para a Educação Infantil, por exemplo.

A discussão sobre a chegada da Abordagem Triangular ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, e sobre o processo de apropriação que os professores fizeram e fazem dessa Abordagem no ensino de Arte, necessita ser melhor aprofundada, pois ainda existem muitas contradições e incompreensões sobre essa proposta. De acordo com Ana Amália Bastos Barbosa[22] (2005b) a Abordagem Triangular, difundida no Brasil na década de 80 e inicialmente conhecida como Metodologia Triangular[23], tinha por objetivo romper com um ensino de Arte,

[22] Ana Amália Barbosa é outra autora diferente de Ana Mae Barbosa, sendo Ana Mae a mãe de Ana Amália.

[23] Conferir detalhes dessa discussão em Barbosa (1998 e 2012). A autora reconhece que teve certa culpa por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular para se referir à Proposta e/ou Abordagem

principalmente a visual, em que se priorizava apenas a expressão do aluno. As três ações básicas apontadas anteriormente, criação (fazer artístico), leitura da obra de Arte e contextualização deveriam, então, ser trabalhadas mental e sensorialmente.

Segundo essa autora, é necessário explicitar o que vem a ser cada uma dessas ações. Para ela, ***contextualizar***, por exemplo, não é apenas apresentar a obra pela via histórica, mas também pela perspectiva psicológica, biológica, política, social, antropológica e ecológica. Ao contextualizar o sujeito estabelece relações da obra com o mundo de maneira mais ampla. Não é apenas contar a história do artista.

Outra ação constitutiva da Abordagem Triangular é a ***leitura da obra de Arte*** que, segundo Ana Amália Barbosa (2005b), busca uma leitura do mundo e de nós mesmos neste mundo. Seria uma leitura interpretativa da cultura. Para isso, de acordo com a autora, devemos considerar o que é defendido por Humberto Eco, quando diz que não existe uma interpretação correta, mas sim interpretações diferentes e mais ou menos adequadas a cada objeto lido, visto ou observado. Nesse sentido, as Artes estão sujeitas a inúmeras interpretações, ou seja, existem várias maneiras de fazer a leitura de uma obra de Arte (BARBOSA, 2005b).

Já o ***fazer artístico,*** nessa abordagem do ensino de Arte se restringiu à releitura da obra de arte segundo Ana Amália Barbosa (2005b). De acordo com esta autora, a releitura passou a ser uma ação constante nos trabalhos das professoras. Em seu percurso de formação em Artes Visuais muitas vezes a autora perguntava aos professores de onde vinha a proposta da releitura. Os professores logo diziam que era da Abordagem Triangular. Mas segundo Ana Amália Barbosa (2005b),

> Li e reli o livro *A imagem no ensino de Arte* da professora Ana Mae Barbosa, com a intenção de encontrar um momento em que ela falasse dessa tal releitura. Não encontrei no texto, mas nas legendas dos desenhos das crianças. Conversando com a própria Ana Mae sobre a origem do termo releitura, ela me disse que provavelmente da prática, do trabalho diário no museu (BARBOSA, 2005b, p. 144)

Considerando o que Ana Amália Barbosa (2005b) pontuou sobre sua pesquisa no livro *A imagem* no *ensino de Arte,* de Ana Mae Barbosa (2012), posso afirmar que também recorri a ele e realmente verifiquei que os registros encontrados que poderiam sugerir a ideia de releitura estavam presentes nas legendas dos desenhos das crianças que participavam da exposição "As Bienais no acervo do MAC" que foram substituídos por Barbosa (2012) nessa

Triangular. Segundo ela, toda metodologia é uma construção de cada professor e a Abordagem Triangular não pode ser reduzida a uma metodologia. As três expressões, entretanto, revelam um posicionamento teórico-metodológico que buscou e defendeu a melhoria do ensino de Arte, tendo como base um trabalho pedagógico integrador.

nova edição do livro pela palavra interpretação. Esses desenhos estão anexados no livro citado acima das páginas 119 a 128. Além disso, no trecho abaixo, que antecede os desenhos das crianças a autora afirma que

> quando o aluno observa obras de Arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto. Isto pode ser comprovado pela diversidade de imagens produzidas por crianças e adolescentes diante das obras de Max Bill, Maria Martins e Omar Rayo, apresentadas neste livro. O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Assim estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino de Arte no Brasil de 1948 aos anos de 1970, e nos tornando contemporâneos (BARBOSA, 2012, p.118)

Barbosa (2012) fez uma pesquisa sobre a utilização do termo Abordagem Triangular. A autora pretendia apontar como essa proposta fora reformulada e apropriada ao longo dos anos. Segundo a autora, além da ideia de que essa abordagem poderia melhorar o ensino de Arte através de um projeto pedagógico integrador, encontrada na dissertação de Jociele Lampert de Oliveira, o comentário mais identificado em artigos e teses foi o de que "a Proposta Triangular deu um status mais respeitável e intelectual à Arte na escola" (BARBOSA, 2012, p.29). Para a autora, no entanto, a principal apropriação indevida da Abordagem Triangular não foi encontrada em teses ou dissertações pesquisadas, mas nas práticas das professoras e nas tentativas destrutivas de reformulações da proposta. Nesse caso, foi a identificação da Proposta Triangular com a releitura e com isso a cópia. Segundo Ana Mae Barbosa

> no texto deste livro, desde a primeira edição, não falo nem uma vez em releitura. Essa palavra aparecia nas edições anteriores a esta, somente nas legendas das imagens produzidas pelas crianças. Professores que confundem abordagem triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. Para demonstrar meu repúdio à ideia de que receito a releitura, substituí, na presente edição, a palavra por interpretação (BARBOSA, 2012, p. 29).

Mas segundo Ana Amália Barbosa (2005), nos diferentes lugares por onde trabalhou com formação de professores, o que ela normalmente via eram professores trabalhando a releitura como cópia fiel da obra. Apesar da minha pouca experiência como pesquisadora, posso afirmar que ainda hoje é possível observar tais imagens pregadas nas paredes das escolas brasileiras de modo geral. Na década de 90, quando eu ainda era professora regente e não havia me graduado em Artes Visuais, também praticava com as crianças da minha sala

releituras buscando a cópia fiel da obra de Arte. No final, o resultado era o mural da sala e do pátio da escola repletos de imagens praticamente iguais. Muitas vezes essas reproduções serviam como indutoras para medir o desenvolvimento das crianças, pois aquela que havia sido mais fiel à obra de Arte, era automaticamente considerada como aquela que levava "mais jeito para as Artes". Essa forma de proceder era pautada na minha falta de conhecimento em relação à Arte e na incompreensão da criança como sujeito capaz de inventar e reinventar suas experiências. Parafraseando Manoel de Barros, que afirma que "tudo que não invento é falso", ao reproduzir as imagens dos artistas de forma fiel, as crianças eram levadas a falsificar suas próprias experiências estéticas.

Diante disso, torna-se necessário perguntar o que afinal seria a releitura? O fazer artístico acontece apenas a partir da releitura de uma obra? Para Ana Amália Barbosa, releitura significa "reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez" (BARBOSA, 2005b, p.145). Nesse sentido, ao propor para as crianças a cópia fiel da obra de Arte, eu estava negando a possibilidade de cada uma, a seu modo, pensar mais uma vez, dar novo significado, ver a obra como um suporte interpretativo e não como cópia. Ana Amália define a apropriação e a citação como formas de reler uma obra de Arte. Em seus trabalhos como artista plástica e como professora, a autora se apropria das diferentes imagens da história da Arte tirando-as de seu lugar de origem para construir outras imagens. Cita, em suas produções, movimentos da história da Arte, situações e artistas que gosta. Segundo a autora há diferença entre a citação e a apropriação

> Quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, a cor mais comum do artista ou da obra que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas está presente. Uma das coisas mais importantes que aprendi com meu trabalho é que nunca penso em uma obra só, um artista só. Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade com o que vejo no mundo da Arte. Isso tudo é releitura. É olhar o mundo a nosso redor e criar a partir de tantas coisas que vemos no mundo, na Arte, na TV... enfim tudo aquilo que nossa retina registra pode ser usado (BARBOSA, 2005b, p. 145).

Ana Amália Barbosa afirma ainda que a releitura é um assunto que precisa ser tratado com seriedade, porque no fazer artístico é necessário que haja espaço para a criação e expressão. Além disso, os artistas estão sempre criando, mas isso não acontece do nada, pois estão sempre vendo e estudando Arte. Para que as novas gerações também compreendam os acontecimentos do mundo e do mundo da Arte, e com isso se conheçam culturalmente, é preciso que aprendam a se expressar. Para a autora é preciso conhecer a proposta da releitura

para que os professores possam fazer melhor uso dela e assim propiciar aos alunos momentos ricos de criação e expressão que podem ir além da citação ou apropriação.

Ana Mae Barbosa (1998 e 2012) afirma que prefere não usar a palavra releitura justamente pelas apropriações indevidas. A semântica que estuda a evolução das palavras que se modificam através do tempo e do espaço pode nos ajudar a entender que a conotação atribuída à palavra apreciação e ao termo leitura da obra de Arte, segundo a autora, é um exemplo de que a propriedade que uma palavra possui pode se ampliar no campo semântico, dentro de um contexto, podendo causar várias interpretações. Para Ana Mae Barbosa (2012) "em Arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação" (BARBOSA, 1998, p. 33). De acordo com a autora, a palavra ***leitura*** indica uma "sintaxe, um campo de sentido decodificável", enquanto a palavra ***apreciação*** seria uma forma de modelar o gosto através de uma aproximação banal ou apenas epitelial com a obra de arte.

Diante dessas questões, é preciso aprofundar reflexões em torno da relação entre Arte e cognição e da definição de Arte como área de conhecimento. Nesse sentido, podemos destacar aqui uma experiência apresentada por Parsons (2005) que pode nos ajudar a entender um pouco o conceito de Arte como cognição e como área de conhecimento, a partir de um trabalho desenvolvido com alunos do nono grau da High School de uma área rural de Ohio, nos Estados Unidos. Um grupo de professores trabalhou junto em um projeto com o objetivo de discutir com os alunos a questão de como atribuir valores a coisas e pessoas. Para que isso acontecesse, os professores iniciaram o trabalho com a problematização da ideia de heróis. A intenção foi possibilitar que os estudantes refletissem sobre os heróis pessoais e os heróis de maneira geral. A discussão acerca dos heróis desencadeou algumas questões que os alunos deveriam pesquisar,

> Como são os nossos heróis? Como os heróis são representados na Arte, na literatura e na mídia? Por que as pessoas têm heróis? Diferentes sociedades têm diferentes tipos de heróis? O que nossos heróis informam a nosso respeito? (PARSONS, 2005, p. 297).

Nas diferentes disciplinas os estudantes trabalharam a partir do projeto dos heróis. Nas aulas de Arte, por exemplo, os estudantes observaram a obra de Andy Warhol e com isso elaboraram retratos de seus heróis inspirados no artista. Isso provocou inúmeras discussões sobre as diferenças entre heróis e celebridades. Nas aulas de história pesquisaram presidentes dos Estados Unidos e identificaram a maneira como são representados por cada pessoa em cada lugar. Fizeram também um "levantamento de heróis dos adultos em suas comunidades e

coletaram fotografias das esculturas e memoriais locais. Na disciplina Estudos Sociais observaram heróis em diferentes culturas do mundo e refletiram sobre o que a escolha de heróis conta sobre uma sociedade" (PARSONS, 2005, p. 298). No processo vivido pelos estudantes, a questão de como os heróis são representados nas diferentes linguagens ficou evidente e também como essas representações de heróis podem "manipular comportamentos" (Parsons, 2005). De acordo com o autor, nesse projeto a Arte esteve ao lado das outras disciplinas escolares e foi o começo de um novo projeto denominado "parque de Arte" que tinha por objetivo instalar, a cada ano, um novo trabalho de Arte com temas diferentes no pátio da escola. Esse trabalho possibilitou uma experiência prática na discussão e crítica da Arte que acabou envolvendo alunos, professores e também as pessoas da comunidade. A experiência apresentada por Parsons (2005) nos ajuda a refletir sobre os muitos modos pelos quais se aprende Arte. No caso dessa experiência, por cognição e interdisciplinaridade.

São muitos os caminhos a serem percorridos no processo do ensino e da aprendizagem da Arte na escola. Para isso, é sempre relevante e significativo conhecer a nossa história e a história da Arte. Para Ana Mae Barbosa (2005a), o conhecimento da História da Arte é uma dimensão que não pode ser esquecida quando pensamos sobre o ensino de Arte. No entanto, diferentes autores se posicionam de maneiras distintas diante desse conhecimento e dessa história. Chanda (2005), por exemplo, afirma que aquilo que antes era conhecido como História da Arte, na atualidade é denominado "nova história da Arte". Essa abordagem traz uma concepção mais teórica do estudo de uma obra de Arte. Essa nova história não é tão recente e traz uma perspectiva diferente sobre o que seja Arte. Apesar disso, ideias tradicionais ainda estão embutidas na história da Arte. A autora sugere que os historiadores continuem estudando no sentido de entender a obra de Arte, pois o objetivo principal do estudo histórico da Arte é explicar e esclarecer a obra de Arte. "No processo explicativo, os historiadores da Arte exploram e estudam o estilo, interpretam e examinam documentos para explicar o contexto histórico das obras de Arte" (CHANDA, 2005, p. 65).

Donald Soucy (2005) é outro autor que busca, através da história, aprimorar o conhecimento em Arte. Para ele não existe Arte sem conteúdo. Ele pontua a necessidade do conhecimento da história do nosso passado, para que possamos compreender melhor o presente e o futuro. A partir da reconstrução histórica da autoexpressão, termo advindo do modernismo e que já foi explicitado anteriormente nesta dissertação, ele afirma que,

> muitas pessoas passaram a acreditar que a autoexpressão abrange todo o universo da Arte, especialmente para as crianças mais novas. Muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem e dessa forma seu compromisso de ensino já está realizado. O que eles esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria Arte. Para se expressar, você precisa expressar alguma coisa (SOUCY, 2005, p. 41).

De acordo com Donald Soucy (2005), dizer que a aprendizagem em Arte está baseada na autoexpressão é uma interpretação equivocada das teorias do ensino de Arte que fazem parte do passado e que podem ser historicamente reconstituídas. Por isso, como afirma Chanda (2005), torna-se necessário compreender a história da Arte, porque ela ainda está muito influenciada e marcada por ideias tradicionais que precisam ser superadas. A escolha dos conteúdos, dos caminhos, das ações e das práticas em Artes Visuais não pode ignorar, como afirma Soucy (2005), que é o conhecimento da história do nosso passado que nos possibilita compreendermos melhor nosso presente e futuro como pertencentes a um determinado lugar.

Nesse sentido, de acordo com Macedo (2010), a Arte e a cultura como dois campos fundamentais da vida humana contribuem para a inserção do indivíduo em um lugar de pertencimento, de maneira que amplie as suas possibilidades de construção e da elaboração de si mesmo no mundo ao qual pertence. Isso fortalece a ideia de que o ensino de Arte na escola contribui para que o sujeito se identifique como pertencente a uma determinada cultura. No entanto, é preciso problematizar o que entendemos por Arte e cultura, refletindo sobre as possíveis relações entre os dois conceitos. A autora ao discutir cultura, cita Morin e Raymond Williams, ao definir a cultura como um

> camaleão conceitual, que muda de sentido de acordo com o seu contexto. A complexidade do termo também é discutida por Raymond Williams, que classifica cultura como "uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa (...) principalmente porque passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas de pensamento distintos e incompatíveis" (WILLIAMS apud MACEDO, 2010, p. 166-7).

Sobre o conceito de Arte "muitas vezes associado como sinônimo de cultura, principalmente nas discussões sobre educação" (MACEDO, 2010, p.167), a autora afirma a necessidade de distinguir os conceitos e abordar a Arte como área de conhecimento. Para ela a Arte contribui para o desenvolvimento de formas de pensar, interpretar, decifrar metáforas, conceber possibilidades e formular hipóteses. Além disso, é necessário relacionar a Arte com a

imaginação estética e com diversificadas formas de registros gráficos, espaciais e virtuais. É por isso que a associação entre as Artes Visuais e linguagens precisa ser problematizada. Sobre esse tema, tão espinhoso no campo das Artes Visuais, muitos autores se posicionam de maneira diferente e questionam a associação quase natural e automática feita por pesquisadores e educadores entre esses dois campos. Estudos e pesquisas desenvolvidas atualmente indicam uma mudança de concepção em que a Arte deixa de ser vista como linguagem e passa a ser concebida como imagem. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem das Artes não aconteceria por comunicação, mas por metáforas. O campo da Arte passa a ser concebido como área de conhecimento cada vez mais determinada e autônoma (UFMG/EBA, 2009). Assim, não basta fazer um curso para adquirir a mais nova técnica, mas é necessário assumir uma nova concepção de Arte.

No entanto, para assumir esse novo sentido das Artes Visuais é preciso observar e considerar todas as transformações metodológicas e históricas das Artes, indo além do relacionar a Arte com a linguagem. A correspondência linear entre Arte e linguagem deve ser questionada, pois "a Arte está localizada num local distinto, nem acima, nem abaixo, mas ao lado de todas as outras manifestações humanas" (UFMG/EBA, 2009, p.41). Nessa perspectiva, Macedo (2010) também afirma que "Arte tem conteúdo e o seu ensino/aprendizagem é que vai possibilitar avanços, como o refinamento da imaginação, a ampliação das *fontes* de significados pessoais e um aprofundamento do diálogo" (EFLAND apud MACEDO, 2010, p. 172). A autora afirma ainda que as discussões em torno de procedimentos e conteúdos específicos das Artes Visuais têm avançado nas escolas e em espaços alternativos superando, de acordo com ela, a visão de Arte apenas como forma de comunicação, expressão e linguagem. No entanto, se a Arte não pode ser concebida como conteúdo fechado e a palavra ensino ainda pressupõe algo que alguém que sabe, transmite a alguém que não sabe, é preciso ressignificar o sentido do ensino de Arte.

> E isso vem avançando com a atuação de professores/as de Arte com uma formação que lhes permite tecer procedimentos e conteúdos significativos para o ensino de Arte, seja na escola ou nos espaços alternativos. Outras questões estão relacionadas à visão restritiva que pressupõe a Arte como linguagem, traduzível em palavras, e priorizando o seu viés de comunicação - nem sempre o mais importante e potente. A expressão ensino de Arte traz em sua própria estrutura semântica uma possível dicotomia, que se revela por um aparente 'desencaixe' entre as 'partes'. Nos tempos contemporâneos, ensino ainda pode pressupor algo fechado que alguém transmite a alguém, que por sua vez incorpora o que recebeu e, assim, se forma pelo outro. Já a Arte não pode ser concebida como algo fechado, que caiba em gavetas, ou passível de ser contido como conteúdo com início,

> meio e fim, o que tem a ver com o modelo e a tradição positivista que marcou fortemente a trajetória histórica da educação (MACEDO, 2010, p. 173).

Para ressignificar o ensino de Artes Visuais, conforme afirma Macedo (2010), as reflexões de Efland (2005) contribuem no sentido de superar a visão restritiva de Arte como linguagem e de construir uma nova perspectiva para ensino através de metáforas[24] imaginativas. Efland sustenta que a Arte realiza-se por saltos metafóricos. Na produção de metáforas, o artista utiliza-se conscientemente da imaginação. Por isso, segundo Efland, estudar o papel da imaginação na transmissão da cultura e na produção de significados pessoais torna-se um ponto importante para uma nova significação do ensino de Artes. Nessa perspectiva, Efland (2005) argumenta ainda que a cognição humana, em todos os campos de conhecimento e não somente no campo das Artes, opera por metáforas e por imagens, pois a imaginação é componente das mais altas formas de cognição, inclusive dos processos racionais de abstração.

Pelo ato de imaginar e de pensar sobre a imaginação percebemos e entendemos que uma expressão verbal ou uma imagem visual não são literais, mas significam algo que pode e deve ser percebido de outra perspectiva, mas que "é somente na Arte que a imaginação é encontrada e explorada em completa consciência" (EFLAND, 2005, p. 342). Diante das questões levantadas por esse autor e por Macedo (2010), como conciliar e incorporar nos projetos de Artes Visuais para a Educação Infantil o conceito de que a aprendizagem de Arte não acontece por comunicação e sim por metáforas? Como considerar as contribuições desses pesquisadores da área de Arte que a defendem como imagem e não como linguagem, considerando as características peculiares da Educação Infantil?

Finalizo com o que Wilson (2005) acredita ser o ensino de Arte no pós-modernismo. Para esse autor, é preciso construir uma nova visão de Arte nas escolas que, para ele, acolherá "as características mais interessantes do modernismo e acrescentará práticas derivadas das ideologias pós-modernas emergentes" (WILSON, 2005, p. 93). O autor afirma ainda que, na

[24] "Entende–se por metáfora, em sentido amplo, a translação que consiste na transferência de uma palavra para um espaço semântico que não é o do objeto que ela designa e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado. É possível discernir, a partir desse conceito, a presença da metáfora na Literatura. Em sentido não diferenciado, a Psicologia se apropria de conceitos metafóricos para estruturar questões psicanalíticas e também referentes à própria cognição. A ciência busca, assim, compreender e analisar o conceito de metáfora presente no seu objeto de estudo ou pesquisa, inclusive na filosofia e na sociologia. Analisando as relações metafóricas relacionadas à Arte, encontram-se alguns exemplos, nos quais o conceito linguístico metafórico não é abandonado" (SANTANA, 2010, p. 38).

sua visão, o novo ensino de Arte deve se concentrar em estudar obras de Arte universalmente importantes. Mas que também sejam importantes para "um país em particular, obras de Arte que são importantes para uma região específica de um país, e obras de Arte que sejam importantes para estudantes de uma comunidade em particular" (WILSON, 2005, p. 94). Seria uma *pesquisa artística*, como Lomazzo[25] pensava, ainda no século XVI.

2.2. Artes Visuais na Educação Infantil

Na atualidade há um maior reconhecimento sobre as possibilidades afetivas, cognitivas, físicas e sociais da criança como um ser que participa dos processos educativos com seus conhecimentos e experiências. O conceito de criança como sujeito social e histórico permeia as formulações e as indicações para as políticas públicas de oferta de Educação Infantil. Com isso, as crianças passam, então, a ser consideradas como sujeitos ativos de direitos, ficando evidenciada a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas destinadas às crianças. Nesse processo, é preciso considerar as múltiplas linguagens das crianças e a indissociabilidade entre cuidado e educação. Para Márcia Gobbi (2014), a educação da criança pequena deve ser pensada como,

> promotora das aprendizagens infantis, comprometida com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens das crianças e, assim, preocupada em garantir a meninas e meninos espaços e meios em que suas expressões linguageiras possam estar presentes, sendo compreendidas em sua inteireza e complexidade por todos (GOBBI, 2014. p. 12).

Para a autora, tais princípios podem ser encontrados em documentos oficiais que buscam demarcar uma política de atendimento de qualidade para a Educação Infantil. Em relação às Artes na Educação Infantil, Gobbi (2010 e 2014) pontua que, ao afirmar que as crianças são detentoras de cem linguagens, Loris Malaguzzi revela uma nova perspectiva de Arte para as crianças. Segundo Gobbi, a Arte é traduzida em distintas manifestações como nas dramatizações, nas pinturas, nas narrativas, nas histórias, nos desenhos, nos movimentos e em todas as expressões possíveis do pensamento que, apreendidas pelas crianças, podem sustentar experiências mais elaboradas (Gobbi, 2014).

[25] Gian Paolo Lomazzo viveu em Milão na Itália entre os anos de 1538 a 1592. Defendia que a Arte é uma pesquisa e uma busca intelectual semelhante a qualquer outra arte liberal. A obra de Lomazzo reflete o desejo de novos papéis e novos status para o artista. Segundo ele "o artista ainda trabalharia com as mãos, mas como ele modela objetos com elas, também criaria ideias requintadas através da força da mente" (WILSON, 2005, p. 84).

No entanto, apesar de legisladores e especialistas se posicionarem a favor de uma prática de "expressões artísticas", são poucas as produções na literatura brasileira que evidenciam as expressões artísticas como eixos fundamentais na educação das crianças pequenas (Gobbi, 2014). Para a autora, existe uma carência de debate nesse campo "que tragam em pauta as realizações que estão mais arraigadas em outros países para dialogarem com os movimentos já presentes em âmbito nacional, em contextos de pesquisas" (GOBBI, 2014, p. 15).

Márcia Gobbi sustenta, ainda, a necessidade de debates tanto em nível nacional como internacional sobre as dimensões artístico-culturais e sobre as linguagens infantis. Estas dimensões devem, inclusive, fundamentar a formação de profissionais que trabalham com a infância e que estejam "interessados em conhecer as crianças a partir de suas inúmeras formas de expressão" (GOBBI, 2014, p. 15). A autora apresenta a Arte na Educação Infantil como dimensões artístico-culturais e consideram as experiências estéticas das crianças. Segundo a autora, o desenho, muito frequente nas práticas das professoras, é um exemplo dessas inúmeras experiências estéticas vividas pelas crianças na Educação Infantil.

Entretanto, é preciso considerar que, além do desenho, as Artes Visuais são compostas por pintura, escultura, instalação, performance, videoarte etc. Nesta dissertação analisamos mais detalhadamente o desenho. Isso ocorreu porque no documento mais lido e citado pelos profissionais da Educação Infantil as propostas voltadas para o desenho aparecem de forma expressiva, enquanto as outras dimensões das Artes Visuais praticamente não são mencionadas. Além disso, as professoras entrevistadas citaram amplamente as práticas com desenhos, mas quando perguntadas sobre as outras perspectivas de trabalho com as Artes Visuais indicaram a pintura e leitura de imagens variadas, inclusive ilustrações dos livros de literatura.

A diversificação das práticas e das estratégias em Artes Visuais na Educação Infantil que envolva trabalhos com argila, escultura, pintura, performance, videoarte e instalação poderia ampliar o repertório das professoras e das crianças. O currículo da Educação Infantil supõe, e requer, o desenvolvimento de propostas que contemplem e acolham as variadas experiências estéticas dos sujeitos na contemporaneidade. Ana Lúcia Goulart Faria (1999) mostra que, desde a criação dos parques infantis por Mario de Andrade na década de 1930, é tensa a relação entre práticas de desenho e de pintura. Enquanto o desenho define pelo traço a pintura aponta elementos do mistério insinuado pelas cores. Alessandra Oliveira (2008), em sua pesquisa, discute a importância de trabalhar, com as crianças, produções tridimensionais

como a escultura. Através de um mergulho nas narrativas mitológicas universais e fantásticas da Ilha de Santa Catarina, a autora procurou inspirar a criação escultórica das crianças, vivendo com elas experiências de diversos estilos. Acompanhando a perspectiva defendida por Oliveira (2008) seria interessante propor trabalhos com as formas táteis e tridimensionais possibilitadas pela argila e pela cerâmica.

Além de trabalho com argila, pintura e escultura, Loponte (2008) propõe, em sua pesquisa, um mergulho na arte contemporânea e sugere trabalhos com instalações para enriquecer o repertório de práticas das professoras da Educação Infantil. As Artes Visuais, segundo a autora, ainda são associadas às "belas e verdadeiras" imagens renascentistas. O diferente na Arte ainda estranha e desconcerta. Através da instalação *Jardim de Infância*, da I Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL em 1997 e da instalação *Headthinker*[26] de Laura Ford, artista do País de Gales, com imagens de crianças com cabeças de burro, penduradas pelas paredes e melancolicamente ajoelhadas, Loponte (2008) provoca reflexões sobre essa dimensão pouco conhecida e pouco explorada nas práticas em Artes Visuais na Educação Infantil. Na mesma perspectiva de diversificar as formas de trabalhar, Girardello (2011) analisa a relação entre imaginação, Arte e infância; e Richter (2000) propõe uma performance e monta uma instalação com as crianças, em que uma colcha imaginária mostrava mulheres negras, guerreiras, vistas de pé, valentes, destemidas e representadas por cores vibrantes de uma colcha policrômica.

Em relação ao desenho, destacamos os estudos de Vianna (1995) a respeito dos estereótipos ainda muito presentes nas práticas escolares e pregados nos murais das escolas brasileiras. Segundo Vianna (1995) o estereótipo "é a imagem repetida, fora de toda a magia, de todo entusiasmo" (VIANNA, 1995, p. 1). A autora afirma que quando ela ainda era criança gostava muito de desenhar e na escola era considerada "talentosa". Foi por esse gosto pelo desenho que recebeu o convite para estudar numa escolinha de Arte. Mas, de acordo com ela, na escola em que estudava seus desenhos nunca eram escolhidos para fazer parte da exposição em que ficavam registrados os "melhores trabalhos". Até que um dia percebeu que para conquistar esse espaço deveria fazer os desenhos aceitos pela escola onde estudava.

> Logo percebi como devia desenhar para "entrar no mural" e foi assim que, um dia, fiz uma paisagem que eu sempre via em desenhos: um barco à vela navegando no mar, com uma ilha ao lado, onde havia uma palmeira, três montanhas ao fundo e um sol que se punha. Nuvens e gaivotas preenchiam o espaço do céu. Naquele dia meu trabalho foi finalmente exposto. Depois

[26] Expressão em inglês que significa cabeça pensante.

> desta experiência "bem sucedida" passei a desenhar estereotipadamente, porque assim meus trabalhos eram aceitos e valorizados (VIANNA, 1995, p. 1).

De acordo com a autora, sua expressão estereotipada continuou no curso de magistério, onde teve aulas em uma disciplina chamada "Desenho Pedagógico". A professora tinha muita habilidade e desenhava modelos no quadro para que os alunos do curso também copiassem no caderno. Vianna afirma que sua maior lembrança era a,

> figura de uma formiguinha de pé, feito gente, com saia rodada, sapato de salto alto, bolsinha a tira-colo e lacinho na cabeça... Também copiávamos encantadas, outros bichinhos e flores, só pensando em nossos futuros alunos e no quanto eles ficariam felizes se enfeitássemos a sala da aula, seus cadernos e pastas com tais desenhos. Ansiávamos pela oportunidade de introduzir os estereótipos na prática docente! (VIANNA, 1995, p.2).

No que se refere ao "desenho pedagógico" citado por Vianna, Ana Mae Barbosa (2002b) também traz contribuições que nos ajudam a entender historicamente a existência dos chamados "desenhos pedagógicos" que, em minha opinião está na raiz dos estereótipos que ainda se perpetuam na trajetória escolar de muitas crianças e adultos. Para a autora, o desenho pedagógico foi uma apropriação desastrosa do método de ensino do desenho desenvolvido por Artus Perrelet que veio da Europa para o Brasil em 1929 para participar da reorganização do ensino público no Estado de Minas Gerais. Antes de vir para o Brasil trabalhava no Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra (Barbosa, 2002). Essa pesquisadora desenvolveu seu método de ensino do desenho baseado nas concepções de Dewey acerca de apreciação e integração. O trabalho desenvolvido por Perrelet, segundo Ana Mae Barbosa (2002), "pode ser considerado como uma das primeiras tentativas de construir um método orgânico de ensino de Arte para crianças" (BARBOSA, 2002b, p.105).

Sua pretensão com esse método era deixar visível a possibilidade de integrar o desenho na educação e que isso acontecesse através da experimentação dos elementos que constituem essa linguagem (Barbosa, 2002b). Esse método era voltado para o movimento e ação. Para Perrelet, o movimento é a base do conhecimento da criança e também do desenho. O movimento da criança sistematiza o conhecimento que experimentou que se torna mais profundo, porque é extraído da própria vida. A concepção do método de Perrelet facilitava a relação entre os sujeitos com suas experiências e o objeto com suas características. A partir de uma experiência direta com o objeto, ela pretendia induzir a experiência simbólica. Para Ana Mae Barbosa (2002) "seu método era como um meio de estimular e simplificar a passagem do imediato (experiência direta) para o mediato ou experiência simbólica" (BARBOSA, 2002b, p. 112). Para Perrelet sendo a cor, a linha, a luz, e o espaço elementos que compõem o desenho,

a criança, a partir de experiências assistemáticas, poderia conhecer a linha e seu valor a partir do corpo em movimento. “O corpo tem uma linha que resulta de sua natureza íntima em contato com o mundo externo” (Barbosa, 2002b, p.112). O movimento, segundo Perrelet, possibilitava o desenvolvimento apenas do corpo e para que ele fosse explorado como instrumento educacional seria necessário que as crianças fossem conduzidas, através do movimento, para sua compreensão. Ela não pretendia ensinar o desenho de uma linha reta e nem definir o que era uma linha mista; sua intenção era a sistematização do valor e do significado das linhas. Na proposta de Perrelet o jogo ativo acontece a partir da imaginação e do corpo como forma de ajudar as crianças a entenderem a expressão dos elementos do desenho. Toda a proposta de Perrelet buscava a simplicidade da forma como resultado de um processo rico de percepção. Mas de acordo com Barbosa (2002b) seu método foi reinterpretado indevidamente.

> Francisco Campos, líder da reforma educacional em Minas Gerais e criador do Instituto de Aperfeiçoamento que Perrelet ajudou a organizar, tornou-se ministro da Educação em 1930 e promoveu uma reforma da Educação (1931), incorporando os princípios e estratégias defendidos por Perrelet. Entretanto, deixando de lado as preocupações filosóficas de Perrelet sobre o desenho, a reforma de 1931 foi a base para que se defendesse a técnica desastrosa do “Desenho pedagógico”, que dava ênfase à orientação baseada na simplificação da forma, que segundo Perrelet, **era apenas o resultado de um rico processo de percepção.** O desenho pedagógico dos anos 30 e 40 levava o aluno a copiar formas simplificadas de objetos desenhados pelo professor. Ela não pretendia a simplificação da forma como objetivo. O seu horror à cópia é que a impulsionava em direção a simplicidade formal. (Barbosa, 2002b, p.130) (grifos meu)

Importante considerar que Perrelet quase não falava sobre representação. Porém, quando o fazia, indicava que a representação perfeita não deveria ser tão valorizada. Sua preocupação era valorizar mais o significado dos objetos que eram desenhados e ser mais flexível quanto à significação do elemento gráfico. No entanto, seu método foi desastrosamente transformado no desenho pedagógico[27], em formas estereotipadas de desenhar. Assim como Viana (1995), muitos fizeram cópias desses desenhos nas folhas dos cadernos, mas poucos tiveram a chance de, como ela, redescobrir seu poder criador. Foi isso que buscou na faculdade de Belas Artes.

[27] A partir da leitura da obra de Ana Mae Barbosa (2015) sobre a história do ensino de Arte e do desenho no Brasil é possível compreender como se deu o crescimento das práticas de desenhos pedagógicos estereotipados nos campos da educação e das artes. Segundo a autora, “o ensino de Arte e do Design no Brasil têm um história comum até a década de 1950, irmanada pela designação ensino do desenho” (BARBOSA, 2015, p.39). Os conteúdos das aulas de desenho permaneceram praticamente imutáveis, atravessaram as diferentes reformas educacionais no Brasil e ainda é possível perceber resquícios até nos dias atuais. A chamada “rede estimográfica”, por exemplo, proposta por Rui Barbosa no século XIX, que amplia figuras através de um quadriculado, foi preservada em livros didáticos de educação artística até os anos de 1980, perdurando por mais de 100 anos nas escolas brasileiras.

> Ao entrar para a Faculdade de Belas Artes e frequentar também um curso de atividades criadoras, descobri que os estereótipos não mais me agradavam, parecendo-me extremamente monótonos. Ao aprender que podia criar, comecei a rejeitar os desenhos sempre iguais. Eu tomava consciência de meu poder criador e me lançava em busca de um desenho que era meu e que eu perdera pela vida. Quando passei a ministrar aulas para adolescentes via, em seus trabalhos, incontáveis estereótipos que me incomodavam tremendamente. Tentava questionar com os alunos a validade de tais desenhos, sugerindo-lhes outras possibilidades de representação, chamando a atenção para a impessoalidade dessas expressões (VIANNA, 1995, p. 2).

Ao tornar-se professora, Vianna (1995) afirma que percebeu nos desenhos dos seus alunos a presença forte dos estereótipos e questionava sobre a "impessoalidade das expressões" produzidas por eles. Quando passou a lecionar em cursos de formação de professores é que tomou consciência da complexidade desse tema. Nas suas aulas discursava sobre os prejuízos e as consequências do uso indiscriminado dos estereótipos na escola. Apesar de seu discurso, poucos eram aqueles professores/alunos que conseguiam resistir à sedução dos estereótipos. Para Vianna (1995) os estereótipos são comparados a ervas-daninhas, pois quanto mais se arranca, mais nascem. Há tanta verdade nessa afirmação, que ao entrar em algumas escolas particulares ou públicas é possível visualizar paredes e murais abarrotados deles. Mas por que escrever sobre o desenho estereotipado que muitos insistem em reproduzir? A necessidade de copiar modelos acompanhou por muito tempo, e ainda acompanha o ser humano. Segundo Vianna (1995), sempre existiram inúmeras "matrizes manuais e matrizes mentais".

> A mais conhecida das matrizes é a folha de papel reproduzida no mimeógrafo a álcool, largamente utilizada nas escolas. Além do mimeógrafo, temos diversos recursos para reproduzir estereótipos: todos conhecem processos simples de transferência da imagem de um suporte para outro. Atualmente nas escolas, as máquinas de xerox fazem essas reproduções muito melhor e em menos tempo (VIANNA, 1995, p. 4).

Vivemos numa sociedade em que os estereótipos são largamente produzidos, multiplicados e utilizados. Modelos e cópias são difundidos e aceitos. Tais reproduções são armazenadas em nossas gavetas mentais. "Basta querer para que as nossas mãos consigam, sem muito esforço, representá-las" (Vianna, p.06). Não é difícil perceber que tudo isso aparece ainda hoje nos desenhos estereotipados de crianças e adultos.

Ainda segundo Vianna, tais desenhos são repetidos de forma enfadonha em todos os lugares e, principalmente, nas escolas. Em todos os espaços da escola, nos materiais didáticos e nos trabalhos escolares das crianças, os desenhos estereotipados podem ser vistos em larga e variada quantidade. "A escola parece ser o habitat natural dos estereótipos" (p.08). Se a escola

valorizasse efetivamente a educação do gosto estético de professores, crianças e jovens, não seria o terreno fértil onde crescem e se reproduzem estereótipos. Como não é dada aos professores, de uma maneira geral, a oportunidade de se envolverem com a arte, somente ficando essa vivência aos professores de Artes Visuais, muitos deles dizem que tais desenhos são pueris e tornam o ambiente mais agradável, mais atraente e mais interessante para a criança. Praticamente "todos" aplaudem e gostam dos desenhos que "enfeitam" o ambiente escolar. Assim, as crianças aprendem, desde cedo, a conviver naturalmente com os estereótipos, como modelos a serem seguidos, por serem aceitos e valorizados nesse ambiente de formação (VIANNA, 1995, p. 08).

Mas, se em muitas escolas as pessoas gostam e aceitam tais desenhos, por que questioná-los? O que eles têm de tão negativo?

No que se refere a esse tipo de desenho fica notório que ele tende a inibir o poder criador e a individualidade de cada criança. É preciso compreender e valorizar a necessidade vital que cada criança tem de registrar suas impressões sobre aquilo que está à sua volta. Nesse aspecto, repetir modelos estereotipados socialmente não possibilita à criança vivenciar e experimentar, no ato de desenhar, suas descobertas e necessidades de deixar no papel aquilo que bem entende. Para superar essa prática socialmente aceita e repetida, torna-se necessário oportunizar à criança práticas com outros tipos de desenhos, no intuito de afirmar o seu poder criador e de construir com ela possibilidades de expressão, através de ambientes que a estimulem e instiguem. Infelizmente, na Educação Infantil o uso de desenhos mimeografados para as crianças colorirem ainda é uma realidade que precisa ser superada. A discussão de alguns aspectos da história do desenho no ensino/aprendizagem em Arte nos ajuda a compreender como esses processos aconteceram ao longo do tempo e como ainda influenciam a maneira de ensinar e aprender sobre o desenho.

Nesse sentido, apresentamos as contribuições de La Pastina (2008) que também analisa o tema do desenho como cópia. Em sua dissertação de mestrado, a autora apresenta a ideia de apropriação, interação e cópia no desenho infantil, discutindo uma perspectiva diferente sobre a maneira de explorar essas experiências das crianças. Em sua pesquisa, a autora destaca como as fontes externas inspiram as crianças no momento em que desenham. As crianças desenvolvem diferentes alternativas como a cópia, o decalque e fazem combinações na folha de desenhos copiados. Para La Pastina (2008), o desenho "copiado pode ainda ser internalizado, decorado e repetido sem a fonte da imagem. Em todos os casos a criança

interage com algo ou alguém. É o que estamos chamando de interação no desenho infantil" (LA PASTINA, 2008, p. 62). Essa interação acontece quando a criança tem contato com outras pessoas, ao manipular livros, gibis, ao observar a decoração da sala de sua casa, ao manipular imagens representadas na sala de aula e também através das imagens televisivas.

Quem convive com crianças, seja em casa, na escola ou em outros espaços, já deve ter presenciado situações em que elas tentam copiar imagens advindas de suportes diferenciados. Esse assunto é controverso e problemático. De acordo com La Pastina (2008), seria necessário perguntar o motivo que leva as crianças a fazerem cópias de desenhos e se esse exercício de copiar seria saudável para elas. Sendo assim, podemos também nos perguntar sobre a existência de diálogo entre o desenho da criança e as imagens com as quais ela convive e manipula em seu cotidiano. La Pastina (2008) faz uma distinção entre apropriação, cópia e decalque. A cópia, segundo a autora, acontece quando a criança tenta, ao observar um desenho, fazer sua cópia de forma fiel ao original. A apropriação se realiza quando as crianças acrescentam algum detalhe ao desenho original. Sobre o tema da apropriação, já fiz uma descrição anterior, a partir da definição feita por Ana Amália Barbosa sobre o processo de apropriação na releitura da obra de Arte. Em relação ao decalque, La Pastina (2008) define que é um processo feito com uma folha transparente colocada por cima do desenho na qual a criança contorna as formas do desenho original. Segundo a autora, os pesquisadores Brent Wilson e Marjorie Wilson utilizam o termo "emprestar" imagens. Este termo pode ser utilizado para denominar cópias ou mesmo apropriação (WILSON e WILSON apud LA PASTINA, 2008).

Na história do ensino do desenho, a cópia fiel sempre foi muito valorizada na pedagogia tradicional, quando o professor trazia modelos prontos e as crianças deveriam copiar para exercitar a técnica. Nas escolas brasileiras de ensino de Arte, voltadas para uma perspectiva tradicional, o modelo pronto para a criança copiar sempre esteve presente. Com a chegada da pedagogia nova, muitos padrões rígidos relacionados à cópia no desenho foram rompidos. No caso do desenho, a livre expressão, conquista do modernismo, chega para questionar os padrões acadêmicos e a rigidez da cópia do desenho proposto pelos professores. "A criança deveria agora criar livremente, bastava deixar aflorar suas potencialidades. O adulto não deveria interferir com seus modelos de Arte, e a criança deveria se manter afastada da interferência adulta" (LA PASTINA, 2008, p. 65).

Com a livre expressão outras questões aparecem e dificultam também a compreensão do desenho, principalmente da criança pequena. Confundida com o espontaneísmo, as crianças

deveriam estar livres para fazerem o que quisessem sem nenhuma interferência do adulto. No entanto, segundo La Pastina (2008), para Brent e Marjorie Wilson, a não interferência do adulto é praticamente impossível, pois o adulto está em constante contato com o desenho da criança e a criança está envolvida com os diferentes suportes imagéticos no seu cotidiano, como os desenhos de outras crianças e de outros adultos, com ilustrações de livros e de revistas, com a Arte dos museus e as imagens televisivas. Nesse sentido, torna-se impossível manter qualquer criança afastada de tudo isso (WILSON E WILSON *apud* LA PASTINA, 2008). Para esses autores a cópia representa uma situação controversa: ao mesmo tempo em que possibilita às crianças desenvolverem habilidades como a perspectiva, a percepção de detalhes, por exemplo, também pode criar um esquema congelado, ou seja, a criança não consegue sair da cópia e explorar outras alternativas de desenhar.

Nesse sentido, La Pastina (2008) argumenta, que alimentar as crianças com muitas imagens para desenhar, com suportes diferenciados, construídos pelo professor juntamente com as crianças torna-se indispensável. Eles sugerem construir uma coleção de pinturas, fotografias, desenhos e ilustrações variadas, que possibilitem às crianças saírem da convenção artística para a invenção. Por isso, orientam que sejam desenvolvidas com as crianças propostas de invenção, "jogos para aumentar o número e a variedade de coisas para desenhar, incrementar as expressões faciais, tentar desenhar figuras em ação etc." (WILSON e WILSON apud LA PASTINA, 2008). A defesa deles é a reinterpretação de uma imagem e não a cópia. A partir da imaginação, combinar elementos conhecidos de uma forma nova (LA PASTINA, 2008).

São muitos os autores que se posicionam de maneira distinta em relação ao desenho. Apresento alguns deles que discutem o desenho na Educação Infantil e trazem contribuições para essa área. Derdyk (2014), também em diálogo com Wilson e Wilson, afirma que ao desenhar, tanto o adulto quanto a criança vivem simultaneamente uma experiência perceptiva e cognitiva, não sendo essa experiência apenas manual ou Artesanal, porque o desenho é uma construção do pensamento. O desenho como uma expressão gráfica muito antiga e presente na humanidade desde os primórdios, atravessou os tempos e aparece em distintos suportes, materiais ou instrumentos, "nos ofertando um repertório extenso de possibilidades espaciais, manifestações e atuações, não restrito e circunscrito apenas dentro do universo gráfico" (DERDYK, 2014. p. 129). Quando nossa referência sobre o desenho está relacionada a "coisa de lápis e papel" essa ação é logo reconhecida por todos aqueles que frequentam a escola. Mas para Derdyk,

> obviamente que o desenho acontece também fora do território escolar, pela sua natureza abrangente e transitória e, talvez, até de forma mais extensiva e natural, isto é, não apenas utilizando lápis e papel como suporte e material, mas com qualquer material e instrumento (pedra, graveto, as próprias mãos, alfinete, galho,...) e qualquer superfície material (vidro, argila, parede, chão, terra, muro...), experiências estas que a escola deveria absorver de maneira mais ágil e abrangente (DERDYK, 2014. p. 129).

Diante das observações feitas por Wilson e Wilson e Derdyk sobre o desenho, podemos trazer alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos por Holm (2005), artista plástica e professora na Dinamarca, que reforçam as discussões pontuadas por esses autores. Para Holm (2005) apresentar para as crianças artistas de culturas diferentes e com isso chamar a atenção delas para essas diferenças, introduz as crianças nos inúmeros estado do ser, deixando claro que não existe um padrão a ser seguido. Como artista e professora, Holm (2005) argumenta que é preciso estar sempre atento aos materiais, sons, odores, às estações do ano, cores e sabores, que segundo ela abrem os sentidos, desconstruindo e reconstruindo as percepções estéticas das crianças. Um bom exemplo, citado por ela, foi a proposta de um desenho definido como sendo "As garras". Sobre esse trabalho ela diz,

> o artista dinamarquês Michael Bredtved visitara a Escola de pintura várias vezes. Uma vez, ele me ensinara um bom exercício de aquecimento, usei com os alunos: todos tinham carvão e pequenos lápis de cera colados, com fita adesiva em cada dedo. Grandes folhas de papel foram coladas no chão e nos cavaletes. Agora era hora de desenhar com as "garras". Não era fácil pintar daquela forma. Nem era essa a intenção: era um experimento de desenho. Mas, na verdade, os desenhos feitos desse modo, muitas vezes acabam sendo mais interessantes. Grandes e vivos. Sempre uso música para acompanhar processos desse tipo (HOLM, 2005, p. 88).

De acordo com a autora, diante desse trabalho algumas crianças comentaram que o exercício tinha sido bom porque puderam perceber as diferenças do carvão e do giz de cera ao desenhar uma linha e que, além disso, observaram também que o dedo mínimo trazia traços mais fracos, enquanto o indicador desenhava com mais expressividade, mais força. Para Holm (2005) "o artístico é o que fazemos dele. Você tem de se esforçar para defini-lo. Isto torna o processo muito mais atraente. Todas as soluções são cabíveis" (HOLM, 2005, p. 89). Trabalhar com imagens variadas com as crianças possibilita um maior envolvimento delas no processo de produção, que não se resume ao produto final.

A preocupação da autora foi possibilitar às crianças uma experiência distinta de desenho, em que o processo vivido por elas, na produção do trabalho, tivesse mais significado. Desenhar com garras é muito diferente de desenhar com lápis e papel, por isso as sensações mudam cada vez que novos desafios são propostos (Holm, 2005). Em relação aos materiais a autora

afirma que de maneira geral estamos sempre escolhendo técnicas de desenho/pintura/modelagem para as crianças. Mas, pela sua experiência, ela observa que quando é oportunizado às crianças escolherem materiais diferenciados, elas o fazem com muita propriedade. Conseguem encontrar aquilo que é mais adequado para o que se propôs a fazer. Elas são capazes de utilizar materiais que nenhum adulto sonharia ser possível. Outro exemplo citado por Holm (2005) envolvendo o desenho foi o "Retrato por telefone" que segundo ela partiu de

> alguns telefones antigos retirados dos armários com toda sua parafernália. Na aula de hoje, comecei chamando por telefone uma das crianças. Naja, era o seu nome, era agora a artista. "Alô, eu gostaria de encomendar o retrato da minha tia. Ela tem grandes bochechas redondas, os olhos são muito pertos um do outro, um é verde e o outro é azul, o nariz, um pouco arrebitado. A boca é fina...", e assim por diante. A ideia é que o artista pinte o retrato encomendado. Isso durou toda a tarde. Era incrivelmente divertido o que eles podiam encomendar para cada um. Eu tive essa ideia no verão, quando trabalhei com Kestutis, da Lituânia. Ele me contou que frequentemente pintava retratos dessa maneira, quando a pessoa que ele estava pintando vivia a muitos quilômetros de distância. As crianças da Oficina de Arte são fantásticas, elas trabalham praticamente o tempo todo. Uma coisa leva a outra (HOLM, 2005, p. 142).

Uma reflexão possível em relação ao que apontam Wilson e Wilson (2008), Derdyk (2014) e Holm (2005) é considerar a importância de a criança aprender sobre todos os tipos de materiais que tenham acesso, enquanto exercitam suas experiências em Arte. Vimos na experiência apresentada por Holm(2005) que as garras feitas de giz de cera/carvão e os telefones velhos são objetos bons para o exercício exploratório em Arte. Na atualidade interpretamos a Arte de diferentes formas. Por isso, a nossa maneira de entendê-la precisa ser mais flexível e menos presa a padrões predeterminados.

Ainda sobre a temática do desenho, outro autor que nos ajuda a entender o desenho das crianças é Staccioli (2014) que nos convida a refletir sobre a invisibilidade no desenho das crianças. O autor argumenta que a compreensão do significado do desenho na infância poderá auxiliar o professor na sua maneira de intervir e valorizar as ações e pesquisas das crianças no exercício constante de desenhar. Para isso, seria preciso, segundo ele, conhecer a história do desenho infantil na educação.

Staccioli (2014), professor na Universidade de Florença na Itália, afirma que apesar de muitos estudiosos pesquisarem sobre o desenho infantil, as produções gráficas das crianças foram tardiamente analisadas pela história da educação. Somente nas revistas didáticas do século

XIX foi possível encontrar alguns escritos sobre esse tema e Staccioli (2014) indica Conrado Ricci como um dos primeiros pesquisadores a publicar um volume inteiro tratando especificamente do desenho infantil, intitulado *L'Arte dei bambini,* de 1887. Nesse volume é apresentada uma documentação de imagens e a reflexão de Conrado Ricci sobre "o desenvolvimento da representação gráfica nas crianças e sobre a sua relação com a Arte" (STACCIOLI, 2014, p. 96). Fica também explicitada, nesse volume, a importância de ensinar o desenho nas escolas públicas. Segundo Staccioli, Ricci notou numa exposição em Bolonha, entre os desenhos dos adultos expostos, que haviam também desenhos de crianças que o fascinaram mais que os desenhos dos artistas. Depois dessa exposição, entrou em contato com seus amigos que trabalhavam em várias escolas e a partir daí começou a coletar os desenhos das crianças que foram denominados "Arte ingênua". Esses desenhos despertaram a atenção e muitos outros professores e pesquisadores passaram a seguir essa tendência.

Staccioli (2014) apresenta Georges Rouma (1913) e Georges – Henry Luquet (1927) como autores relevantes, de países europeus, que também discutiram a linguagem gráfica dos desenhos Infantis. Estes autores, segundo Staccioli, foram inspiradores de Mário de Andrade em sua coleta de desenhos infantis aqui no Brasil. As produções gráficas das crianças, segundo Staccioli, são significativas e representativas. As divergências entre os pesquisadores do desenho infantil também revelam diferentes concepções de criança e de infância.

A ênfase dada às imagens infantis, de acordo com Staccioli (2014), se deu num período denominado a "descoberta da infância" que surgiu a partir de "estudos desencadeados sobre a diferença da inteligência com base em graus e níveis – à procura de uma sequência ordenada e universal da evolução psicológica das crianças e de suas capacidades cognitivas (a partir do teste mais famoso, o da Escala Binet – Simon)" (STACCIOLI, 2014, p. 96). Desde então, os primeiros testes de desenhos passaram a ser utilizados e sua proposta era medir a inteligência não verbal, o desenvolvimento mental e intelectual do desenhista. A quantidade de detalhes representados pelo desenhista era uma das maneiras de medir o nível de sua inteligência o que confirmava que as crianças representam o que conhecem (Staccioli, 2014).

Muitas mudanças ocorreram ao longo do tempo, apesar do teste da figura humana continuar servindo de referência em muitos países do mundo. Segundo Staccioli (2014), essas diferenças em relação aos desenhos voltavam-se "ora para uma dimensão evolutiva, ora para uma dimensão artística; ora para a dimensão psíquica; ora para a dimensão comunicativa" (STACCIOLI, 2014, p. 97). Em suas pesquisas na área de desenho e infância, o autor discute

uma dimensão do desenho que, segundo ele, ainda é pouco explorada, que são as representações metafóricas presentes nos desenhos das crianças. Sua pesquisa nos convida a entrar no universo das imagens infantis, o que para ele representa um campo complexo que exige de nós, de alguma maneira, nos despirmos de expectativas pré-concebidas. Sua intenção é buscar o invisível nos desenhos infantis, aquilo que não está explicito nas imagens que fogem dos modelos gráficos usuais, dos estereótipos que evidenciam imagens compreensíveis no instante em que são visualizadas. Staccioli pontua que a complexidade dos desenhos infantis fica evidenciada,

> quando as crianças buscam, através do desenho, comunicar algo aos outros ou a si mesmas. Explicar o mundo não é uma operação simples, nem mesmo para os adultos. Muitas vezes nos faltam palavras para dizer o que pensamos ou queremos que os outros compreendam. Nesses casos, precisamos de desvios linguísticos, contornos de palavras, de similitudes, de metáforas. Sabemos de maneira implícita que não podemos dizer completamente o que gostaríamos de comunicar, conscientes de que o modo com o qual percebemos, pensamos, elaboramos determinado evento é, de qualquer forma, incomunicável, mas que ao mesmo tempo, esse evento quer ser explicitado, trazido à luz, iluminado. Trata-se de uma operação altamente produtiva seja no plano cognitivo, seja como tomada de consciência do próprio ser no mundo (STACCIOLI, 2014, p. 97).

Nesse sentido, Staccioli alerta, sobre as ações das crianças pequenas que tentam pela primeira vez desenhar o próprio pensamento, suas elaborações, sua experiência de vida e suas emoções. Para ele é preciso "encorajar as crianças a desenharem o que pensaram, a representar o que pode parecer não visível é pedagogicamente importante e didaticamente difícil. Difícil porque os costumes culturais (das professoras, mas também dos parentes, dos companheiros maiores) permaneceram na antiga noção de que as representações servem para mostrar o visível" (STACCIOLI, 2014, p. 98). Quanto mais realista for o desenho, mais ele será valorizado na cultura adulta dominante. Como consequência dessa forma determinista de tratar o desenho, muitas crianças, por não reconhecerem essa solicitação, porque essa é uma maneira distorcida para elas de compreender as imagens, podem perder o interesse e parar de desenhar e isso não acontece apenas com as crianças, mas também com os adultos (Staccioli, 2014).

Albano (2010) é outra autora que contribui com a reflexão sobre o desenho. Porém, em seu trabalho, ela analisa a perda do interesse das crianças e dos adultos pela prática do desenho, mostrando que a expressão através da verbalização foi mais explorada, principalmente na escola, diferentemente da dimensão visual, que para a autora, vive uma aparente "atrofia",

> o desenho de um adulto, quando não se torna um artista, é semelhante ao desenho de uma criança de 7 anos. Já existem estudos mostrando que essa atrofia não é natural ao desenvolvimento, mas consequência do modo pelo qual a sociedade e, por extensão, a escola, relacionam-se com a Arte. Quando estávamos aprendendo a falar, exercitávamos todo o tempo o uso da palavra, mas, em relação à linguagem visual, pensamos ser suficiente praticarmos uma vez ou outra. Aos adultos que dizem não saber desenhar, costumo perguntar: Quantas vezes por semana você desenha? A aquisição de qualquer conhecimento exige constância, o que significa praticar diariamente (ALBANO, 2010, p. 51).

Por um lado Albano (2010) sustenta a necessidade diária de exercitar o desenho como condição para aprender a desenhar, porque acredita que essa perda de interesse pelo desenho não é natural ao desenvolvimento. Por outro, Staccioli (2014) critica as expectativas da escola e dos adultos em relação à valorização dos desenhos realistas, por considerar a necessidade de valorizar aquilo que é invisível nos desenhos das crianças que escapam aos modelos gráficos, convencionais, que determinam a identificação da imagem logo que é vista. Diante disso, como os professores, principalmente das crianças pequenas, podem organizar seu trabalho ponderando o que os autores afirmam acima?

De acordo com Staccioli (2014), adentrar as produções das crianças é como estar nas cidades invisíveis de Italo Calvino. Entrar nos desenhos das crianças pode nos dar a sensação de nos encontrarmos no meio de uma das cidades e não ter clareza se está dentro ou fora dela. Você não tem muita certeza do que está vendo. As cidades trazem mais perguntas do que respostas. A visão oferece mais interpretações, esconde sentimentos, pensamentos, experiências e expectativas que são difíceis de compreender. “Estar no meio de um desenho infantil é como encontrar-se 'fora' e estar 'dentro' ao mesmo tempo: quando alguém se encontra dentro/fora de algo, e tenta compreendê-lo, não bastam lugares-comuns, costumes, estereótipos” (STACCIOLI, 2014, p. 98). Para Staccioli é exatamente a dificuldade e a falta de certeza em relação à interpretação que torna possível encontrar sentidos nas imagens infantis. As soluções encontradas pelas crianças em seu processo de desenhar podem nos surpreender, porque são soluções pouco dogmáticas e mostram tanto as coisas visíveis, quanto aquelas que não vemos. Diante disso, o que o professor das crianças pequenas pode propor, considerando o que Albano (2010) e Staccioli (2014) defendem em suas perspectivas sobre o desenho? Existe uma resposta? Para Staccioli (2014), ajudar as crianças a representarem seus pensamentos “coloridos” necessita de uma,

> intervenção didática direcionada e precisa, que leve em conta o contexto, a organização dos espaços e o tempo, o clima da classe, a escuta competente de adultos que sinceramente se interessam pelas elaborações infinitas que as crianças fazem, coisas do mundo externo e interno. Acolher, como adultos, as mensagens invisíveis que atravessam as imagens requer uma aproximação delicada, aberta ao possível e ao incerto (STACCIOLI, 2014, p. 98).

Os estudos de Staccioli (2014) contribuem, sobretudo, em relação à necessidade de acolher as mensagens invisíveis nos desenhos das crianças. Por não saber como se desenha o pensamento, o acolhimento dos adultos em relação às mensagens invisíveis necessita de uma aproximação cuidadosa e sem a preocupação com as incertezas daquilo que será visto. Esse modo de se aproximar das imagens requer uma leitura à qual não estamos acostumados. Uma leitura que trilha percursos incomuns. O professor, como um observador atento, que sabe ler nos olhos das crianças e no silêncio de seus alunos, estará apto a desafiar e a esperar o processo de cada um (Staccioli, 2014).

Conforme já afirmamos, além do desenho, é preciso considerar outras dimensões das Artes Visuais tais como escultura, pintura, instalação, performance etc. com o objetivo de possibilitar às crianças da Educação Infantil compreenderem e dialogarem com as diferentes produções da cultura e da Arte contemporânea. Nesse sentido, outra autora que destaca a Arte como experiência estética das crianças é Osteto (2010), que dentre outras coisas reafirma a importância da presença acolhedora do adulto no processo exploratório que cada uma vivencia. Segundo esta autora, os processos expressivos abrem espaços e oportunidades para que as crianças tenham acesso à produção cultural e artística da humanidade, favorecendo a sua aproximação aos códigos estéticos. Para a autora, é preciso encorajar as crianças à experimentação, porque "para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais" (OSTETO, 2010, p. 32). Como as crianças poderão dominar certos códigos da Arte, da pintura com tinta de várias cores e diferentes texturas, com pinceis de tamanhos e formas também distintas, com lápis de diferentes formatos e qualidades, com giz, carvão etc, se não exercitarem constantemente esse processo de experimentação? (Osteto, 2010).

Como as crianças poderão escolher o material ou suporte que melhor as atende em suas descobertas expressivas, se não tiverem a oportunidade de conhecer e escolher? Há um determinismo nas práticas escolares que inviabiliza inclusive formas alternativas de

experimentação. Construir juntamente com as crianças pincéis feitos com cabos de vassoura, estopa e blusas de malha velhas, pode ser uma experiência rica e desafiadora para as crianças e professores. Ao mesmo tempo esse pincel alternativo pode se tornar um problema porque vai deslocar as ações das professoras, das crianças e da escola. É possível usar esse pincel dentro da sala de aula onde as crianças estarão assentadas em suas cadeiras e mesas? Que tipo de papel será usado? Essa pintura será mesmo em papel? Quais espaços serão utilizados? Os espaços da escola possibilitam esses deslocamentos? Essas perguntas podem nos ajudar a desviar um pouquinho nosso olhar tão pragmático sobre as mudanças que podem ocorrer nas práticas das professoras e nos espaços da escola, quando um simples cabo de vassoura muda de função. As UMEIs estão preparadas para receber um pincel de um metro e meio em seu almoxarifado? Há lugar para ele na escola e nas práticas pedagógicas? O que existe é um discurso elaborado no âmbito da Educação Infantil a respeito da necessidade de ampliar os repertórios artísticos das crianças e suas experiências com as Artes de maneira que as múltiplas linguagens das crianças sejam consideradas. No entanto, o que temos visto é,

> ...a simplificação e o empobrecimento da "Arte" em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação "o mesmo para todos", "sigam o modelo", "é assim que se faz". Na Educação Infantil, frequentemente, a Arte mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (os "trabalhinhos" e as "atividades artísticas" vão por esse caminho). (OSTETO, 2010, p. 31)

Nesse sentido, consideramos que as Artes Visuais não são atividades que acontecem de forma isolada ou esporádica, mas precisam constituir e atravessar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, porque sua presença na vida das crianças pode contribuir para ampliar o olhar de cada uma sobre o mundo e suas experiências estéticas. Além disso, uma questão que ainda precisa ser considerada nas práticas escolares está relacionada ao fato de que na Educação Infantil as Artes Visuais não podem ser confundidas com "deixar fazer", com a tão conhecida "livre expressão" difundida no modernismo. Para Osteto (2010), expressar também não é fazer o que o outro solicitou, porque dessa forma não seria possível mobilizar os sentidos, ressignificando o que foi percebido e vivido pela criança. Para a autora, o papel do professor neste processo em que as crianças estão se inserindo na discussão e na experimentação da Arte é o de ser um interlocutor que dá suporte às crianças no momento da criação.

Para manter o universo imaginário das crianças em movimento necessita-se de tempo, espaço e ações concretas no fazer diário da escola e da sala de aula. Um tempo pensado e planejado para acolher a Arte, a qual se constitui num ritmo desacelerado. Em Arte, é preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Para Osteto (2010), "sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências" (OSTETO, 2006, p.33). A autora afirma, que o desafio para o professor é exercitar um planejamento que seja transformador do tempo. Um tempo que muitas vezes escraviza e tira das crianças e dos adultos a condição de pensar calmamente, pausadamente. No entanto, não acredito que o professor sozinho seja responsável pela transformação do tempo na escola. O funcionamento da instituição escolar acontece a partir de uma lógica estabelecida por diferentes agentes, inclusive o professor. Mas não apenas ele. No caso da UMEI pesquisada para esta dissertação, a rotina das crianças segue regras gerais estabelecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação.

Albano (2010) também traz contribuições sobre os possíveis efeitos do tempo e do espaço nas práticas em Artes Visuais. Para esta autora, o ateliê é o espaço em que o artista exercita seu processo criativo. Lugar onde ele experimenta e constrói novos conhecimentos. No entanto, antes de se aquietar no ateliê para produzir qualquer coisa que seja, seu olhar vasculha o mundo em busca de novas impressões para desenvolver suas produções. O trabalho do artista é completamente diferente do que acontece na escola. Na escola não se formam artistas e, além disso, as crianças, apesar de fazerem uso das ferramentas da Arte para se expressarem, não são artistas. No entanto, de acordo com a autora, é possível proporcionar experiências significativas em que as crianças sejam levadas, assim como os artistas, a vasculharem o mundo à sua volta, tornando-se um observador atento. Para a autora "a escola, o bairro, a cidade, a família, com suas formas, cheiros, cores e sabores, são os primeiros elementos de contato que as crianças têm com o mundo" (ALBANO, 2010, p. 53). Nesse sentido, ela afirma a necessidade de registrar as impressões das crianças sobre os mesmos elementos deixando explicitados seus "gostos e suas aversões", possibilitando que elas reconheçam diferenças e semelhanças. A autora cita Garcia Marques ao escrever sobre suas lembranças da pré-escola que evidenciam o valor das experiências estéticas vividas pelas crianças na Infância.

> Os professores estimulavam os cinco sentidos mediante exercícios práticos e ensinavam a cantar. Com o talento e a beleza da diretora Rosa Elena Fergusson estudar era algo tão maravilhoso como brincar de estar vivo. Aprendi a apreciar o olfato, cujo poder de evocações nostálgicas é arrasador. O Paladar, que afinei até o ponto de ter provado bebidas com sabor de janela, pães velhos com sabor de baú, infusões com sabor de

> missa. Na teoria é difícil entender esses prazeres subjetivos, mas aqueles que os tenham vivido compreenderão de imediato. (MARQUES apud ALBANO, 2010, p. 53).

Ao ler esse trecho de Garcia Marques, citado por Albano (2010), recordei-me de uma experiência de trabalho desenvolvida por Holm (2005) com as crianças dinamarquesas, descrita em seu livro *"Fazer e Pensar Arte".* Esse trabalho foi nomeado "Cheiro de cachorro molhado". Holm assim o descreve

> Para entrar, rapidamente, num clima de pensamento e formas desconhecidas, a proposta inicial da aula era pintar o cheiro de alguma coisa. Orientei: "pintem o cheiro de batatas fritas – não a forma delas, mas a sensação do sabor. A primeira coisa que vem à mente são as imagens da realidade. Mas isso logo passa". "Agora, o cheiro de lugar de guardar bicicleta". Eles começaram a trazer suas sugestões. Alguns saíram à procura de cheiros. Outros estavam concentrados, com os olhos fechados, farejando com seu nariz. Terminamos o trabalho com pinturas maravilhosas de cheiro de amor, de pés-sujos, sovacos-suados, da echarpe-de-minha-mãe, cheiro-de-cachorro- molhado, cheiro-de-verão e outros mais. Uma divertida tarde cheirosa (HOLM, 2005, p. 26)

As experiências sensoriais são necessárias no fazer artístico das crianças e, portanto, nas aulas de Artes. Para Holm, a compreensão da experiência estética se dá por meio dos sentidos, que amplia a consciência. Holm (2005) pontua que existem cinco fatores que não podem limitar o processo criativo das crianças: o espaço, o corpo, o material, o tempo e o adulto. Para a autora, a criança precisa:

> estar em um espaço desafiador; a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal [...] de onde ficar na sala; a escolha de materiais [...]; a oportunidade de experimentar; a conversa, o bate papo; a liberdade [...] para ser ela mesma (HOLM, 2005, p.9).

Voltando a Albano (2010), a existência de um ateliê é decisiva para que as impressões registradas pelas crianças sejam transformadas em expressões. Esse espaço do ateliê pode ser construído na própria sala de aula ou, quando possível, destinar uma sala própria para esse fim. Para ela, o importante é que esse espaço possibilite o trabalho coletivo e individual. Ao mesmo tempo em que acolhe a intimidade da criança, também seja um lugar de expansão e trocas entre os colegas (Albano, 2010). É importante que o ateliê possa ser organizado de forma prática e harmoniosa, de forma que a criança consiga transitar pelo espaço, escolhendo os materiais do seu interesse e de forma autônoma. É necessário manter a organização dos materiais e do espaço, para que a criança consiga ter mais iniciativa e independência. Para a autora, é imprescindível que as crianças também participem da organização e arrumação da

sala, pois assim terão também um “grau de comprometimento com o espaço”. Nesse sentido, o professor, observando e avaliando os materiais e os recursos disponíveis, pode propor ações diversificadas e significativas para as crianças.

> Os materiais são os recursos de que o professor dispõe, para os quais deve estar atento, observando se oferecem a possibilidade de desenvolvimento de diferentes habilidades: rasgar, cortar, pregar, recortar, pregar, recortar, pintar, riscar, misturar, modelar, construir, manipular materiais grandes e pequenos, ásperos e macios... (ALBANO, 2010, p.54).

As experiências com “materiais contrastantes” é um desafio para que as crianças se deparem com as diferenças, sendo incentivadas a escolherem e conviverem com as decisões tomadas em relação ao material escolhido. É importante explorar o uso de papéis de tamanhos e formas diferentes, assim como lápis, canetas, pinceis, carvão etc. Todos os materiais gráficos que deixam suas marcas são necessários para o desenvolvimento do processo criativo da criança. Para Albano (2010), é fundamental que a sala esteja preparada e organizada para propiciar desafios às crianças, ao lidar com os diferentes conteúdos da Arte. Já para Holm (2005), arrumação demais estraga. As crianças que ela recebe em suas oficinas normalmente frequentam espaços limpos e organizados demais e sua tarefa enquanto professora é afrouxar as rédeas. Segundo a autora, a criação em espaços organizados demais pode inibir a curiosidade e a espontaneidade, principalmente porque, na maioria das vezes, criar é um processo caótico.

Nesse processo de criação e invenção das crianças, Holm (2005) destaca a necessidade de elas experimentarem nos espaços organizados por elas, as diferenças e as peculiaridades em cada obra e em cada cultura. Essa perspectiva aberta, onde não há padrão a ser seguido, possibilita à criança a elaboração de uma linguagem própria e de uma expressão pessoal. A autora trabalha o olhar da criança em situações de pesquisa, estudando autores, obras, materiais, sentidos, percepções e coisas. Ao propor e desenvolver performances, instalações, pinturas, intervenções em espaços públicos, esculturas, objetos de Arte etc., o que se busca é valorizar qualquer coisa como motivo para a criação e a educação do olhar estético.

> As crianças têm um talento natural para construir – juntar – dar substância e inventar histórias. Observar – equilíbrio e desequilíbrio – experimentar as possibilidades dos materiais. Criar ambientes – ambientes próprios – jamais vistos anteriormente. Descobrir. O processo de construção é o mais comum para elas, isto é, se elas tiverem oportunidade (HOLM, 2005, p. 11).

Nesse processo de construção as crianças experimentam as possibilidades que os materiais oferecem. Por isso, seria necessário que o professor se abrisse para as relações das crianças com tudo que está a sua volta e criar ambientes, situações, em que seu poder criador seja

expresso em suas pesquisas e ações. Segundo Holm (2005), é necessário despir-se de atitudes e expectativas pré-concebidas sobre as propostas de Arte voltadas para as crianças. A disponibilidade do adulto para ouvir e acompanhar o que as crianças dizem enquanto brincam e a capacidade de propor desafios, aceitando a transgressão e o processo de criação da própria criança, garante seu maior envolvimento nos trabalhos com Artes. Essa disponibilidade de aceitar o que as crianças fazem muda a forma como a professora vai propor "intervenções" nos trabalhos. Sua ação será redimensionada e ocorrerá no sentido de propor desafios e não de corrigir as ditas imperfeições.

Outra autora que pode nos ajudar a compreender as produções das crianças como um processo rico e desafiador para as professoras no que se refere às intervenções é Pillar (1996). Esta autora propõe a leitura do desenho das crianças a partir do conhecimento que elas mesmas constroem sobre o próprio desenho. Problematizando o conceito de representação presente no desenho, a autora estuda materiais, situações, histórias, imagens, jogo do rabisco, jogo gráfico, traçados, reproduções, garatujas, inversões, observações, que possibilitam e interferem no desenho da criança. Segundo a autora, o mais importante é descobrir o que pensam e falam as crianças sobre o seu próprio ato de desenhar, pois elas concebem o desenho como um objeto, através do qual, pensamentos e ações se interrelacionam. Nesse processo, o desenho sofre alterações, na medida em que as crianças constroem e desconstroem o sistema do desenho.

Quanto mais compreende o desenho, mais a criança consegue expressar o que pensa sobre o seu próprio desenho. A fala pode revelar o pensamento. O pensamento pode revelar o que antes não era percebido. “O fato de não se conhecer o que a criança pensa sobre o processo de desenho faz com que, na escola, as propostas de trabalho estejam, em geral, relacionadas à técnica utilizada ou às modificações no processo do aluno” (PILLAR, 1996, p.20). Confirmando o que afirma Holm (2005), Pillar (1996) destaca a importância da disponibilidade do adulto para ouvir e acompanhar o que as crianças dizem e fazem como um fator relevante no processo de criação de cada uma delas.

Voltando novamente a Albano (2010) e a Holm (2005), ao discutirem o espaço como um importante mediador entre a criança e suas manifestações expressivas, gostaria de ressaltar as contribuições de Osteto (2010) que evidencia questões pertinentes sobre a “sujeira” da sala após uma sessão de arte. Assim como Holm (2005), Osteto aponta o prazer das crianças ao explorarem o espaço sem a preocupação sobre se estão sujando ou não. Sobre isso ela indaga:

> E a sujeira ocasionada por uma sessão de Arte? *Cuidado para não sujar o chão!* Quantas vezes vocês já ouviram ou pronunciaram essa expressão? O que fazer diante da possível (e inevitável) sujeira? Ora! Em geral, as crianças sentem imenso prazer em se melecar, se "misturar" com os elementos e ingredientes que estão disponíveis ao seu redor ou que encontram por aí, na natureza. Pedrinhas, caquinhos, barro, areia, uma poça de água da última chuva, tudo é matéria de encantamento, quando podem se entregar por inteiro, à exploração. Nessas horas, não têm medo de fazer sujeira e de sujar a si mesmas. Parece óbvio: como experimentar, explorar materiais, construir, sem sujar, sem desarrumar, sem sair do lugar? Sobretudo quando se trata de materiais úmidos, líquidos e viscosos, como as tintas. Parece que não há como escapar da fatídica advertência: *Cuidado para não sujar o chão! Não sujem a roupa!* (OSTETO, 2010.p. 35)

Essa lógica estabelecida sobre como devem ser os espaços onde são desenvolvidos os trabalhos com as Artes Visuais, precisa ainda de muita discussão, considerando principalmente o contexto de cada escola. No caso da UMEI pesquisada, além de não existir uma sala própria para as Artes, a sala de aula comum, onde as crianças permanecem todos os dias, não possui espaços suficientes para construir nem mesmo um mini ateliê. Seria preciso fazer uma escolha: ou o mini ateliê ou as crianças na sala. A realidade é complexa e cheia de voltas. Mas, uma coisa é certa, o ateliê precisa ser um lugar de acolhimento, de encontro, de trocas. Segundo Albano (2010) "o lugar de confrontar as descobertas, trocar experiências, criar projetos coletivos, trilhar em conjunto caminhos desconhecidos, redescobrir técnicas antigas, discutir problemas, partilhar soluções" (ALBANO, 2010, p. 57).

Para Osteto (2010), no campo educacional, os caminhos percorridos são sempre amparados por certezas pedagógicas. Certezas que funcionam como porto seguro em que as regras e os modos de fazer já estão estabelecidos. Para a autora, fica evidenciada a dificuldade das instituições,

> ... (creches e pré-escolas também!) em lidar com a Arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro. Mas, a tranquilidade que pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, um manual, uma técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de "trabalhinhos" para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores!), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação (OSTETO, 2010, p. 30).

A mudança na concepção de Artes Visuais na Educação Infantil ainda precisa ser debatida, porque atitudes tão simples como deixar as crianças escolherem o papel que vão usar para fazer seu desenho é algo ainda inexistente em muitas práticas educativas. Abrir espaço para a

imaginação, a experimentação e a criação necessita da liberdade de escolha. A experiência estética está em sintonia com a experiência da liberdade. Para Osteto (2010), seria necessário nos perguntarmos,

> quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados ao que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências? (OSTETO, 2010, p. 35).

Diferentes autores têm apresentado contribuições para o avanço das pesquisas e das práticas educativas no campo das Artes Visuais, especificamente na infância. Muitas questões relacionadas a conteúdos de Artes Visuais para a Educação Infantil também precisam ser ainda pesquisadas e discutidas. Como afirmou Gobbi (2014), é preciso abrir uma pauta para debates, tanto nacionais como internacionais, tratando desse tema. Rossi (2003), por exemplo, traz a discussão sobre a leitura de imagens. Para essa autora, a leitura do mundo depende da leitura das imagens e o ensino das Artes Visuais possibilita a interpretação das imagens que povoam o nosso cotidiano a partir da problematização de mensagens aparentemente inocentes que as imagens veiculam.

A proposta de leitura de imagens, apresentada pela autora, oferece inúmeras possibilidades para o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, a partir de perguntas tais como: o que a criança vê numa imagem? O que pode ser destacado quando analisamos uma imagem? Como cada um interpreta determinada imagem? Quais perguntas podem ser formuladas diante de uma imagem? Que tipo de julgamento pode ser feito sobre a qualidade da imagem? Quais as diferentes interpretações que podem ser feitas? O que cada um traz de si na interpretação que faz? Toda interpretação é livre e válida, ou existe uma interpretação que prevalece como certa? Pillar (2011), como outra autora que discute a leitura visual, afirma que

> a todo momento fazemos leituras visuais e estéticas de nós mesmos, dos outros, dos objetos, reais e virtuais, com que interagimos em nosso cotidiano. Ler o mundo visualmente é dar-lhe um sentido, é torná-lo significativo. O ato de ler envolve, além das operações ópticas, químicas e nervosas do olho, que transformam informações luminosas visíveis em imagens; a diferenciação entre um sujeito, que olha e que é olhado, e objetos, como totalidades percebidas em um dado contexto. O objeto, antes indiferenciado, agora recebe um nome que o identifica e o define conferindo-lhe um significado cultural e histórico (PILLAR, 2011, p. 295).

Para Pillar (2011), a percepção do objeto vai depender muito dos conhecimentos e do interesse de cada sujeito que olha. Dessa forma, ele também vai selecionar e recortar o que for significativo para si. Rossi (2003) afirma a importância da interpretação das imagens que povoam o nosso cotidiano, a partir da problematização de mensagens aparentemente inocentes que as imagens veiculam. Sobre isso, o próprio espaço escolar, principalmente na Educação Infantil, comunica valores e concepções, através das imagens pregadas nas paredes da escola que estão carregadas de discursos e de histórias. Existe um texto visual que modula nosso olhar. As imagens espalhadas pela escola muitas vezes nos ensinam sobre as crianças ou camuflam o que sabemos sobre elas. Para Osteto (2010),

> os repertórios visuais disponibilizados atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como "modelos de ser e de agir", principalmente porque foram validados pela autoridade responsável, no caso, pelos educadores. Um exemplo, ao recorrerem a personagens midiáticos (Barbie, figuras da Disney, Garfield, Piu-piu, Mônica, Cebolinha, *Hello Kitty*, a lista é grande!), instituem uma visualidade dominante reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos, uma vez que acompanham o arquivo de imagens com as quais as crianças convivem cotidianamente também fora do espaço escolar (OSTETO, 2010, p. 34).

Para a autora, essas imagens não estão presentes apenas nas paredes da sala ou da escola como um todo, ocupam também o imaginário das pessoas. Muitas vezes, as crianças tentam transferir para seus desenhos essas imagens de bichinhos da Disney e outros tantos. Aprender sobre as imagens possibilita essa interpretação crítica sobre aquilo que levamos para as crianças e que utilizamos na sala de aula, além de propor a partir de uma problematização da cultura visual um estudo sobre tais imagens. Para Osteto (2010), "cuidar da estética dos espaços educativos é, portanto, matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um. Cabe aos educadores refletir sobre seus 'modos de ver' e seus 'gostos' que direcionam suas escolhas sobre o que colocar ou não nas paredes" (OSTETO, 2010, p. 34). De Acordo com Rossi (2003), muitas experiências de leitura de imagem vêm sendo desenvolvidas no Brasil de modo geral e esse tema está na pauta de muitos professores de Artes, mas segundo a autora, existe uma carência de pesquisa no Brasil que trate dessa questão, principalmente na Educação Infantil.

Gobbi (2010) e Oliveira (2010), ao discutirem as propostas curriculares para a Educação Infantil, destacam a necessidade de que as professoras sejam instigadas e estimuladas a buscarem caminhos diversos juntamente com as crianças com a intenção de construir uma proposta para Educação Infantil que considere o desenvolvimento pleno das crianças a partir

da realidade em que elas estão inseridas. Nesse movimento de construção de uma proposta de Educação Infantil convivem diferentes perspectivas e concepções de trabalho com os diversos campos curriculares. A diversidade de posições não pode nos impedir de perceber que arte e cultura são frutos das experiências humanas, são artefatos sociais e históricos que existem e contribuem com a nossa formação. Dessa forma, conforme aponta Gobbi (2010), a postura das crianças e das professoras em relação às manifestações e às expressões artísticas e culturais deve ser de sujeitos ativos e não de consumidores passivos. Para Gobbi (2010), é preciso compreender os tempos da infância, refletir sobre as linguagens infantis e sobre suas manifestações expressivas. Para muitos adultos, as crianças são vistas ainda como incapazes, desconsiderando sua inteireza e completude.

Os argumentos dos diferentes autores apresentados acima contribuem para aprofundarmos a reflexão sobre a relação entre Artes Visuais e Educação Infantil e compreendermos as práticas em Artes Visuais na UMEI *Olhos de Criança*. No próximo capítulo desta dissertação discutiremos como diferentes documentos oficiais abordam e sugerem a presença das Artes Visuais no currículo e nas práticas das professoras na Educação Infantil. Analisaremos alguns aspectos das Proposições Curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte, além de dois documentos nacionais: o RCNEI (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009).

Capítulo 3: Artes Visuais nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas

Neste capítulo analisaremos documentos oficiais que pretendem orientar as práticas pedagógicas das professoras, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998); as Proposições Curriculares para as Unidades Municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2009; 2013a); e, finalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (Brasil, 2009). Ao analisar os documentos buscamos contextualizar historicamente cada um deles e identificar como estão sistematizadas, em seu corpo teórico, as concepções de Artes Visuais para as crianças da Educação Infantil.

3.1. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – foi publicado em 1998, no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso e teve como objetivo declarado atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. No documento fica explicitado que a pretensão é apontar ações que contribuam para a qualidade do atendimento das crianças no desenvolvimento integral de sua identidade, possibilitando seu crescimento como cidadão com direito à infância. O documento visa ainda a "contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural." (BRASIL, 1998, p.7)

Verena Wiggers (2011), pesquisando os principais aportes teóricos que fundamentam as orientações curriculares para creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina, observou que,

> as bases nas quais se pautam as orientações pedagógicas e os documentos utilizados pelos profissionais para organização de seus projetos político-pedagógicos e pelos professores para sistematização do trabalho cotidiano, como ainda para o delineamento das orientações pedagógicas para a creche e a pré-escola, evidencia-se que o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) é o mais conhecido, e, supostamente, o mais utilizado para subsidiar esse conjunto de ações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), mandatórias, apresentam índices inferiores de utilização como subsídio para

> os citados procedimentos. Outros documentos oficiais importantes para a área também não gozam do mesmo prestígio (WIGGERS, 2011, p.10).

Considerando as afirmações feitas por Wiggers (2011) foi necessário analisar o contexto das reformas políticas em que o Referencial Curricular para a Educação Infantil se constituiu, para compreender o motivo pelo qual esse documento se tornou o mais utilizado como base para a sistematização dos trabalhos nas creches e pré-escolas e ainda entender porque outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas no final do ano de 2009, que também são aqui analisadas, gozam de menor prestígio. As Diretrizes Curriculares de 1999 foram publicadas praticamente no mesmo período em que o RCNEI. Alguns anos depois, esse documento passou por um processo de modificação e reformas e foi aprovado novamente em 2009.

A leitura crítica feita por Cerisara (1999 e 2002) sobre o significado do RCNEI no contexto das reformas educacionais no final do século XX, nos ajudam a compreender e a relativizar os impactos deste documento nas redes de ensino e nas posturas das professoras da Educação Infantil em todo o país. Segundo a autora, é preciso analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas do Governo Fernando Henrique Cardoso, destacando os aspectos relativos ao financiamento, à formação de professores e algumas "tendências e utopias" que orientam os professores que atuam nesse segmento da educação. Para a autora, além dos aspectos históricos que proclamaram a efetivação e a constituição da Educação Infantil como parte da primeira etapa da Educação Básica, também analisados por Campos (2010) e Barbosa (2000), o financiamento para Educação Infantil que seria o recurso para a concretização dos objetivos proclamados não foi distribuído, de forma que o essencial pudesse ser feito.

Os princípios estabelecidos na Constituição Federal e na LDB/1996 não se efetivaram por falta de orçamento específico para a Educação Infantil. A parceria entre os entes federados, declarada na norma, não se tornava realidade de fato. Segundo Cerisara, a portaria nº 2.854, da Secretaria de Assistência Social do Governo Federal, publicada em julho de 2000, revela aspectos dessa contradição. A referida portaria define que "enquanto o atendimento às crianças pequenas não for responsabilidade das secretarias de educação, os programas de assistência social permanecerão recebendo financiamento para a manutenção desse atendimento" (CERISARA, 2002, 331). Ou seja, as leis maiores declaram uma coisa e as leis menores fazem outra. Na Educação Infantil do final do século XX acaba prevalecendo uma

“concepção assistencialista” de atendimento às crianças pequenas. “Podemos dizer que essa portaria trouxe de volta o discurso da educação compensatória da década de 1970, já amplamente criticado e superado” (CERISARA, 2002, p. 331).

Outro tema analisado por Cerisara (2002) em sua leitura do RCNEI é o tema da formação de professores. Durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso foram adotadas reformas educacionais de cunho neoliberal com o objetivo de facilitar o processo de acumulação capitalista. A criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação do professor da Educação Infantil e da Educação Básica no Curso Normal Superior deve ser entendida nos contextos destas políticas educacionais. Um decreto presidencial define que essa formação deveria acontecer “exclusivamente” nesses Institutos. Depois de muita pressão do movimento organizado pelos professores, a palavra “exclusivamente” foi substituída pela palavra “preferencialmente”. Nesse embate, dois projetos distintos para formação de professores ficam desenhados, conforme nos mostra a autora,

> de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a universidade como lugar privilegiado para essa formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual; de outro, o projeto que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (CERISARA, 2002, p. 333)

No caso da Educação Infantil, o aligeiramento perverso denunciado pela autora, desarticulando teoria e prática através do argumento de que quem faz não precisa pensar, agrava o quadro geral da formação das professoras que sofrem historicamente “preconceitos, baixos salários, poucas expectativas de profissionalização, baixa identidade do profissional” (KISHIMOTO apud CERISARA, 2002, p. 333). Além disso, a especificidade da professora da Educação Infantil não é contemplada nos documentos oficiais. O trabalho com crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e de cuidado exige formação específica e aprofundada e não formação genérica e aligeirada. A proliferação de cursos chamados emergenciais pouco contribui para o aprofundamento consistente dessa formação para as professoras da Educação Infantil. “Mais uma vez o governo delega a essas

professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem" (CERISARA, 2002, p. 335).

É neste contexto de ausência de financiamento e de precária formação das professoras, que Cerisara (2002) situa a apresentação do RCNEI[28] como mais um documento produzido pelo MEC que compõe a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Segundo a autora, embora o RCNEI possa representar um avanço para a Educação Infantil, é preciso verificar até que ponto este documento garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho nas instituições educativas como creches e pré-escolas. Cerisara (2002) questiona ainda a forma aligeirada e apressada que o documento fora produzido. Após a divulgação do documento preliminar, em fevereiro de 1998, o MEC solicitou a mais de 700 profissionais da área que em apenas um mês as sugestões fossem enviadas ao Ministério. "Não havia consenso na área sobre a pertinência da elaboração, naquele momento, de um referencial para a Educação Infantil" (CERISARA, 2002, p. 336). Já em outubro de 1998, sem ouvir os apelos de diversos pareceristas, o governo lança a versão final do RCNEI, atropelando as orientações do próprio MEC e o processo de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais que seriam aprovadas em 1999. Os interesses políticos e econômicos do governo FHC prevaleceram naquele momento.

A versão final do RCNEI foi organizada em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento do mundo. Na visão de Cerisara (2002) é um texto bem cuidado esteticamente, com belíssimas fotografias (de Yolanda Huzak) que revelam a diversidade cultural das crianças. No entanto, o texto do documento nem sempre contemplou essa diversidade. Em relação ao conteúdo verifica-se a presença de conceitos que delimitam as especificidades da Educação Infantil tais como: criança, educar, cuidar, brincar, relação creche-família, professor de Educação Infantil, educação de crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Além disso, o documento contempla a discussão sobre condições internas e externas para a organização dos tempos e dos espaços das instituições de Educação Infantil, tendo a criança como referência, e não o percurso escolar dela no Ensino Fundamental. "Uma análise do volume I permite vislumbrar que, em termos

[28] Palhares e Martinez (2007) afirmam que o processo de elaboração e de divulgação do documento final do RCNEI (1998) sinalizou um desvio de rota em relação aos documentos e aos debates promovidos desde o início da década de 1990 pela Coordenadoria da Educação Infantil – COEDI, órgão vinculado ao Ministério da Educação. As discussões na COEDI davam continuidade aos direitos à Educação Infantil conquistados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996. Processo este atropelado pela publicação do RCNEI sem considerar o debate que vinha sendo realizado na área de Educação Infantil.

gerais, essas concepções estão presentes na *introdução* do RCNEI" (CERISARA, 2002, p. 337). No entanto, na parte sobre "Organização Curricular" do RNCEI fica explicitada uma concepção de Educação Infantil "muito mais próxima do Ensino Fundamental do que o próprio referencial declara na sua *Introdução*" (CERISARA, 2002, p. 337).

Nesse sentido, a apresentação apressada do RCNEI mostrou-se bastante prematura, pois os avanços acumulados através das discussões na COEDI/MEC de 1994 a 1998 em torno de uma Política Nacional para a Educação Infantil foram ignorados pelo RCNEI apresentado de "forma simples, direta e incisiva" como se fosse um avanço para a área. A amplitude, a complexidade e a profundidade da educação das crianças pequenas não foram contempladas em mais este documento oficial.

Em 1999 o governo federal lança o projeto "Parâmetros em ação". Um dos objetivos desse projeto foi apoiar os professores na implantação do RCNEI. É curioso, entretanto, o fato de que um município só poderia participar desse projeto de acompanhamento se "optasse" pela implementação do RCNEI, ou seja, uma proposta definida pelo próprio MEC como "não obrigatória, aberta e flexível" torna-se obrigatória e única. O município só teria acesso, apoio e incentivo à formação profissional se a instituição optasse por implantar o RCNEI. O município que questionasse as concepções presentes no RCNEI e não aderisse a essa "referência" para o seu trabalho pedagógico não seria contemplado com o "pacote de formação" previsto nos "Parâmetros em ação". Na década de 1990, os estudos revelam a fragilidade da política nacional de formação dos profissionais da Educação Infantil e o aumento da compra e da venda de pacotes de formação com a intermediação do próprio Ministério da Educação (Cerisara, 2002 e Kramer, 2001).

Embora este documento não tenha caráter mandatório ele foi bastante assumido pelos professores da Educação Infantil, conforme revela a pesquisa de Wiggers (2011). No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que apresentam princípios éticos, estéticos e políticos obrigatórios são pouco mencionadas nas práticas das professoras. O RCNEI não é obrigatório, mas ensina como fazer. As DCNEI são obrigatórias, mas asseguram a liberdade das professoras e das instituições de optarem com autonomia sobre aquilo que deve ou não ser feito no Projeto Político Pedagógico. Seria importante indagar por que as DCNEIs (2009) gozam de pouco prestígio enquanto o RCNEI (1998) é um dos documentos mais conhecido e mais utilizado para subsidiar os professores e as instituições de Educação

Infantil[29]. Por que a liberdade de organizar e propor projetos é preterida em relação a um conjunto de orientações didaticamente organizado? A divulgação ampla e em larga escala do RCNEI poderia explicar em parte a situação constatada?

3.1.2. Artes Visuais no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

Ao analisar o RCNEI até aqui nos esforçamos para contemplar nesta discussão as políticas públicas para a Educação Infantil. Agora buscaremos analisar como estão sistematizadas, nesse documento, as concepções de Artes Visuais para a Educação Infantil. Para a continuidade dessa análise seria interessante considerar algumas perguntas: Quais concepções de Artes Visuais estão contidas no RCNEI (Brasil, 1998)? Essas concepções refletem uma perspectiva do ensino de Arte como linguagem ou como área de conhecimento? O RCNEI contempla os questionamentos contemporâneos em torno das Artes Visuais para Educação Infantil? As concepções que orientam esse documento ficam explicitadas claramente para os profissionais da área?

As propostas para as Artes Visuais compõem o volume três do RCNEI (Brasil, 1998), dedicado ao conhecimento do mundo. O texto se inicia com uma pequena introdução, em que fica definido que as Artes Visuais são linguagens e por isso têm por objetivo a expressão e comunicação de sentimentos e pensamentos a partir dos elementos formais e pictóricos das obras de Arte. Em seguida, o documento destaca a importância da presença da Arte na Educação Infantil; apresenta e questiona ideias e práticas então correntes que dificultavam o desenvolvimento dessas práticas com as crianças; enfatiza a relevância da relação da criança com as Artes Visuais; e, finalmente, indica os objetivos do trabalho com as Artes Visuais com as crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos.

Em sua pesquisa sobre as concepções de Artes Visuais no RCNEI, Motta (2012) constatou, por um lado, que uma das referências do documento é a Abordagem Triangular apresentada e desenvolvida por Ana Mae Barbosa (1998; 2012) e que já foi apresentada no capítulo anterior.

[29] O RCNEI (Brasil, 1998) foi apresentado para os profissionais da Educação Infantil em todo o país como uma referência e uma possiblidade de trabalho e não como um currículo prescritivo ou como diretriz mandatória. Apesar dessa perspectiva explicitada no próprio RCNEI, o documento foi amplamente assumido pelas professoras e pelas instituições. A ausência de materiais especificamente produzidos para a educação das crianças de zero a seis anos e a falta de formação dos profissionais da área podem explicar em parte essa adesão.

Essa abordagem, como vimos, se apoia em três vertentes mentais e sensoriais: a leitura de obras de Arte, o fazer artístico e a contextualização. São três caminhos para compreender, pensar e fazer Arte (Motta, 2012). Fica destacado que o RCNEI foi influenciado pela Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, porém os autores do documento não fizeram uso correto dos termos que sistematizaram essa proposta de ensino de Arte no Brasil e o nome da autora também não foi sequer citado no documento. Nesse sentido o RCNEI apresenta os conteúdos divididos em dois blocos: *o fazer artístico e a apreciação,* que são às ações básicas da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Mas nesse caso, o documento não apresenta a contextualização e utiliza apreciação no lugar de leitura de imagens. Por outro lado, Motta afirma que prevalece, no documento, a concepção de Artes Visuais como linguagem e como processo de comunicação entre produtor e receptor. Linguagem essa que articula ação, apreciação e reflexão.

> Nesse sentido, as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: Fazer artístico, apreciação e reflexão (...). Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 85 e 89)

Motta (2012) sustenta ainda que é um risco definir as Artes Visuais como linguagem e afirmar que as Artes Visuais buscam comunicar e expressar algo. Este ponto é polêmico entre os autores do campo da Arte e entre os autores que discutem propostas de trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil. Por um lado, autores como ela afirmam que a Arte incide não apenas na linguagem, mas na análise das obras de Arte que influencia a crítica e a estética. Segundo essa autora, quem faz, pensa e percebe a Arte não está interessado, necessariamente, em comunicar algo a alguém, pois a Arte tem "um fim em si mesma" (MOTTA, 2012, p.77). Por outro lado, autores como Martins, Picosque e Guerra (1998; 2009) assumem posições diferentes nesse debate e afirmam que existem diferentes linguagens desenvolvidas pelo homem brincante que cria signos que povoam seus mundos inventados. Dentre estas linguagens, a linguagem da Arte é especial porque foi "feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo trazendo para fora e para dentro dos outros homens as emoções do próprio homem" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 05).

Outra questão importante evidenciada no documento, na parte de Artes Visuais, (Brasil, 1998) é a temática do desenho. É possível observar, a partir da leitura feita, que aquilo que está presente no texto do documento não representa o valor real do desenho dentro da esfera infantil e dentro das concepções contemporâneas dos teóricos que pesquisam o desenho. No RCNEI há uma crítica aos descompassos entre as produções teóricas e as práticas cotidianas que fazem o desenho ser utilizado em dois sentidos: com a função decorativa de ilustrar datas comemorativas e enfeitar paredes; e com a função de possibilitar a livre expressão da criança, se transformando num deixar fazer sem nenhuma intervenção. No documento fica claro que reconhecer a importância da livre expressão da criança não significa abrir mão de objetivos e intencionalidades. No entanto, prevalece no RCNEI uma concepção de aprendizagem linear e progressiva, por etapa e por idade (Mota, 2012).

Na concepção dos autores do RCNEI, o desenho é a porta de entrada para a construção das demais linguagens Visuais como colagens, modelagens e pinturas. Por um lado, fica enfatizada e reconhecida a importância do desenho no trabalho com as crianças. Por outro, a defesa da ideia de que o desenvolvimento do desenho segue uma linha rígida, progressiva e etapista fragiliza a importância atribuída ao desenho.

> Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas (BRASIL, 1998, p.92).

Nas atividades de desenho, de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), é possível perceber mudanças gradativas dependendo da idade das crianças. Essa visão ignora o fato de que quando a criança desenha ela mistura o imaginado, o experimentado e o vivido, mas não de forma progressiva e linear. A interação da criança com o desenho não está condicionada pela idade que ela tem. É no contato com outras pessoas e com o ambiente cultural em que vive que a criança aprende e modifica sua forma de desenhar, verbalizar narrativas e ampliar sua forma de sentir e pensar as coisas do mundo. Essa perspectiva supõe uma problematização das propostas de desenho com as crianças, superando a noção de etapas rígidas de desenvolvimento e aprendizagem (Mota, 2012). A autora argumenta ainda que há

elementos da história de vida e do meio social que influenciam a relação das crianças com o ato de desenhar.

As propostas para as Artes Visuais no RCNEI são ambíguas e contraditórias não apenas em relação às atividades de desenho. Por um lado, ao supor esquemas de conhecimento próprios de cada faixa etária e de cada nível de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil o documento revela sua face mais técnica, instrumental e didática. Por outro, ao destacar a necessidade de respeitar as peculiaridades de cada sujeito e de propor ações de forma integrada que favoreçam as capacidades criativas das crianças, o documento revela sua face mais pedagógica e humanizadora. De acordo com o documento, cabe ao professor organizar sua prática educativa buscando compreender que os conhecimentos são construídos de maneira "integral e global". Como conjugar a noção de aprendizagem por etapas e respeito às capacidades de cada criança?

> O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (BRASIL, 1998, p.91).

Trabalhos com desenho, pintura, modelagem, colagem etc. devem se ampliar e se aprofundar dependendo da idade e da capacidade das crianças. Ao entrar em contato com as obras de Arte da região onde vivem, do país e do mundo, as crianças ampliam gradativamente seu conhecimento de mundo. O que foi começado com as crianças de zero a três anos deve ser continuado com as crianças maiores.

> Para as crianças de quatro a seis anos, os objetivos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de: interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura; produzir trabalhos de Arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação (BRASIL, 1998, p.95).

Motta (2012), com base nas concepções de Vygotsky, defende que não é a idade que condiciona o desenvolvimento das crianças, mas a história de vida e as exigências do meio social. Uma criança que vive em um meio social com uma história de privações de ordem

psicológica e/ou econômica viverá de forma diferente o processo de ensino e de aprendizagem do que outra criança, da mesma idade ou classe social. A autora argumenta que as vivências e as experiências prévias repercutem e influenciam mais o desenvolvimento do que a idade cronológica e biológica. Por isso, segundo Motta (2012), quando o RCNEI (Brasil, 1998) propõe esquemas de conhecimento específicos para cada nível de desenvolvimento e para cada faixa etária, supondo estágios universais de desenvolvimento infantil, o documento parte de uma determinada concepção de infância que gera nos adultos, nos pais e nos professores uma forte expectativa em relação ao produto final, ou seja, essa visão etapista do processo educativo provoca uma percepção distorcida do papel e das funções da instituição de Educação Infantil.

Nas orientações didáticas, tanto na parte em que se propõem ações voltadas para o fazer artístico, como na parte destinada a atividades de apreciação, são feitas propostas esquematizadas que podem ser desenvolvidas com as crianças fazendo separações por idade. **Para as crianças de 0 a 3 anos**, o RCNEI orienta os professores a observarem as condições motoras das crianças para o manuseio dos diferentes suportes, cuidando da organização e do cuidado com materiais apropriados. São sugeridas ainda atividades de ação exploratória, dimensionadas e delimitadas no tempo; atividades de curta duração para que as crianças não percam o interesse. No processo do desenho ou da pintura, o documento sugere que sejam oferecidos diferentes suportes como papéis de tamanhos variados. Também são propostas técnicas a serem desenvolvidas com as crianças, como soprar tinta pelo canudinho no papel, por exemplo. Os materiais devem ser escolhidos considerando a segurança das crianças e devem ser organizados de maneira que ela tenha acesso fácil a eles.

> Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc. Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando à produção de marcas gráficas. Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de Artes. Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo (BRASIL, 1998, p. 97)

Para as crianças de 4 a 6 anos, as orientações didáticas do RCNEI (Brasil, 1998) explicitam a importância de trabalhar com materiais variados para que as crianças possam criar suas produções. Destacam a importância de deixar as crianças desenharem livremente, mas, ao mesmo tempo, afirmam que existem intervenções que podem ser feitas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho das crianças. Sugerem diferentes intervenções para

atividades com o desenho, como por exemplo, desenhos a partir da observação das partes do próprio corpo, o uso de imagens e histórias, desenhar cenas observadas etc. Propõem atividades com colagens, tridimensionais, materiais diversos e sugerem documentar os trabalhos das crianças. De acordo com o documento, o fazer artístico na faixa etária de 4 a 6 anos deve considerar que as crianças maiores são capazes de criar. Por isso, novas possibilidades de trabalho podem ser exploradas e aprofundadas. Nesse caso uma pergunta a ser feita é se as crianças menores não são capazes de criar e inventar.

> Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc. Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc. Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico. (BRASIL, 1998, p. 99).

Nas propostas de apreciação com as crianças de 0 a 3 anos são sugeridas leituras de imagens a partir da escolha de materiais que destaquem a diversidade. É preciso, de acordo com o RCNEI, que as crianças reconheçam e estabeleçam relação com seu universo, "podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc. Entretanto, imagens abstratas ou renascentistas, por exemplo, também podem ser mostradas para as crianças" (BRASIL, 1998, p. 103). Outro aspecto destacado na apreciação com as crianças pequenas de 0 a 3 anos, é priorizar a "observação e identificação de imagens diversas" (BRASIL, 1998, p. 103).

Para as crianças de 4 a 6 anos fica sugerido no RCNEI que, no processo de apreciação, sejam introduzidas perguntas que instiguem a observação diante daquilo que está sendo visto. O professor, no processo de leitura das imagens pode verificar com quais temas as crianças se envolvem mais, pode criar espaços em que a observação seja mais apurada. De acordo com o documento, "é interessante fornecer dados sobre a vida do autor, suas obras e outras características. As informações vão sendo simplificadas ou aprofundadas conforme a curiosidade e as possibilidades do grupo" (BRASIL, 1998, p. 104). Para Barbosa (2012), contar a história do artista só é necessário se essa história interferir na obra. O RCNEI propõe que para as crianças de 4 a 6 anos o processo de apreciação das obras de Arte seja aprofundado para o

> conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc. Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.

> Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas. Leitura de obras de Arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos. Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais (BRASIL, 1998, p. 103).

Influenciado por uma apropriação simplista em relação ao desenvolvimento da criança[30], o RCNEI (1998) propõe orientações didáticas para as Artes Visuais na Educação Infantil com base na pedagogia do vir a ser. Essa orientação didático-pedagógica parte da concepção de que a criança ainda não é um sujeito, de que a criança precisa aprender para tornar-se um sujeito educado, autônomo e capaz. Com a ideia de que a criança aprende por etapas, as propostas de trabalho com Artes Visuais passam a servir de instrumento para uma suposta avaliação do desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e sociais das crianças. Essa perspectiva ignora o fato de que a aprendizagem da criança é caracterizada por "avanços, rupturas, retrocessos e nas mediações do contexto vivido" (MOTTA, 2012, p. 82) e que os propósitos das Artes Visuais são da ordem da experiência estética, ou seja, o aprendizado das Artes Visuais tem um valor em si e não pode ser utilizado com outras finalidades sociais, políticas, pedagógicas ou didáticas. Segundo Motta, o ensino de Arte para a criança na contemporaneidade deve buscar a autonomia de pensamento.

A importância de considerar as contribuições de diferentes áreas do conhecimento para a análise e a compreensão da identidade da Educação Infantil e das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, conforme aponta Motta, pode ser observada na discussão apresentada no RCNEI (Brasil, 1998) sobre o conceito de desenho livre como possibilidade de expressão da criança. Segundo Motta (2012), este conceito baseia-se nas teorias de Victor Lowenfeld, que acredita nas etapas de livre expressão, e pelas fases do grafismo de Luquet, que foi contemporâneo de Jean Piaget. Para Luquet, o desenho infantil segue três fases etárias: por volta de dois anos, o desenho da criança expressa um realismo fortuito sem intencionalidade clara; entre três e quatro anos, o desenho revela um realismo malogrado com intenção de produzir formas claras; e entre quatro e doze anos, o desenho da criança mostra a busca de um realismo intelectual com traços em perspectiva. A conjugação, sugerida no RCNEI, do estímulo ao desenho livre, inspirado em Lowenfeld, com teoria das etapas do grafismo infantil, defendida por Luquet, gera dificuldades para o trabalho com o

[30] Segundo Kuhlmann Jr. (1999), a mistura de intenções pedagógicas didatizadas com pressupostos das teorias cognitivistas gerou muita confusão na recepção do RCNEI entre os profissionais da Educação Infantil. As boas intenções esboçadas inicialmente no RCNEI não foram coerentes com as orientações didáticas adotadas. A concepção de autonomia das crianças não combina com lista de conteúdos e nem com transmissão mecanizada de conhecimentos.

desenho na Educação Infantil, reforçando a prática de desenhos estereotipados, ainda tão presente nas escolas.

> O problematizador dessa teoria situa-se na concepção etapista, que pode ser acrescentada na questão dos estereótipos, pois se há uma etapa a ser cumprida, há uma expectativa e, muitas vezes, essa expectativa gera preocupação nos adultos com o produto final, levando à insegurança e à não valorização da produção infantil, o que pode se transformar na aparição dos estereótipos (MOTTA, 2012, p. 84).

A partir das pesquisas de Brent e Marjory Wilson, Martins (2008) problematiza o que as crianças desenham, como elas aprendem a desenhar, como modificam o que produzem e quais são os fenômenos culturais que influenciam suas escolhas gráficas. Martins (2008) mostra que, nas décadas de setenta e oitenta do século XX, as teorias do desenvolvimento infantil não ajudaram a compreender o processo de influência da chamada cultura popular na Arte infantil. Para o autor, os modelos de estágios de desenvolvimento tendem a obscurecer, mais do que a revelar sobre os desenhos das crianças. Não existe desenho graficamente virgem, pois ao desenhar a criança revela uma rede complexa de influências culturais e históricas.

Além do que já foi discutido acima, outro ponto do RCNEI (Brasil, 1998) que é importante destacar é a utilização em abundância de termos técnicos do campo das Artes Visuais. Termos como suporte, meio, objeto, obra de Arte, estética, espaço bidimensional, espaço tridimensional, fruição, apreciação, contextualização, ações gráficas, ritmos regulares, movimentos rítmicos, dentre outros, quando utilizados sem mediações adequadas e explicações consistentes podem gerar dúvidas entre os profissionais envolvidos com o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

O documento supõe o envolvimento e a participação das professoras. No entanto, a terminologia técnica utilizada não corresponde à formação generalista dos profissionais da Educação Infantil no Brasil. De acordo com Motta (2012), ao fazer uso desses termos, o documento não considera a realidade das professoras brasileiras.

3.2. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/PBH foram publicadas em versão preliminar no ano de 2009. Em 2013, a SMED iniciou a publicação da versão atualizada do Volume 1 do documento nomeado ***Fundamentos****: concepções e diretrizes da Política Municipal e Educação Infantil.* As Proposições têm como objetivo a sistematização das diretrizes que orientam o trabalho na Educação Infantil e o atendimento de qualidade das crianças de zero a cinco anos na cidade de Belo Horizonte. O documento estabelece para a Educação Infantil o desenvolvimento de sete linguagens: Artes Plásticas Visuais, Linguagem corporal, Linguagem digital, Linguagem escrita, Linguagem musical, Linguagem matemática e Linguagem oral, sendo todas igualmente importantes, sem hierarquia entre elas. Segundo o documento, para que o trabalho na Educação Infantil possibilite à criança experimentar situações de interação com as diferentes linguagens é necessário que a escola organize o espaço, o tempo e a rotina (Belo Horizonte, 2009 e 2013a).

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, ao apresentar a reformulação do Volume 1 das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, elabora indagações sobre a educação da criança pequena na cidade e convida os professores a refletirem em torno daquilo que os gestores nomeiam como sendo o "desafio da formação". Após a reconstrução do percurso histórico do atendimento às crianças pequenas em instituições educacionais e em creches conveniadas da cidade, o documento discute a compreensão de currículo e as concepções de criança e de infância que fundamentam as Proposições Curriculares para a Educação Infantil. A criança como o foco do processo educativo e a valorização da diversidade, da igualdade étnico-racial, a inclusão da criança com deficiência e a interação da escola com as famílias e as comunidades são apresentados como eixos estruturadores da proposta política e pedagógica das UMEIs e das ações curriculares das professoras. O documento busca articular duas dimensões do currículo para a Educação Infantil: a compreensão de que a criança é um sujeito de direitos e a defesa do direito da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e competências (Belo Horizonte, 2013a).

Outro fundamento sustentado nas Proposições é a ideia de que não existe "a infância", mas múltiplas infâncias. A diversidade das crianças e suas infâncias, portanto, deve ser considerada na elaboração das propostas curriculares das instituições. As crianças trazem para as UMEIs

conhecimentos, saberes, práticas e experiências que devem ser reconhecidos e valorizados (Belo Horizonte, 2013a). O reconhecimento e a valorização da multiplicidade de infâncias contribuem para que a definição dos componentes curriculares seja feita em diálogo com crianças concretas que a instituição atende.

Para os objetivos desta dissertação sobre as Artes Visuais nas práticas das professoras da Educação Infantil da UMEI *Olhos de Criança* em Belo Horizonte algumas indagações podem ser elaboradas para orientar o entendimento das Artes Visuais nesse documento e suas possíveis influências nas práticas das professoras: que relação deve existir entre as Artes Visuais e as outras dimensões do currículo da Educação Infantil? Como desenvolver projetos de Artes Visuais no cotidiano das instituições tendo em vista os conflitos e as tensões existentes entre os professores em torno da definição do que sejam essas práticas? Como dialogar com as concepções de Artes Visuais presentes nas Proposições Curriculares de Belo Horizonte, como uma referência e não como uma determinação curricular? Em que medida as propostas de trabalho com Artes Visuais, contidas nesse documento oficial, contribuem para preencher as lacunas na formação das professoras nesse campo de conhecimento? Para essas perguntas, provavelmente outras indagações aparecerão, forçando-nos a abrir novos olhares para a questão das Artes Visuais nas práticas das professoras.

3.2.1. Artes Visuais nas Proposições Curriculares de Belo Horizonte

De acordo com os autores[31] que redigiram a parte que trata da Linguagem Plástica Visual para a Educação Infantil, a inclusão dessa área de conhecimento nas Proposições Curriculares para as UMEIs de Belo Horizonte representou um avanço significativo, pois as discussões sobre os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças nessa faixa etária sempre estiveram distantes e pouco compreendidas no currículo da Educação Infantil. Para os organizadores, o reconhecimento da Arte como área de conhecimento tem suas raízes em questões históricas que dificultam ainda mais sua compreensão. Analisar a trajetória do ensino de Arte no Brasil ajuda a identificar as raízes da prática e avançar na experiência cotidiana (Belo Horizonte, 2009). No documento fica evidenciada a importância da Arte na formação humana e, a partir de concepções contemporâneas que norteiam seu ensino, fica apontada sua relevância para a Educação Infantil (Belo Horizonte, 2009). O documento enfatiza ainda que a Arte não se

[31] No documento das Proposições Curriculares de Belo Horizonte constam os nomes das professoras Rosvita Kolm Bernardes como assessora da Linguagem Plástica Visual e Maria Carmem Silveira Barbosa como consultora geral do documento (Belo Horizonte, 2009).

restringe ao campo da linguagem e à comunicação e que seu ensino se baseia na cognição.

Para visualizar e entender o que é proposto para as Artes Visuais na Educação Infantil, apresento, de maneira geral, como foi organizado esse documento: inicialmente é feita uma apresentação, justificando a importância e o avanço de inserir a Linguagem Plástica Visual nas Proposições Curriculares; uma introdução que teoriza alguns conceitos de Arte; um percurso histórico, destacando os principais movimentos históricos da Educação e suas influências no ensino de Arte; É destacada a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa como inspiradora para o trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil; evidencia-se depois a mediação das professoras nas Artes Visuais com as crianças; são apresentados os conteúdos a serem desenvolvidos e, finalmente, é sugerida uma organização dos conteúdos de Artes Visuais por ciclos[32] e feita uma exposição do que explorar com as crianças do primeiro e do segundo ciclo.

Ao apresentar o documento, os autores fazem uma retrospectiva dos movimentos históricos da Educação que influenciaram a constituição da Arte no Currículo da Escola, até na atualidade. Em relação a isso, o que fica evidenciado nesse documento é que os autores pretendem possibilitar ao leitor a identificação das raízes das práticas do ensino de arte no Brasil, que se inicia na Ditadura Vargas, entre 1937 a 1945, até a aprovação da nova LDB/1996 que extingue a chamada *Educação Artística* e entra em cena a Arte como área de conhecimento. O ensino de Arte passa a ser componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Belo Horizonte, 2009).

É neste contexto que surge o que está apontado no documento, a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. O que se observa nas Proposições é que os organizadores do documento se posicionam favoráveis a essa proposta, como forma de introduzir as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil, já mencionado no capítulo 2, que trata das Artes Visuais e a Educação. Essa Abordagem articula o **fazer artístico, a leitura de obras de Arte e a contextualização,** buscando promover um diálogo entre discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural que, segundo a autora, é também fruto de uma concepção moderna (BARBOSA, 1998). A partir das três bases conceituais: **apreciar, fazer e contextualizar**, o documento aborda as propostas em Artes Visuais e discorre sobre os

[32] Na Prefeitura de Belo Horizonte, a ideia de ciclo de idade de formação foi pensada para organizar as turmas de crianças do Ensino Fundamental, sendo o Primeiro Ciclo para crianças de 6, 7 e 8 anos; o Segundo Ciclo os pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos; e o Terceiro Ciclo para os adolescentes de 12, 13 e 14 anos. Na Educação Infantil, o Primeiro Ciclo seria organizado com crianças de zero a três anos e o Segundo Ciclo com crianças de três a cinco anos.

conteúdos específicos da área, sugerindo os percursos possíveis para as crianças da Educação Infantil (Belo Horizonte, 2009). Nesse sentido, os organizadores do documento utilizam a palavra **apreciação** no lugar de **leitura de imagens** no documento. Essa troca de um termo pelo outro já foi questionada por Barbosa (2012). Sobre esse assunto, no capítulo anterior fica destacado o motivo que levou a autora a substituir a palavra apreciação por leitura de imagens.

Nas proposições Curriculares a palavra **apreciação** é definida a partir da necessidade de frequentar exposições com as crianças, conhecer artistas que trabalham com materiais diferentes, apresentar artistas da cidade e da comunidade em que as crianças vivem aproximando a Arte do cotidiano das crianças. Segundo o documento outra questão a ser questionada é a supervalorização da história de vida do artista, seus procedimentos artísticos e sua produção estética. De acordo com as Proposições, muitas vezes os trabalhos desenvolvidos com as crianças se limitam a isso. (Belo horizonte, 2009). Já no **fazer artístico** a única questão destacada é o não julgamento e indicação do certo ou errado na produção das crianças, considerando que esse é um processo constante de experimentação e inventividade. Em relação à **contextualização** o documento evidencia que seria um meio de provocar as crianças na construção de um repertório artístico mais apurado e possibilitar a elas o domínio dos instrumentos de criação que estão à disposição dos artistas e delas também. Segundo as proposições, apesar de algumas pessoas considerarem que apresentar para as crianças a "história e a crítica da Arte", por exemplo, seja algo distante da realidade delas, os autores do documento defendem que é essencial trabalhar com a contextualização da proposta triangular, porque ela permite conhecer esse "viés significativo" do campo da Arte. Ao estudar a História da Arte ficamos conectados com as produções artísticas criadas ao longo do tempo, superando alguns estereótipos impostos pelas mídias (Belo Horizonte, 2009).

Diante das considerações apresentadas nas Proposições em relação ao aprendizado em arte tendo como referência a Abordagem Triangular, os organizadores do documento destacam a importância da diversidade de recursos e materiais para a manipulação e exploração da criança no fazer artístico, tanto no primeiro, quanto no segundo ciclo. Como já foi dito anteriormente, os conteúdos da Linguagem Plástica Visual são divididos por ciclo. Evidenciam ainda a necessidade da exploração dos gestos, movimentos e sentidos, pois o corpo se torna um aliado da expressão que também registra e amplia a construção artística. Os cinco sentidos são referenciais significativos para o campo das Artes. É destacado o valor dos trabalhos individuais e coletivos e, ao introduzir a apreciação das obras de arte, é sugerido que isso

aconteça tomando em consideração a experiência das crianças. No documento os autores apresentam o que pode ser desenvolvido com as crianças em cada ciclo.

Em relação à *Experimentação de materiais para construção do fazer artístico*, no primeiro ciclo, os autores afirmam que o registro deixado por um determinado material numa folha ou qualquer outro suporte, pode ser o princípio da compreensão dos materiais pelas crianças pequenas. Ao tratar dos *Gestos, movimentos e sentidos***,** o corpo se torna um aliado da expressão, que também registra e amplia a construção artística. (Belo Horizonte, 2009). No que se refere ao trabalho *individual e o coletivo* as proposições reafirmam que a criação e a experimentação são ações em que os trabalhos individuais e coletivos podem acontecer de forma significativa tanto no processo de exploração do material, quanto na produção e apreciação. Ao considerar a apreciação das obras de arte é usada a expressão *Construindo Referências* que, de acordo com o documento, seria a maneira *de* demarcar a forma de introduzir a apreciação das obras de Artes utilizando, inclusive, imagens que estejam relacionadas com as produções das crianças. A mediação deve acontecer a partir da experiência de cada uma e em diálogo com outras referências (Belo Horizonte, 2009).

Já no segundo Ciclo, quanto à *Experimentação de materiais na construção do fazer artístico***,** o documento reafirma a experimentação, mas sugere que elementos mais elaborados possam ser introduzidos no sentido de auxiliar as crianças a perceberem os recursos imagéticos, os procedimentos e a indicação de elementos formais, tais como ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz e textura, aguçando a percepção do espaço e a exploração das construções tridimensionais (Belo Horizonte, 2009). Ao considerar os *Gestos, movimentos e sentidos* é pontuado que a criança já compreende mais seu corpo e percebe que é capaz através dele de registrar ações que antes só conseguiria com as mãos. Na parte em que se discute *O Individual e o Coletivo* o documento não registra alterações diferentes do primeiro ciclo. No entanto, em relação à expressão *Construindo Referências,* que evidencia o processo de apreciação, algumas alterações significativas são propostas em torno do conhecimento das crianças com relação às diversas "expressões culturais e tempos históricos". No documento sustenta-se a ideia de que nos trabalhos com crianças de quatro a seis anos há um trânsito maior com as imagens do campo das Artes e as mediações devem ocorrer no sentido de levar as crianças a observarem o que é comum e peculiar nas imagens observadas. Segundo o documento, esse exercício deve ser constante, porque aguça a construção do pensamento por imagem.

Fica, ainda, destacada a importância *dos Projetos em Arte e Os espaços para Arte.* No entanto, o documento não deixa claro se esses dois temas fazem parte do segundo ciclo apenas, ou se as considerações sobre projetos e espaços são comuns aos dois ciclos. Aliás, essa parte do documento, apresenta certo descuido quanto à sua organização, causando um pouco de confusão no leitor. Em minha opinião é fundamental fazer a articulação entre *os projetos de arte* e *os espaços,* tanto para o primeiro quanto para o segundo ciclo.

De acordo com o que está estabelecido no documento, *Os projetos em Arte* se referem à possibilidade de construir e desenvolver propostas que envolvam e integrem as diferentes áreas de conhecimento. Para isso, o documento sugere que a criação de um ateliê coletivo de pesquisa permanente das crianças em relação a temas diversos e do interesse delas, pode ser uma estratégia que favoreça o desenvolvimento das Artes Visuais na Educação Infantil. No próximo capítulo será analisada a questão do ateliê na UMEI pesquisada.

O documento explicita também que são fundamentais *os espaços para Arte,* pois é através deles que ocorre a exploração ambiental. O espaço deve ser organizado para que as crianças tenham acesso aos materiais. Nessa perspectiva, a presença do adulto possibilita a composição do ambiente onde as coisas das crianças estejam cada vez mais presentes e visíveis. Elementos como armários, painéis, cores, sinalizações, mobiliários e tantos outros materiais também fazem parte e possibilitam o "aprendizado estético" das crianças (Belo Horizonte, 2009). Nesse sentido, diferentes intervenções dos adultos e das crianças podem ser realizadas no espaço para que ele se torne mais estimulante, como por exemplo, anexar cheiros, elementos sonoros, objetos escondidos etc. A organização do espaço é necessária, mas nos momentos da pintura a "bagunça" vai acontecer e para a criança pequena essa "bagunça" pode ser vivida como uma situação de muito prazer. No documento fica destacada, ainda, a importância do uso dos espaços externos da escola onde também vão acontecer trocas de experiências (Belo Horizonte, 2009).

Diante do que foi exposto até aqui sobre "os conteúdos de artes" na Educação Infantil, alguns pontos merecem destaque e a nossa atenção. Um deles está relacionado à experimentação, palavra bastante utilizada no corpo do texto como componente da Linguagem Plástica Visual. Ao analisar a descrição dos conteúdos fica evidenciado que, para os elaboradores do documento, o fazer artístico deve articular-se no processo de apreciação e essa articulação deve ser baseada especificamente na experimentação, principalmente com as crianças

menores. Sabemos que experimentar, explorar é uma ação humana. A criança pequena exerce constantemente e de forma natural essa ação para apreender as coisas do mundo.

No entanto, há um momento em que o experimentar não responde ao que se procura. O que fazer além de experimentar? Por um lado, é preciso perguntar se seria função desse documento indicar o que fazer? Mesmo considerando que não há, em nenhum caso, transposição exata de documentos curriculares para a prática e que a prática é mais uma instância de construção curricular, como os professores que não têm formação na área poderão desenvolver os conteúdos de Artes visuais com as crianças? O documento sugere, na parte do **fazer artístico**, o não julgamento em relação aos trabalhos das crianças, o que demonstra cuidado e acolhimento ao processo da criança. Por outro lado, é preciso indagar ainda como o professor poderá se nutrir de um aprendizado que ainda não domina para desenvolver a leitura de imagens, o fazer artístico e a contextualização com crianças de dois anos, por exemplo? O que significa contextualizar uma obra de arte com uma criança de dois anos, três, quatro e cinco anos? E os bebês? Como inseri-los nessa discussão e ações na rotina da UMEI? Por mais que o professor leia no documento das Proposições Curriculares de Belo Horizonte sobre as definições das bases conceituais da Abordagem triangular fica difícil identificar as possibilidades do trabalho com as Artes Visuais com crianças ainda tão pequenas, sem o auxílio da formação continuada.

Um outro ponto que merece destaque é relativo ao espaço e ao tempo para a Arte na Educação Infantil. Nas Proposições fica explicitado que para a criança explorar, manusear e experimentar os materiais é preciso que haja um espaço que favoreça suas ações e pesquisas. No entanto, no documento, o tempo não é mencionado como um fator preponderante. É preciso ponderar que espaço e tempo não podem ser separados quando estamos tratando de Educação Infantil. O tempo de qualidade é aquele em que as crianças se sentem acolhidas e em condições de elaborar suas ideias sobre as coisas do mundo. Além disso, o tempo do ponto de vista da criança é diferente do adulto e em cada escola o espaço e o tempo são organizados de forma diferente. Por isso, é necessário, diante dessas afirmações, analisar como os espaços e os tempos nas UMEIs têm possibilitado o desenvolvimento de práticas em Artes Visuais com as crianças. Quanto tempo é disponibilizado diariamente para o desenvolvimento de uma pintura? Para o desenho? Para a pesquisa e elaboração de esculturas, gravuras, instalações, performance, vídeos, etc.? Quantas vezes por ano as crianças visitam uma exposição de arte ou participam de alguma intervenção artística fora do espaço escolar? Essas perguntas nos

provocam a repensar os tempos e espaços na Educação Infantil considerando não apenas as Artes Visuais.

Em relação à formação do professor, fica dito no documento que não é necessário que o professor seja especialista em Arte ou em todas as outras áreas de conhecimento, mas que ele conheça as bases conceituais e históricas de diferentes campos do saber. Seria necessário refletir e indagar se o conhecimento das bases conceituais e históricas das sete linguagens indicadas nas Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009) podem garantir a vitalidade e a fecundidade de cada uma delas. Além disso, outra questão que é preciso investigar é se na elaboração dos projetos pedagógicos das UMEIs busca-se articular diferentes saberes e experiências, no sentido de oferecer condições para que as práticas das professoras em Artes Visuais possam responder às demandas específicas da área e aos objetivos estabelecidos coletivamente nas instituições de Educação Infantil.

Como já foi afirmado anteriormente, quando se trata de trabalhar o **fazer artístico** com as crianças, as Proposições Curriculares estabelecem que não deve existir julgamento e indicação do que é certo ou errado na produção das crianças, mas sim considerá-la um processo constante de experimentação e inventividade. A suspensão de julgamentos, muitas vezes precipitados, e a instauração de processos pedagógicos, que possibilitem invenção e experimentação, exigem formação. No entanto, de acordo com este documento oficial da SMED/BH, "um dos grandes desafios diante de um material a ser trabalhado esteticamente ou de uma obra de Arte já finalizada, é conseguir propiciar a elaboração do pensamento em que todas as forças intelectuais/emocionais agem em completude" (PIMENTEL *apud* BELO HORIZONTE, 2009, p. 438). A elaboração de um pensamento com força intelectual e emocional agindo em completude, conforme sustenta a autora, exige cursos de formação nem sempre existentes.

Outra questão pontuada nas Proposições tem a ver com a base teórica que amplia o pensamento do professor, possibilitando que ele conheça os percursos trilhados pelos seus alunos e também propicie situações significativas que visem ao encontro de processos em que o individual e o coletivo estejam presentes. Para isso, o investimento do professor em seu processo criador possibilitará, segundo a autora, a oferta de experimentações e inventividades significativas para as crianças (PIMENTEL apud BELO HORIZONTE, 2009). A questão a ser repensada a partir dessa posição da autora é referente ao que a professora pode ou deve fazer para se apropriar dessas teorias que são necessárias, para ampliar seu pensamento em relação

às Artes Visuais.

O trabalho de Aguiar (2010) demonstrou essa realidade em relação à ausência ou à fragilidade do processo de formação. A autora comenta sua experiência como professora de uma UMEI em Belo Horizonte através da seguinte reflexão:

> Tenho constatado nestes anos de docência o quanto meus colegas docentes desconhecem a Arte. Em suas formações, não lhes foi concedida quantidade suficiente de informação nesse assunto. Muitas companheiras relatam que aprenderam apenas algumas técnicas em tempos curtos de suas graduações. A Arte, para inúmeras professoras, é algo distante de sua compreensão. As universidades, sobretudo os cursos de pedagogia, poderiam rever suas "grades" curriculares e valorizar mais a Arte-educação (AGUIAR, 2010, p. 190).

A esse respeito, talvez fosse necessário repensar as articulações entre as propostas de Artes Visuais nas UMEIS e o processo de formação das professoras. Como superar o desconhecimento em relação às Artes? Como não reduzir a formação à mera aquisição de técnicas? Seria a formação inicial no curso de Pedagogia o espaço mais adequado para o preenchimento dessas lacunas? Como instaurar um processo de pesquisação que contribua para a superação dos dilemas da formação? Essas são reflexões que podem nos ajudar a repensar as práticas existentes no cotidiano das escolas, no que se refere às Artes Visuais, considerando ainda que nas Proposições Curriculares fica indicado que é papel das professoras desencadear um "processo de pesquisação"[33] que possa abrir "novos caminhos" de experimentação, investigação, manipulação de ideias e materiais distintos, juntamente com as crianças (Belo Horizonte, 2009).

Para finalizar, ainda de acordo com as Proposições Curriculares de Belo Horizonte é preciso consideraras diferentes idades, nos trabalhos a serem desenvolvidos com as crianças. Não se pode propor para uma criança pequena aquilo que ela ainda não tem maturidade e capacidade criadora (Belo Horizonte, 2009). É importante refletir em torno dessa questão e indagar se uma noção rígida de maturidade e de capacidade, associada à idade da criança poderia restringir as possibilidades de trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil.

[33] Em minha opinião o termo "processo de pesquisa-ação" não foi devidamente explorado no documento.

3.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI - foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE - no ano de 2009[34]. Juntamente com os treze artigos, seus parágrafos e incisos, foi aprovado um Parecer do Conselho contendo além de um histórico da Educação Infantil no Brasil, princípios relativos à identidade do atendimento; à função sociopolítica e pedagógica; à concepção de currículo; à visão de criança como sujeito do processo de educação; aos fundamentos éticos, estético e políticos; aos objetivos e condições para a organização curricular; à necessária parceria com as famílias; à organização das experiências de aprendizagem; ao processo de avaliação; e ao acompanhamento da continuidade do processo de educação da criança pequena.

Em relação aos objetivos e condições para a organização curricular, o Parecer do CNE (Brasil, 2009), sustenta a educação na sua integralidade, assumindo o cuidado como algo indissociável do processo educativo; combate ao racismo e a qualquer forma de discriminação; o conhecimento de culturais plurais e o fortalecimento de saberes e especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas; atenção cuidadosa em relação a qualquer forma de violação da dignidade da criança; e garantia, por parte do Estado, de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

As DCNEI de 2009 incorporaram os avanços presentes nas políticas públicas, nos movimentos sociais e na produção científica. É um documento de caráter mandatório que tem como objetivo organizar e sistematizar a formulação de políticas para a Educação Infantil incluindo a formação dos profissionais, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação, por cada instituição, de seu Projeto Político Pedagógico – PPP, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, em diálogo com as famílias. Diferente do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, partiram de uma longa escuta dos educadores, pesquisadores, movimentos sociais, universitários e professores que destacaram suas inquietações em relação à Educação Infantil. Nesse aspecto, as Proposições Curriculares de Belo Horizonte se assemelham às Diretrizes no sentido de considerar também a participação das professoras e profissionais da área em seu processo de elaboração.

[34] As Diretrizes Curriculares de 2009, com 13 artigos apresentados de forma detalhada, foi construída em diálogos com diferentes sujeitos e instituições envolvidas com a Educação Infantil em nível nacional. As Diretrizes Curriculares de 1999 continham, após o Parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, apenas 4 artigos apresentados de forma resumida.

De acordo com Oliveira (2010), três pontos básicos podem ajudar a compreender o que propõem as Diretrizes. Para a autora, fica explicitado no Parecer CNE/CEB nº 20/09 e na Resolução CNE/CEB nº 05/09 a identidade da Educação Infantil; a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil e a qualidade da educação para o desenvolvimento das crianças a partir da definição de um currículo. A autora destaca ainda, em sua análise, que a definição de currículo nas DCNEI/2009 focaliza a ação mediadora da instituição de Educação Infantil no sentido de articular experiências, saberes e conhecimentos das crianças. Crianças entendidas, segundo a autora, como o centro do planejamento curricular e consideradas sujeitos históricos de direito. Essa definição geral de criança como sujeito de direito não pode ignorar que cada criança é um ser concreto pertencente a um determinado grupo cultural.

Outra dimensão significativa das DCNEI de 2009 é que as concepções apresentadas levam em consideração o contexto da prática, ou seja, o currículo na Educação Infantil busca articular conhecimentos, saberes e experiências já vivenciadas pelas crianças em suas práticas socioculturais.

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, art. 3º).

Como sujeito e protagonista, a criança interage, brinca, deseja, imagina, observa, fantasia, narra, experimenta, questiona, produz cultura e constrói sentidos e significados sobre a sociedade e a natureza em que vive. É a partir desta concepção de criança que as DCNEI de 2009 estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem desenvolver um trabalho educativo com "intencionalidade pedagógica claramente definida". De acordo com este documento as intenções pedagógicas das professoras, do ponto de vista curricular, deveriam considerar ainda que a criança produz cultura e participa da construção de sua identidade pessoal e coletiva ao interagir com os adultos e com as outras crianças.

3.3.1. Artes Visuais nas DCNEI de 2009

Segundo Oliveira, as DCNEI/2009 “representam uma valiosa oportunidade para pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o

processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica" (OLIVEIRA, 2010, p. 1). A autora argumenta ainda que este documento, aprovado inicialmente em 1999 e revisado em 2009, desafia os professores a construírem uma proposta pedagógica no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Como um documento orientador é necessário aproximá-lo das práticas das professoras para que juntas construam propostas que favoreçam o processo de aprendizagem das crianças e o desenvolvimento das relações humanas na Instituição de Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2010), as Diretrizes apontam três categorias de princípios básicos para planejar o cotidiano da Educação Infantil: Princípios Éticos, Princípios Políticos e Princípios Estéticos. Para esta pesquisa o princípio que nos interessa são os Estéticos e neles fica indicado que a instituição de Educação Infantil deve considerar, em seu Projeto Político pedagógico, a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. No texto do Parecer das Diretrizes, algumas medidas são indicadas para garantir que os objetivos e metodologias de cada princípio sejam seguidos nas instituições de Educação Infantil. No conjunto dos artigos da resolução do CNE (Brasil, 2009) que fixa as Diretrizes para Educação Infantil encontramos os seguintes trechos que se referem mais diretamente ao trabalho com Artes Visuais e à dimensão cultural de uma forma mais ampla.

> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de ***expressão***: gestual, verbal, ***plástica***, dramática e musical;
> VII - possibilitem ***vivências éticas e estéticas*** com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
> IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, ***artes plásticas e gráficas***, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p. 21, grifos nossos).

Outra autora que discute algumas dimensões das DCNEIs é Márcia Gobbi (2010). A autora argumenta que, a partir das DCNEIs, as instituições de Educação Infantil "devem respeitar os princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país" (GOBBI, 2010, p. 3). A autora analisou a questão das Artes nas Diretrizes e afirma que a dimensão estética e a dimensão lúdica são essenciais para que a formação das crianças aconteça de maneira plena. Associar a dimensão lúdica a outras situações expressivas das crianças tem sido, segundo a

autora, um ganho no que se refere às invenções, à imaginação e à expressão de sentimentos. É necessário que as crianças tenham a liberdade para expor suas ideias, argumentar, criticar, debater e se relacionar de maneira que conheçam novas formas de representar o mundo (Gobbi, 2010). Além disso, a autora afirma que nas instituições de Educação Infantil as práticas pedagógicas precisam reconhecer e criar situações em que as crianças sejam inseridas nas diferentes linguagens e formas de expressão, assim como conviver com crianças pertencentes a diferentes grupos culturais.

Para isso, os eixos norteadores das práticas pedagógicas, conforme indicado no artigo 9º das DCNEI (Brasil, 2009), são as interações e as brincadeiras que devem favorecer a imersão, as vivências, o relacionamento e a interação das crianças com as diversificadas formas de manifestações artísticas e culturais. Dessa forma, de acordo com Gobbi (2010), é fundamental que exista nas escolas um ambiente acolhedor e respeitoso às especificidades das crianças e de seus saberes, que marcam o valor cultural e artístico dos grupos aos quais pertencem. Na análise feita por Oliveira (2010) sobre o princípio estético estabelecido nas Diretrizes, fica demarcado que na Unidade de Educação Infantil o trabalho pedagógico deve

> valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências; organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem, sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade; ampliar as possibilidades da criança de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades; possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político pedagógico (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Na citação de Oliveira fica evidenciado que é preciso “possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 8) e no texto de Gobbi quando afirma que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais” (GOBBI, 2010, p.3). Para as autoras, os princípios estéticos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais estão associados a diferentes manifestações artístico-culturais, sendo as Artes apontadas como uma das linguagens a serem trabalhadas com as crianças no cotidiano das instituições de Educação

Infantil. Assim, a partir dos estudos de Gobbi (2010) e de Oliveira (2010) e das análises que fizemos das DCNEIs (2009), do RCNEI (1998) e das Proposições Curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte (2009), é possível concluir que nestes documentos oficiais as Artes Visuais são definidas como linguagens. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, há um destaque para as concepções das múltiplas linguagens.

Capítulo 4: As práticas em Artes Visuais das professoras da UMEI *Olhos de Criança*

Este capítulo está organizado em quatro partes: os sujeitos da pesquisa, sua formação, suas experiências e suas memórias; as concepções das professoras da UMEI em relação às Artes Visuais; as percepções dessas professoras sobre as suas práticas em Artes Visuais no cotidiano da instituição; e, finalmente, as avaliações feitas pelos sujeitos da pesquisa em relação às práticas em Artes Visuais.

A manifestação do cotidiano por Lorenzato

Figura 37: Obra de Lorenzato

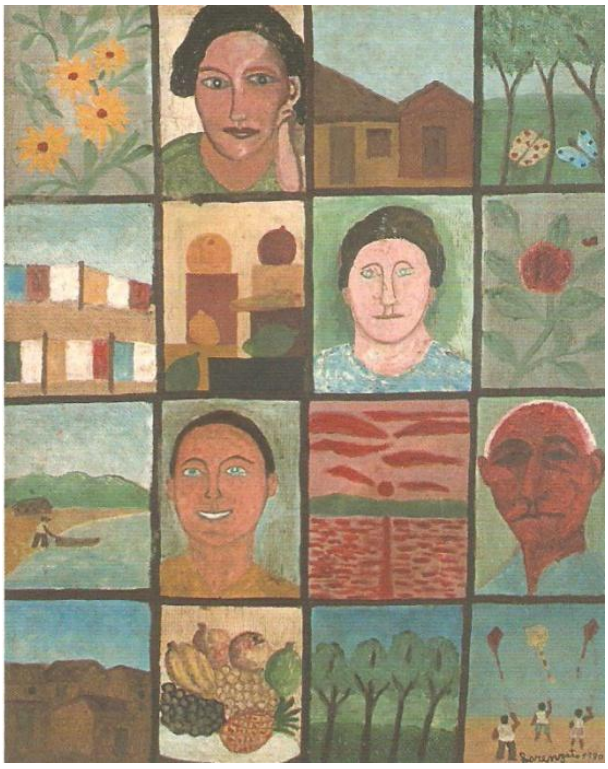


Figura 38: Intervenção na obra de Lorenzato

Lorenzato, sem título, 1980.

Foi no século XVIII que surgiram as primeiras reflexões sobre o cotidiano. Através dos romances, da literatura, da história de vida das pessoas comuns e da pintura, os artistas desvendaram a sedutora arte de retratar mulheres, crianças e homens em seus afazeres diários. Assim, evidenciam a riqueza da vida cotidiana e dos eventos que acontecem todos os dias. Há uma diferença entre rotina e cotidiano que é necessário conhecer, conforme aponta

Barbosa (2000). Para essa autora, a rotina carrega a repetição de ações que no decorrer do tempo tornam-se automatizadas. Já o cotidiano é o lugar do inesperado, de surpresas ou sustos. Lugar de encontrar *o extraordinário do ordinário.*

Lorenzato era bom nisso. Em suas pinturas celebrava o cotidiano. Segundo Figueiredo (2014) "ele percebe a naturalidade e a beleza da vida comum pintando paisagens, casas, pessoas nas ruas, cenas prosaicas que ressurgem surpreendentes em suas telas, como se tivessem sido despertadas em sua força lírica. Suas pinturas sempre foram uma surpresa para mim, ou melhor, um susto, ver quadros sobre lugares tão simples" (FIGUEIREDO, 2014, p.14). Lorenzato esculpiu quatro cocôs, inspirados nos dejetos da sua gatinha "mixirica" que, para ele, estava autorizada a passear pelos seus quadros, pois ele dizia que ela os penteava, assim como ele fazia. Ele reinventava o cotidiano, transformando o ordinário em extraordinário. Seus quadros ficavam pendurados nas árvores do seu quintal e quando chovia, não tinha nenhuma pressa em recolhê-los, queria que a chuva fosse incorporada em seus quadros. Para ele, a chuva também penteava seus quadros. Quando sua esposa Emma morreu fez uma escultura de 1,80 e anexou no portão de saída da sua casa. Na escultura com a costumeira mão na cintura foi anexada uma sacola de fazer compras e ele dizia: "Emma não morreu, está indo fazer compras, como tanto gosta" (FIGUEIREDO, 2014, p.14). Lorenzato, com suas habilidades manipulativas, transforma seus sentimentos em um objeto "decolativo". Sendo um encantador do ordinário, sabia bem o que fazer para decolar. (Figueiredo, 2004)

Para Barbosa (2000) "a vida cotidiana é, assim, a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias. É nela, na sua execução, que adquirimos todas as habilidades, os conhecimentos e as práticas imprescindíveis para vivermos a vida em sociedade" (BARBOSA, 2000, p. 43).

Inserir as imagens das professoras na pintura de Lorenzato, transformando-as nos personagens de sua produção, foi uma possibilidade de refletir visualmente sobre essa diferença entre rotina e cotidiano, no sentido de repensar o tempo vivido pelas crianças e professoras da UMEI *Olhos de Criança,* levando em conta a dificuldade de controlar os hábitos, os atos rotineiros e as precárias condições de trabalho que persistem no nosso dia-a-dia com sua solidez, muitas vezes opressora.

4.1. Os sujeitos da pesquisa: formação, experiências e memórias

A discussão sobre a relação entre as práticas em Artes Visuais e as memórias das professoras participantes da pesquisa surgiu da indagação feita às professoras no momento da entrevista sobre o lugar das Artes Visuais em suas memórias e experiências de vida. Tal questão também compôs o roteiro de entrevista. Diante das falas das professoras sentimos necessidade de explorar um pouco mais em que medida aquilo que elas viveram na infância permanece na memória e influencia de alguma forma suas propostas de trabalho. Exploramos durante as entrevistas aspectos relacionados às experiências vividas na infância tanto no espaço familiar quanto no espaço escolar. Após as entrevistas fizemos um apanhado das expressões mais recorrentes nas falas das professoras e produzimos nossa análise refletindo sobre a presença das Artes Visuais nas experiências pessoais e nos percursos profissionais das professoras entrevistadas.

Nóvoa (2007) afirma que o percurso do professor define a maneira como cada um está diretamente ligado àquilo que é como pessoa, quando exerce o ensino. Na entrevista com as professoras isso ficou explicitado e a memória de cada uma exerceu papel importante para explicar o que vivenciaram em suas experiências como docentes e como pessoas, porque

> "as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal" (NÓVOA, 2007, p. 17).

Nas entrevistas com as professoras, recordar o passado foi um exercício de colocar ordem nos acontecimentos vividos através da narrativa. Foi um exercício interpretativo sobre suas experiências vividas, porque ao narrar você interpreta a própria realidade. De acordo com Trierweiller (2011) quando o professor narra suas experiências ele o faz com bases em suas referências do presente. Por isso, reelabora tanto suas histórias quanto seu sentido e isso possibilita que ele veja de forma distinta sua própria história que permanece na memória e é constantemente ressignificada no ato de narrar.

Ao desenvolver esta pesquisa foi aberto um diálogo com oito profissionais da Educação Infantil e nesse diálogo me vi diante de vários aspectos, tanto da vida profissional quanto pessoal, de cada professor/pessoa. Nesse sentido, é preciso considerar o que Sônia Kramer afirma quando diz que "histórias de vida são consideradas memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro" (KRAMER, 2004, p.498). Para essa autora,

> Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nessa descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura, da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história (KRAMER, 2004, p.499).

Diante disso, é preciso compreender os discursos das professoras, além das impressões superficiais, além das palavras proferidas. Para isso, busquei nas entrevistas realizadas, analisar e compreender suas concepções em relação às práticas em Artes Visuais e os significados que atribuem as essas práticas. Procurei tomar como base, não somente as narrativas de suas práticas, mas também o lugar das Artes Visuais em suas memórias. Para melhor compreender os discursos proferidos pelas professoras foi necessário primeiramente construir um entendimento sobre suas concepções em relação às Artes Visuais (o que dizem), a percepção sobre as suas práticas (o que fazem) e a avaliação das práticas (como avaliam o que fazem). Dessa maneira, a pesquisa de campo foi organizada em dois momentos: um primeiro momento, em que foi feita a exploração e a observação do universo cotidiano em que essas professoras atuam; e um segundo momento, em que realizei entrevistas com seis professoras, com a vice-diretora e com a coordenadora pedagógica. No roteiro organizado para as entrevistas procurou-se aprofundar questões como: 1) formação, docência e educação Infantil; 2) As Artes visuais na memória e nas experiências das professoras; 3) As artes visuais no projeto da UMEI; 4) Posicionamento em relação a documentos oficiais e normatizações que orientam as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil; e 5) Algumas questões do cotidiano da UMEI.

O critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa partiu primeiramente da definição de uma UMEI que já desenvolvesse projetos voltados para as Artes Visuais. Para a pesquisa de campo consideramos que seria interessante a existência, na UMEI, de um professor que tivesse alguma formação específica na área de Artes Visuais e que atuasse como professor regente ou apoio. Esse professor seria observado em suas práticas cotidianas. Como não foi possível encontrar esse professor, fizemos a opção por uma professora que, apesar de não possuir formação em Artes Visuais, tivesse interesse na área e desenvolvesse projetos com as crianças na escola. Na UMEI *Olhos de Criança,* fizemos contato com a professora Michele e a professora apoio Nola, que trabalham juntas diariamente. E acompanhamos o trabalho das duas professoras. A professora Michele era responsável pela Linguagem Plástica Visual, por ter bastante interesse na área. Diante dessa escolha, organizamos o período da observação. Além

das professoras Michele e Nola, também consideramos importante entrevistar outras professoras da UMEI, a coordenadora e a vice-diretora. A escolha das outras professoras a serem entrevistadas aconteceu durante o período da observação. Na medida em que me aproximava delas, explicava minha presença na UMEI e os objetivos da pesquisa, essas professoras se mostraram interessadas e me concederam as entrevistas. Deixo aqui registrado o quanto as professoras, a coordenadora e a diretora foram atenciosas comigo e com a pesquisa.

Antes de entrar nos discursos das professoras, é necessário detalhar quem são essas profissionais. A seguir fazemos uma breve apresentação de cada uma delas e apresentamos também um quadro resumido que dá visibilidade a um breve perfil dos mesmos, contendo alguns aspectos de sua trajetória, formação e escolaridade.

4.1.1 Professoras Observadas e entrevistadas – Percursos

Nola

Figura 39: Nola

Figura 40: Nola

Figura 41: Nola

> *Minha memória em relação aos desenhos na escola também era isto, desenhos fotocopiados, colorir dentro do limite, observar as cores dentro da realidade. Colagem a professora dava os quadradinhos para a gente fazer já todos cortados. Amassar crepom, eu me lembro era uma tarefa. Nossa... a gente fazia muita coisa de crepom! E hoje eu tenho colegas que ainda fazem (NOLA. professora entrevistada em 2014).*

No período da pesquisa, Nola atuava como professora apoio da turma de cinco anos nomeada Montanha Lelé. Nola trabalhava com a linguagem matemática, musical e corporal. Porém, ela também propunha brincadeiras, projetos e outras atividades. "Este ano eu não estou trabalhando como regente, eu sou a professora que trabalha matemática, linguagem corporal e musical. Mas sempre que possível eu tento possibilitar algumas coisas que têm a ver com Artes Visuais também" (NOLA, professora entrevistada em 2014). Em sua trajetória, Nola

afirma que ao chegar na UMEI *Olhos de Criança* a coordenação foi bastante clara em relação ao desenho. A proposta é deixar as crianças desenharem e se expressarem livremente. “E foi aquele baque! Todo mundo ficou assustado porque não estávamos acostumados com isto. Na verdade ainda nas escolas a gente vê muito é o desenho pronto, mimeografado, fotocopiado. A gente vê que o professor ao propor uma colagem, ele entrega todos iguais” (NOLA, professora entrevistada em 2014). De acordo com Nola, ela começou sua vida de professora da Educação Infantil, em 2000, numa escola particular. Apesar de inicialmente não possuir formação, disse que foi nessa escola que realmente começou a ser professora.

Formou-se em Normal Superior e no ano de 2006, fez concurso para a cidade de Ribeirão das Neves e deixou, por um tempo, a Educação Infantil. Entrou para o Ensino Fundamental e, logo depois, fez o concurso para educadora Infantil. Na época da pesquisa estava fazendo o Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Básica – LASEB- UFMG, trabalhava no turno da manhã como professora apoio e à tarde como professora regente em uma turma dos anos iniciais em uma escola do Ensino Fundamental. Considerando seu percurso, podemos afirmar que tem mais ou menos 15 anos na educação. Nola é casada e não tem filhos.

Michele

Figura 42: Michele

Figura 43: Michele

Figura 44: Michele

> *Eu fui começar a gostar de Arte, me interessar um pouco mais, porque não sou especialista, foi depois que eu comecei a trabalhar com os meninos. Porque aí eu comecei a ver figuras e achava interessante e começava a levar para eles poderem fazer leitura de imagem. E aí comecei a pesquisar sobre um artista e outro (MICHELE, professora entrevistada em 2014).*

A professora Michele era responsável pela linguagem oral e escrita, linguagem visual e os projetos da turma. Assim como Nola, apesar das linguagens que ficaram sob sua responsabilidade, também propunha brincadeiras e outras atividades que envolviam o corpo, música, etc. Era possível perceber nitidamente seu encantamento e paixão pela literatura. “Quando a gente trabalha imagens com os meninos, não [são] só imagens artísticas, mas imagens no geral. Figuras que ilustram situações reais ou figuras que são usadas só pelo

próprio encantamento. A própria literatura mesmo, tem livros que encantam os meninos visualmente e eu acho que é um trabalho que envolve Artes Visuais" (MICHELE, professora entrevistada em 2014). A professora cursou o antigo magistério de nível médio e depois completou o magistério para a Educação Infantil, no Instituto de Educação. Com a exigência da legislação para que todo professor da Educação Básica tivesse curso superior, iniciou o curso de Pedagogia, antes mesmo de terminar o magistério no Instituto de Educação.

No período da pesquisa ela trabalhava na UMEI *Olhos de Criança* no turno da manhã e no horário da tarde, em uma escola particular confessional tradicional de Belo Horizonte. Atua na educação desde os 17 anos. Estava aguardando o estágio probatório terminar para fazer uma pós-graduação. Na época apareceu a possibilidade de fazer a pós- graduação - DOCEI- UFMG - Docência na Educação Infantil, mas a notícia da chegada do seu primeiro filho fez com que adiasse mais um pouco seus estudos: o Miguel estava chegando...

4.1.2 Professoras entrevistadas – Percursos

Isabela

Eu acho que a criança é ótima nisso, na questão de criar, de imaginar e estar inventando sempre novas coisas a partir de um objeto, a partir de alguma coisa que ela está vendo, ela cria muito em cima daquilo. Então eu acho que a vida da criança vira uma Arte, quase (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

Formada em pedagogia no UNI BH, fez também pós – graduação em Educação Inclusiva e Psicopedagogia Institucional. O sonho dela era ser professora, desde criança, nunca pensou em seguir outra ccarreira. Fez o magistério e logo em seguida ingressou na Faculdade de Pedagogia. Segundo Isabela não teve dúvidas quanto à sua escolha pela profissão. "Meu sonho era ser professora desde que eu era criança, não quis ser outra coisa. E quando eu terminei o fundamental eu já parti direto para o magistério e já fui direto para a faculdade de pedagogia. Eu não tive dúvidas em relação a minha profissão".

Trabalha há 11 anos na Educação Infantil. Na época da pesquisa, ela atuava no período da manhã na UMEI *Olhos de Criança* e, à tarde, em outra UMEI, recentemente inaugurada. De acordo com Isabela pretende sair da Educação Infantil e trabalhar no Fundamental.

Nicole

Figura 46: Professora

A gente já foi numa exposição que tinha pinicos. Um monte de pinicos de todos os séculos. E porque isso é Arte? É Artes plásticas, Artes Visuais? Vai depender do seu olhar. E então eu acho que Arte visual é isso, é a interação da pessoa, do olhar da pessoa com a obra de Arte. E então tudo pode ser Arte (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

Nicole tem uma trajetória escolar e profissional bem dinâmica. De acordo com ela, sua entrada para a educação está relacionada com sua experiência na adolescência. Tinha quatorze anos quando sua mãe abriu uma escola de Educação Infantil e então, passou a ajudar na gestão da escola em Ribeirão das Neves.

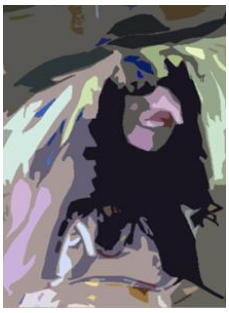
> "Como no bairro não tinha outras escolas particulares e nem públicas, a nossa escola era muito cheia. E não tinha mão de obra especializada no bairro para trabalhar com a gente. E então, vira e mexe, eu estava em sala de aula ajudando, com 14 anos. Nunca estava na regência sozinha mas sempre auxiliando um pouquinho. Na minha casa mesmo tinha uma piscina pequenininha e então eu trabalhava com os meninos na piscina e com as outras professoras" (Nicole, professora entrevistada em 2014).

Junto com a mãe mantiveram a escola aberta durante muitos anos. Nicole afirma que sua mãe não tinha magistério e que "aquilo que eu aprendia eu levava para ela o tempo todo. Eu sempre compartilho muito, com ela, as coisas. Tanto que eu coloquei na minha dissertação de mestrado que ela é um pouco mestra também" (Nicole, professora entrevistada em 2014).

Fez o magistério no Instituto de Educação com duração de quatro anos. Algumas mudanças ocorreram e ela então ingressou na faculdade de Jornalismo no UNI BH. Trabalhou um tempo nessa área, mas descobriu que não era a profissão que desejava. Fez o curso de letras, complementação pedagógica no Rio de Janeiro nos finais de semana. Fez o concurso da PBH e passou. Tem mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Durante a realização do mestrado fez também o curso de pedagogia. Na época da pesquisa, trabalhava no turno da manhã na UMEI *Olhos de Criança* e à tarde ela é P1[35]. Trabalha no projeto de intervenção pedagógica com língua portuguesa, com o primeiro e segundo ciclo.

[35] Professora P1 é aquela que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental na PBH.

Valentina



Eu vou me interessar pela Arte corporal se eu tiver liberdade de encostar no meu colega, ver a reação dele e me expressar fisicamente dentro de todos os conflitos do espaço em que eu estou (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Figura 47: Professora

Valentina afirmou que sua formação aconteceu na prática. Trabalhava com crianças desde os 15 anos. Na época em que fez o magistério, em 77 e 78, o olhar das organizações e das escolas não era voltado para as crianças abaixo de 7 anos. Fez magistério com duração de dois anos e, segundo ela, percebeu que o curso não oferecia aquilo que desejava levar para aquela turma onde já trabalhava. Eram crianças de maternal, primeiro período e segundo períodos, nomeados assim, naquela época. Quando se formou, passou a lecionar para as crianças do Fundamental e isso durou 10 anos. Ao ingressar no curso de pedagogia, já havia aberto uma escola de Educação Infantil que funcionou durante 23 anos. Abriu a escola em 1982 e fechou em 2005. No quinto período do curso de pedagogia da PUC, faltando um ano para se formar, largou a faculdade, porque para ela o curso não correspondia ao que acreditava ser necessário para a formação das crianças pequenas. Assim, largou o curso e continuou trabalhando com crianças pequenas e, ao longo do tempo, foi se formando junto com elas.

> Eu compreendi que a gente tinha que buscar na criança aquilo que ela queria. A criança de zero a seis anos quer brincar. Mas tem o jeito de brincar de uma forma diferente, é o brincar livre, é o brincar pedagógico, e o brincar de construção do conhecimento que para mim era muito interessante. E ali a gente foi desenvolvendo uma série de coisas. Inclusive a própria linguagem corporal das crianças, foi trazendo para a gente novas visões (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

No período da pesquisa, Valentina trabalhava na UMEI *Olhos de Criança* como professora apoio nos dois turnos manhã e tarde. Durante esse processo de observação, precisou de várias licenças médicas. Sua saúde estava comprometida.

Baiano

Figura 48: Professor

Eu acho importante, muito importante mesmo a Arte visual na educação e agora na educação infantil que eu estou chegando, eu vejo que é muito mais importante ainda, porque aqui é onde se começa tudo (BAIANO. professor entrevistado em 2014).

Nascido em Alcobaça, no sul da Bahia, próximo a Porto Seguro, Baiano fez magistério e ingressou no curso de pedagogia na Universidade Estadual da Bahia e depois fez pós-graduação em Arte Terapia e Educação, no Rio de Janeiro. De acordo com ele, seu desejo era fazer Artes, mas devido às dificuldades impostas pela vida, fez o curso de pedagogia. Porém, sua intenção é continuar os estudos em Artes e sua pós-graduação foi o começo. Trabalha na área, como pintor.

Segundo Baiano, ele chegou à Educação infantil sem um planejamento interior, e isso está relacionado à sua vida pessoal. Seu primeiro filho é portador de necessidades especiais e veio para Belo Horizonte em busca de melhores condições de vida para ele, a esposa e o filho. Ele pediu licença na escola em que atuava na Bahia e veio para Belo Horizonte. Aqui, ficou sabendo do concurso da prefeitura e resolveu fazer. Antes de ser chamado pela Prefeitura, trabalhava na UFMG no Setor de Pessoal. Fazia cálculo de tempo de serviço para a aposentadoria de funcionários em geral, e para professoras. De acordo com o próprio Baiano, era um trabalho muito burocrático, para um professor inquieto como ele. Em 2008, foi nomeado professor da Educação Infantil. Nunca tinha lecionado na educação infantil. Quando estava na sala para ser nomeado, disse:

> "Todo mundo olhava para mim. Quem é este cara? Será alguém que vai falar aí na frente? Eu falei: gente, não é possível. Fui pesquisar na internet para ver, não é possível, não tem nenhum outro homem aqui, não tem mais homem não, só eu? Depois eu vi, que naquela época eram 5 ou 6 homens na rede." (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

Como ele afirma, resolveu encarar e está até hoje na Educação Infantil. No período da pesquisa atuava como professor regente no turno da tarde com uma turma de 5 anos e no horário da manhã passou a substituir uma professora que estava de licença–maternidade, na turma de 3 anos.

Júlia

Figura 49: Coordenadora

Porque a exigência mínima da prefeitura é o magistério. Eu não fiz o magistério, mas o relato que eu tenho das meninas que fizeram o magistério é que primeiro a professora cobra que tem que ter uma capa de bichinho e bonequinha. E então, qual é a concepção que a professora está passando? (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

Júlia começou sua vida profissional trabalhando no Mac Donald, na parte de coordenação da gerência financeira. Segundo ela, seus amigos diziam que tinha um perfil para coordenação, apesar de não achar. Saiu do Mac Donald para trabalhar na secretaria de uma escola de Inglês. E a partir daí, começou a vislumbrar a área da educação, mas sem nenhum desejo em ingressar no curso de pedagogia. De acordo com Júlia, sempre gostou da área de exatas ou gerencial.

Passou no curso de administração da Newton Paiva, pois queria atuar na área de marketing, trabalhar em algum banco talvez. Segundo ela, queria trabalhar de salto, e no ar condicionado. "E hoje trabalho de tênis e no calor, se quiser, sem nem ventilador. Olha que beleza..." (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014). A pergunta a ser feita diante da fala de Júlia é: porque na escola não podemos ter melhores condições de trabalho? Porque que tem que ser esse sofrimento?

Naquele período acabou vislumbrando o curso de pedagogia na UEMG, por indicação de uma amiga e trancou o curso de administração. Ao terminar a faculdade, fez o concurso da prefeitura, passou e foi para a UMEI. Mas, antes, trabalhou como professora em algumas escolas particulares na Educação Infantil. Segundo Júlia,

> as coisas que eu sei hoje se deram muito pela minha experiência na escola particular. Porque eu passei por escolas muito bacanas, com coordenadoras bacanas e com uma concepção de Educação Infantil um pouco diferente das que a gente vê em algumas escolas tradicionais. As escolas por onde eu passei tinham uma linha um pouco mais construtivista, sócio-interacionista e eu acho que minha formação veio um pouco deste lugar (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

Trabalhou durante um tempo, meio horário na Prefeitura e meio horário na escola particular. Depois que foi chamada para assumir a primeira coordenação, saiu da escola particular e ficou só na escola pública. Quando recebeu o convite para a coordenação ficou receosa porque

tinha só um ano e meio de prefeitura e nunca havia trabalhado na coordenação. Para Júlia é uma experiência muito importante na vida do professor, porque amplia o olhar. Segundo ela, não tem como voltar para a sala de aula com o mesmo olhar com que saiu. “Na coordenação você participa de vários encontros, congressos, conhece pessoas que discutem educação, as questões políticas... tudo te forma.”

No período da pesquisa atuava como coordenadora pedagógica nos dois turnos na UMEI *Olhos de Criança*. Ao final da pesquisa, por questões administrativas e gerenciais, passou para a vice-direção. Em 2015, começaria como vice-diretora. Além disso, no momento da entrevista declarou estar cursando a Pós-Graduação em Ciências por Investigação, curso ofertado pelo Centro de Ensino de Ciências e Matemática – CECIMIG – da Faculdade de Educação da UFMG.

Luz

Figura 50: Vice-diretora

A história da Arte é emocionante para mim. É a história da humanidade expressa ali. Eu acho que é isto que a Arte expressa, a nossa identidade, é a nossa representação da humanidade (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

Luz é pedagoga, professora e, no período da pesquisa, era vice-diretora da UMEI *Olhos de Criança*. Como professora, sempre esteve em sala de aula com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando com a alfabetização. Sua trajetória na rede se deu também como coordenadora na Escola de Ensino Especial e na Escola Municipal à qual a UMEI *Olhos de Criança* está vinculada. Essas duas instituições, segundo Luz, foi onde trabalhou mais intensamente. Antes dessas experiências, atuou no CAPE – Centro de Aperfeiçoamentos dos profissionais da Educação. Nesse período, foi quando houve um processo de formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência. Houve a mudança de integração para inclusão. Foi um período, segundo Luz, em que se criaram muitas políticas de formação para a Rede Municipal de Belo Horizonte, política de acompanhamento. Uma ação intensa de formação de professores. Ao sair do CAPE foi trabalhar na regional Pampulha com o acompanhamento das escolas. Depois dessa experiência foi diretora de uma Escola Municipal que passava por sérias dificuldades e conflitos. Ficou na gestão dessa escola em dois mandatos, num total de cinco anos. Saiu porque estava muito cansada. Nesse período decidiu

voltar para a Educação Infantil. De acordo com Luz, o início de sua carreira foi na Educação Infantil e começou quando ainda tinha 14 anos. Foi monitora numa escola da esposa do seu professor de português. Fez o magistério e passou a lecionar numa escola particular confessional na Educação Infantil e na sequência ocorreu seu ingresso também na prefeitura. Está com 26 anos de Prefeitura, mas não tem a idade mínima para se aposentar. Pensa terminar sua trajetória na prefeitura, voltando ao que começou, a Educação Infantil. "Agora a minha causa é a Educação Infantil; durante muito tempo a minha causa foi a inclusão de pessoas com deficiência. Eu considero que isto hoje está muito mais resolvido e tenho uma causa nova. A Educação Infantil é uma causa nova na rede" (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014). No final da pesquisa, por questões administrativas e gerenciais, estava deixando a vice-direção da UMEI *Olhos de Criança* para dirigir uma Escola Municipal de Educação Infantil. No segundo semestre de 2014 ingressou no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - DOCEI- UFMG.

4.1.3. Formação e experiência profissional

O quadro a seguir apresenta uma síntese da formação e experiência dos profissionais.

Professoras	Formação	Função na UMEI *Olhos de Criança*	Tempo de serviço como professora	Carga horária na Instituição
Nola	Magistério - Instituto de Educação Normal Superior Pós-Graduação LASEB – UFMG (Cursando)	Professora Apoio	15 anos	22h30
Michele	Magistério Magistério na Educação Infantil Pedagogia - UEMG	Professora Regente	19 anos	22h30
Isabela	Magistério Pedagogia – UNIBH Pós-graduações em Psicopedagogia e Educação Inclusiva	Professora Regente	11 anos	22h30
Nicole	Magistério - Instituto de Educação Jornalismo - UNIBH Complementação em Letras Pedagogia Mestrado em Educação na UEMG	Professora Regente	25 anos	22h30
Valentina	Magistério Pedagogia – PUC Minas (incompleto)	Professora Apoio	41 anos	45 h
Baiano	Magistério Pedagogia – UESB Pós-Graduação Arte Terapia	Professor Regente	17 anos	22h30
Júlia	Pedagogia – UEMG Pós-Graduação Ciências por Investigação – CECIMIG – FaE – UFMG (Cursando)	Coordenadora	6 anos	45h
Luz	Magistério Pedagogia- UFMG Pós-Graduação - DOCEI - UFMG (Cursando)	Vice-diretora	26 anos	40h

Tabela 03 – Informação sobre formação e experiência profissional (Fonte: Arquivos da UMEI e material da pesquisa)

Diante desse quadro e das informações retiradas da breve apresentação sobre cada professor, feita acima, verificamos que dos oito profissionais entrevistados, sete deles possuem mais de dez anos de experiência profissional, sendo que durante o tempo de trabalho alguns exerceram funções também em outros níveis da Educação, não somente na Educação infantil. Apenas um desses profissionais possui tempo inferior a dez anos. No período da pesquisa, de todos os entrevistados, apenas dois não exerciam dupla jornada de trabalho na Prefeitura de Belo Horizonte. Uma professora lecionava em uma escola particular e o único professor entrevistado era concursado em um único turno, mas estava substituindo uma colega em licença maternidade em outro turno, ou seja, dentre os participantes da pesquisa, todos exerciam dupla jornada de trabalho. Na PBH, a carga horária em um turno é de 22h30 semanais e em dois turnos de trabalho é de 45 horas semanais. A vice-diretora possuía carga horária de 40 horas semanais e a coordenadora pedagógica trabalhava com extensão de jornada totalizando 45 horas de trabalho semanais.

Em relação à formação, destaca-se o fato de sete professoras dentre as entrevistadas terem cursado o magistério e apenas uma das professoras não possuir pós-graduação, sendo que uma delas já é mestre em educação. Quando analisamos a graduação escolhida, observamos que sete das entrevistadas fizeram Pedagogia e apenas uma das professoras fez Normal Superior. Outra questão está relacionada ao tempo de serviço das professoras. Verificamos que todas as entrevistadas já percorreram uma longa trajetória profissional, marcada por mudanças nas políticas de formação, na concepção de Educação Infantil e as experiências pessoais de cada uma, que se configuram num contexto muitas vezes comum.

> A partir de 1996 mudanças nas leis passam a dar um respaldo maior ao profissional da Educação Infantil. Essas mudanças aconteciam advindas das ações de professores que estavam na mesma busca que eu, para construir um documento que respaldasse que reestruturasse a Educação Infantil no Brasil. Foi nesse período que animei e fui trabalhar na Prefeitura. (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

> Além de professora na rede, atuei também no CAPE[36]. Nesse período, houve um processo de formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência. Foi um dos últimos momentos do CAPE de formular politica de formação para a rede, de fazer ações de formação intensas, de formular a politica do acompanhamento as escolas (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

[36] O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE – é um órgão da PBH responsável pelo acompanhamento da formação da Rede Municipal de Belo Horizonte. Quando foi criado, na década de 1990, o Centro era mais autônomo. Hoje o CAPE está vinculado às ações da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica – GCPP – da Secretaria Municipal de Educação – SMED.

> Eu fiz o magistério normal, do segundo grau. Depois eu fiz o magistério que era oferecido pelo Instituto de Educação. Fiz porque queria me aperfeiçoar e trabalhar com as crianças de 0 a 5. E aí, depois, teve uma mudança na lei em que você precisava ter o curso superior. Eu estava terminando, não tinha nem feito o estágio no magistério do Instituto ainda e tive que acelerar o processo. Então eu fui acompanhando estas mudanças todas que ocorreram (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

> Cheguei à Educação infantil sem um planejamento interior, e isso está relacionado com minha experiência pessoal. Não sei se você sabe, mas meu primeiro filho é portador de necessidades especiais e viemos para Belo Horizonte em busca de melhores condições de vida para ele e minha esposa queria muito mudar para cá, porque ela tem parentes aqui. Eu pedi licença na escola em que atuava na Bahia e vim para Belo Horizonte (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

No quadro apresentado anteriormente, fica evidenciado que são professoras experientes, sendo que dois possuem tempo suficiente para se aposentarem. Uma professora, apenas, apresentou carreira mais recente na Educação Infantil, mas apesar de pouco tempo, já experimentou grandes desafios na profissão. Além disso, é possível registrar que dos oito profissionais, apenas dois não exerceram a função de professor em escola particular de Educação Infantil, antes de ingressar na escola pública. Assim, nas entrevistas realizadas é possível observar que ingressar na rede pública de educação após ter passado pela rede privada de ensino é uma experiência comum entre os profissionais da UMEI *Olhos de Criança*.

Outra questão evidenciada nos discursos das professoras e que está relacionado à sua carreira profissional, foi um certo incômodo atribuído aos momentos de formação oferecidos pela SMED - Secretaria Municipal de Educação. No caso específico desta pesquisa, observaram-se polaridades e dualidades na maneira como são organizados os arranjos formativos advindos da Secretaria Municipal de Educação. As professoras declaram que, ao mesmo tempo em que são oferecidos os cursos, não há um planejamento adequado que favoreça a participação igualitária e efetiva das professoras. Na fala de algumas é possível observar essa contradição.

> Esta já é a segunda UMEI que eu trabalho e nunca tive formação em Artes Visuais pela Prefeitura (NOLA, professora entrevistada em 2014).

> Que eu tenha sido informada não vi nenhum curso oferecido pela Prefeitura que tenha alguma coisa voltada para as Artes Visuais. Eles sempre estão oferecendo algum curso, embora não te liberem para fazer. (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Como foi mostrado anteriormente, através da fala das professoras sobre os cursos oferecidos pela Prefeitura, o processo formativo que lhes possibilitaria ampliar o seu repertório visual fica comprometido, porque se aventurar no processo expressivo, requer oportunidades de formação organizada e sistematizada. No caso desta pesquisa em Artes Visuais, algumas professoras não se lembram, e outros afirmam claramente não terem participado de nenhum curso nessa área, oferecido pela SMED ou por outras instituições. Sobre a dificuldade de participar dos cursos, Michele afirma:

> Por exemplo, vai ter uma palestra da Ana Teberosky na UFMG. Nós que participamos do projeto Tertúlia[37] deveríamos ter prioridade. Mas disponibilizaram uma vaga apenas. Porque a escola pode cobrir uma vaga, ou seja, não é a Prefeitura, é a unidade que está cobrindo uma vaga e para eu participar, o meu grupo de trabalho, ou seja, a Nola e a Isabela terão que abrir mão do horário de projeto delas para poder cobrir a minha ausência (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Como diminuir o descompasso entre aquilo que está previsto, inclusive nas Proposições Curriculares de Belo Horizonte, no sentido de afirmar e de reconhecer a necessidade específica de formação das professoras, e aquilo que de fato acontece cotidianamente no processo formativo do professor?

De acordo com as Proposições Curriculares de Belo Horizonte, "dentre tantos desafios que estão presentes na construção da identidade da Educação Infantil como os mais relevantes, apresenta-se (...) o desafio que professores e educadores enfrentam para superar lacunas existentes em sua formação inicial" (BELO HORIZONTE, 2013, p. 12). Nesse sentido, é mais difícil que se consigam conquistas na construção da identidade da Educação Infantil, sem que essa, esteja vinculada à formação do professor.

Nas entrevistas, algumas professoras também se lembraram de cursos de que participaram a partir do seu empenho pessoal. De acordo com Trierweiller "ao atravessar o passado, com os olhos do presente e as expectativas do futuro, podemos dar visualidade (dentre outros) a um conjunto de vivências estéticas que influíram em suas constituições de professoras-pessoas" (TRIERWEILLER, 2008, p. 129). Para Michele e Nola, por exemplo, estar em contato com os espaços de formação traz contribuições para sua prática e as ajuda a refletirem sobre suas experiências como professoras.

[37] Este é um projeto oferecido pelo Centro de Alfabetização e Letramento – CEALE – da Faculdade de Educação da UFMG do qual participam algumas professoras da UMEI *Olhos de criança*.

> Eu participo todo ano de um curso promovido pela Acrilex. Tem uma professora de Arte que elabora os materiais. Eu te falo que eu acho bacana porque às vezes as pessoas confundem artesanato[38] com arte. E então bota o menino para colar papelzinho, para modelar alguma coisa e assim, na fundamentação, dizem que eu trabalho Arte. E o bacana do trabalho, que eu percebi com esta oficina é que ela te dá uma orientação para você trabalhar o artista. A técnica do artista. Você não precisa ser um *expert* em arte; a minha formação não é nada voltada para arte, mas se eu trabalhar um artista, a forma que ele faz com o pincel, se é pontinho ou se não é pontinho, se é risquinho ou se ele faz mais relevo (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

> Eu tive as disciplinas do magistério e também no Normal Superior. No magistério a gente trabalhou mais desenho, a proposta de desenho, estudou um pouco a história da arte, e daí partiu para a prática. Quando partiu para a prática, a gente confeccionou brinquedos. No Normal Superior, repetiu-se um pouco a prática do magistério, por ser também Normal, o curso de normalista. A gente estudou também um pouco da história da arte e partiu para a prática também. E aí a gente pintou, a gente trabalhou com argila etc. (NOLA, professora entrevistada em 2014).

Ao narrar suas vivências passadas, as professoras reelaboram suas próprias experiências e dão novos significados a elas. Muito do que dizem e fazem está diretamente relacionado com aquilo que viveram no passado. Muitos reproduzem o que experimentaram na infância, na adolescência e também na vida adulta, seja na família ou na escola. A memória traz evidências que podem ser exploradas para entender um pouco mais a relação das professoras com as Artes Visuais. Por isso, a partir de agora, em diálogo com tais memórias e experiências, passo a analisar as concepções das professoras em relação às práticas em Artes Visuais e os significados que atribuem as essas práticas.

[38] Não se pode afirmar que o artesanato se resume a colar papelzinhos ou modelar alguma coisa.

4.1.4. Experiências e memórias

Intervenção nas Obras de Eustáquio Neves

Figura 51: Intervenção nas obras de Eustáquio Neves

O jornalista e editor da revista do Instituto de Arte das Américas no ano de 2011, Walter Sebastião, ao escrever sobre os trabalhos de Eustáquio Neves afirma que há, nas fotografias dele, um rememorar. “Lembranças de imagens, pulsação, enfrentamento da imobilidade sentimental”. Nesse sentido, as reminiscências das professoras expressam essa pulsação, esse enfretamento da imobilidade de sentimentos carregados de significados e sentidos. Nas entrevistas esbarramos mais uma vez com pensamentos de Manoel de Barros. Para ele, “o mais difícil é colocar uma imagem na vista do leitor”. Como transformar as narrativas das professoras em imagens passíveis de interpretação? Sendo também professora, me via em suas narrativas, em suas experiências, ficava misturada. Como pesquisadora, precisava me distanciar, estranhar aquilo que por natureza era familiar. Meu sentimento ali, no momento das entrevistas e da pesquisa como um todo, era deixar de ser para continuar existindo. Processo difícil para quem está se iniciando na arte de pesquisar. Por isso, achamos que seria

pertinente misturar as professoras e suas lembranças com o rememorar de Eustáquio Neves. Ao observar suas fotografias, é possível vislumbrar serenos emblemas de lutas, por uma existência, para se tornarem visíveis. Mas há também um drama, uma alegria de vencer as barreiras, a obstrução de sua visibilidade. Suponho que o rememorar em suas fotografias dialoga com as reminiscências de cada professor que busca, apesar dos dramas cotidianos, sua visibilidade e sua alegria.

Para continuar, gostaria de destacar aquilo que Trierweiller (2008) afirma em sua dissertação de mestrado, ao pontuar que

> "compreender o contexto em que os professores vivem e atuam como profissionais da infância, um contexto situado, não isolado, que congrega as marcas de discursos sociais hegemônicos que são por vezes incorporados e adotados como referenciais, (...) possibilitou não considerar em si e por si, as entrevistas que foram realizadas com as doze professoras do CEI pesquisado" (TRIERWEILLER, 2008, p. 125).

Para a autora, esse exercício, no momento da pesquisa, foi importante para que não deixasse de considerar "os sentidos e/ou os significados que essas profissionais atribuíssem em relação a sua formação ou prática com as linguagens artísticas fosse fruto de uma subjetividade e/ou de uma particularidade que estivesse isolada de um contexto sociocultural mais amplo" (TRIERWEILLER, 2008, p. 125). Diante das narrativas das professoras pesquisadas na UMEI *Olhos de criança,* tive como pressuposto, assim como destaca Trierweiller (2008),

> não culpabilizá-las. O que não significou naturalizar todas as posturas e respostas atribuídas às questões elencadas. Tive como base o que Bakhtin (2003) denominou de responsabilidade, isto é, o princípio de que sempre respondemos por nossos atos, independente de termos ou não consciência dos mesmos. E respondemos sempre a nós mesmos e aos outros. Logo, não culpabilizá-las, não as exime (ou nos exime) do princípio de responsabilidade. (TRIERWEILLER, 2008, p. 125).

Para isso, analisar as Artes Visuais na memórias e nas experiências de vida das professoras da UMEI *Olhos de Criança*, nos ajuda a compreender os circuitos de relações que essas tiveram desde a infância, com suas limitações e possibilidades. Quais as condições de acesso e constância aos espaços em que as Artes visuais estavam presentes? As condições materiais oportunizaram esse acesso?

Refletir sobre essas questões possibilita entender que, na maioria das vezes, essas circunstâncias não estão restritas apenas às professoras, mas surgem de um contexto sociocultural mais amplo. Ao discutir as Artes Visuais na memória das professoras, nos deparamos com uma questão latente: o acesso aos espaços culturais voltados para as Artes.

Esses espaços podem ser compreendidos como locais em que os sujeitos têm acesso às diferentes formas de interação com as produções e manifestações artísticas e culturais. Para Coli (1995), frequentar esses espaços possibilita a troca que se configura materializada pelas mãos de outros. Ele adverte ainda sobre "a necessidade do contato direto com as obras. Uma possibilidade inigualável de percorrer e descobrir outros caminhos que uma reprodução igualmente não nos forneceria" (COLI, 1995, p. 126). De acordo com esse autor, falar sobre o direito ao acesso é fácil, mas a "frequentação da Arte", termo utilizado por ele, fica à mercê de condições materiais, de meios e situações concretas. Na prática, encontrar condições materiais quando não possuímos igualdade de oportunidades dificulta o acesso. Osteto (2010) também traz contribuições sobre o acesso aos códigos artísticos e afirma que

> como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as "coisas do mundo", com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana (OSTETO, 2010, p. 30).

Para Osteto (2010) a ampliação do repertório possibilita às crianças uma maior conexão com as "coisas do mundo". No entanto, não podemos deixar de considerar a problematização apresentada por Coli (1995) sobre as dificuldades de acesso e frequentação da Arte. Nas entrevistas feitas, quando indagadas sobre a participação em exposições ou museus, duas professoras afirmaram ter frequentado o museu com o pai, quando ainda eram crianças. Uma professora afirmou ter frequentado o museu quando ainda fazia o magistério no Instituto de Educação, mas não mencionou essa experiência quando criança, juntamente com a família e nem mesmo com a escola. Porém, pontua sua presença constante em exposições e museus com sua filha e também com seus alunos, no momento atual. As outras cinco professoras explicitaram a falta de acesso a esses espaços culturais ou não se lembravam de terem frequentado tais locais quando ainda eram crianças. Mas afirmam a participação na atualidade, inclusive com seus alunos.

> Eu não me recordo de ter sido influenciada, tipo assim, vamos a um museu ou vamos a alguma coisa do tipo. Visitas culturais. Este tipo de programa eu não me recordo, sinceramente (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

> Eu gosto muito de museu e eu me lembro que a primeira vez em que eu fui num museu foi naquele da Pampulha e quando eu entrei eu fiquei deslumbrada. O meu pai nos levou num domingo, a gente foi fazer, algum passeio e ele levou a gente lá. E foi fantástico para mim (NOLA, professora entrevistada em 2014).

> Sempre gostei, sempre tive esta curiosidade em Artes Visuais. De visitar museus. Exposições de quadro. Sempre que eu ia ao centro e passava em frente ao Palácio das Artes eu entrava. Eu estudei ali no Instituto de Educação e então estava ali muito perto do Palácio. Então sempre entrava lá para ver exposição. E adorava. Tenho este hábito até hoje e incentivo a minha filha também (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

> Mas é serio, não tive experiência com a arte quando criança porque na verdade naquela época, arte com a família, não tinha. Estes lugares que hoje as pessoas estão se apropriando mais, naquela época não ia. Até tinha esses lugares, mas as pessoas não iam, eu não me lembro de ir. A pessoa tinha que ser muito chique (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

Além das dificuldades de acesso apontadas por Coli (1995), é necessário também considerar na atualidade o papel do museu como espaço educativo. Segundo Barbosa, "a Arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo" (BARBOSA, 2009, p. 13). Para essa autora, o lugar experimental dessa mediação é o museu, que deveria ser organizado como laboratório de conhecimento de Arte. Para Barbosa, os professores que frequentam os museus com seus alunos podem dar continuidade nas salas de aula, oficinas ou ateliês ao aprendizado adquirido no museu. Ela afirma ainda que uma pesquisa recente aponta que as mediações mais eficientes se dão em espaços de arte, ou seja, museus e exposições. No entanto, de acordo com a autora, o departamento de educação em museus conta com pouco prestígio. Sem contar que os curadores, críticos, historiadores e mesmo os artistas apresentam resistência em reconhecer o museu como instituição educativa.

Sobre isso, duas professoras entrevistadas em minha pesquisa trazem apontamentos relevantes sobre suas experiências em museus na atualidade. Apesar de essas professoras não terem vivenciado essa experiência na infância, destacam e opinam sobre as funções educativas desse espaço hoje.

> Vivenciar a arte é o que? Vamos lá para o museu de Minas e Metais, e Oficio, por exemplo. Vamos lá experimentar a arte. Vamos entrar em contato com aquele pessoal de lá para eles tirarem um dia todas as sucatas de metal que tem lá e vamos fazer uma oficina com as crianças. Não é meio horário não, é um dia inteiro. Já passou aquilo que eles viram. Já falaram da importância, da história, da teoria, tudo. Agora vamos fazer arte. E cada um vai fazer a sua. E ninguém copia nada, vamos para um espaço livre (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

> As esculturas de ferro que vieram para a UMEI no primeiro ano da escola, os meninos podiam pegar, podiam tirar foto. Porque quando você vai ao museu normalmente você não pode por a mão, você não pode tirar foto. Você tem que falar baixo, você tem que se expressar com cara de paisagem. E aqui não, eles metem a mão, tem a regra de algumas que eles não podem. E isto é orientado e eles seguem a orientação. Mas tem a coisa do pegar, do ver com a mão que eu acho que é necessário, principalmente na fase deles.

> É aquela coisa do tornar próximo mesmo (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Diante do que as duas professoras pontuam, seria necessário revisitar nossas concepções sobre os significados atribuídos aos museus ao longo do tempo, na intenção de reelaborar novas alternativas de "apresentar e conhecer objetos em museus", considerando-os como um espaço em diálogo com diferentes sujeitos. Apesar de essas professoras hoje terem acesso aos museus, é possível observar o que Valentina (2014) traz na sua fala, a necessidade de um museu que seja mais interativo e aberto a novas experiências. Um laboratório de aprendizagem da arte, como afirma Barbosa (2009). Para Michele (2014), as regras estabelecidas no museu de forma rigorosa, não acolhem as crianças e nem os adultos que frequentam esse espaço. De acordo com Michele (2014), a criança vê com as mãos e ela tem a necessidade de experimentar aquilo que é visto. Diante disso, é preciso considerar as diferentes maneiras de interação e apropriação que os sujeitos fazem em contato com uma obra, seja ela qual for.

4.1.5. As memórias escolares em relação as Artes Visuais

Ainda pesquisando sobre as Artes Visuais em suas memórias, quando perguntadas[39] sobre suas lembranças em relação às Artes Visuais na escola, as respostas das professoras foram de encontro ao que Osteto (2010) afirma, sobre a "simplificação e o empobrecimento da Arte". Experiências essas, destacadas pelas professoras, como práticas ainda presentes em muitas escolas e em propostas desenvolvidas por colegas de trabalho.

> Eu me lembro que eram os desenhos fotocopiados todos iguaizinhos e a gente tinha que colorir das cores que as coisas são. Eu não poderia colorir a maçã de azul, a professora sempre chamava a atenção, espera aí maçã é azul? E então a gente tinha que colorir no limite. Eu desenhei pouco. Então a minha habilidade para desenhar não é boa. Mas ainda percebemos que tem o professor que trabalha... ele prefere trabalhar com a concepção do desenho pronto. Porque isto, eu acho que, para alguns professores, trás mais segurança (NOLA, professora entrevistada em 2014).

> Eu não me lembro de nenhuma excursão que eu tenha feito que me marcou ou de alguma exposição até dentro da escola mesmo, ou fora. Não me lembro de nada disto. Nem do Instituto de Educação de a gente ter feito algum trabalho assim. Não me lembro mesmo. Não tenho nenhuma marca

[39] Conferir as perguntas das entrevistas no roteiro apresentado no Anexo desta dissertação.

> assim do Ensino Fundamental. Nem do Médio (NICOLE, professora entrevistada em 2014).
>
> Na escola, por incrível que pareça, eu me lembro bem. Você pegava o macarrão e fazia um colar do índio. Lógico, não podia faltar a casquinha do ovo do pintinho. Todo mundo fez isto. Desenhar não precisava não, só pintar se quiser (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

Como já foi mencionado nesta dissertação, de acordo com Osteto (2010), existe uma visão de Arte escolarizada que se resume a técnicas desenvolvidas dentro da perspectiva do "igual para todos", seguindo os modelos propostos pelos professores. Na fala da Nola, ela afirma que ao colorir tinha que fazê-lo utilizando a cor real, ou seja, não podia fazer uma maçã azul, por exemplo. Dessa forma, os alunos deveriam seguir o "é assim que se faz". Normalmente o objetivo final é um produto a ser exposto ou enviado para casa como sendo os "trabalhinhos de arte". Júlia e Nola afirmam, em suas falas, a falta de espaço na rotina da escola para se desenhar. Para Osteto (2010) "toda criança desenha, mas ao longo da vida, influenciada, sobretudo pelos processos escolares, vai abandonando sua produção e então chega à vida adulta sem saber qual é o seu traço, qual é a sua marca" (OSTETO, 2010, p. 36). Nola afirma, ao final de sua fala, que desenhou pouco e "sua habilidade para desenhar não é boa". Seria desenhar uma habilidade? Essa perda da capacidade de se afirmar como produtora, assim como aconteceu com Nola, impede que a criança construa seus projetos de desenhos. Segundo Osteto (2010),

> quem já não ouviu dizer que o desenho é linguagem, assim como o gesto e a fala? Afirmar que desenho é linguagem, é compreendê-lo como produção carregada de significado. Ao desenhar, a criança diz de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando. (OSTETO, 2010, p. 36).

Não há consenso na área sobre a definição de desenho como linguagem. No entanto, segundo Osteto (2010) os desenhos gráficos das crianças não seguem uma perspectiva linear, porque elas vão e voltam, apresentam avanços e recuos. Nesse processo, as crianças registram e deixam suas marcas nas folhas de papel ou qualquer suporte disponível. Quando Nola aponta que algumas professoras se sentem mais seguras inserindo na prática o desenho mimeografado, podemos avaliar que, de certa forma, elas estão impedindo as crianças de experimentarem e vivenciarem "o intenso processo existencial, de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados" (OSTETO, 2010, p. 36). É preciso considerar, entretanto, que dependendo da intencionalidade do professor, o próprio desenho livre pode dificultar o desenvolvimento artístico e estético das crianças.

Diferente de Nola e Júlia, o professor Baiano foi o único que apresentou, de maneira evidente, sua experiência na escola em relação ao desenho. Baiano deixa explicitado na entrevista como essa prática estava sempre presente na rotina da sala e de como subvertia as regras para exercitar a prática do próprio desenho.

> Eu não vou esquecer nunca. Quando eu estava na escola e era criança, imagina o que é que baiano mais desenha na infância? Trio elétrico. Desenhava trio elétrico direto. E desenhava muitas coisas, mas eu desenhava muito no meu caderno de desenho, eu tinha um caderno de desenho naquela época. E aí a gente desenhava muita coisa. E eu gostava muito e a gente vai pegando as manhas, eu gostava muito de desenhar os professores e as professoras. Eu ficava, enquanto eles estavam explicando a matéria, fazendo a caricatura deles (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

Ao construir a caricatura das professoras disfarçadamente, essa atitude de Baiano poderia ser interpretada de muitas formas: aula desinteressante, professor autoritário, menino indisciplinado, e por aí vai. Porém, associamos essa ação ao que consideramos ser também função da Arte, um ato subversivo. Além disso, sua ação subversiva podia representar ainda o desejo enorme, do menino Baiano, de registrar suas impressões sobre o mundo. Na entrevista, ele também evidencia a forte influência do seu irmão mais velho no seu processo criativo, apesar de essa influência acontecer a partir de pequenas invasões aos objetos alheios.

> O meu irmão mais velho desenhava. É engraçado, mas só que ele não deixava eu ver o desenho dele. Mas ele como irmão mais velho não deixava a gente mexer nas coisas dele. E aí quando ele não estava lá eu olhava as coisas dele escondido e começava a fazer também (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

De acordo com Morais (1998),

> são tantas as mentiras, alguém poderia se contrapor. 'O artista é uma mentiroso profissional', afirmou certa vez Oscar Wilde. 'Não acredite nunca no que diz um artista, veja, antes, o que ele faz', alerta seu conterrâneo, David Hockney. 'O artista é um falsário', sustentam Jorge Luiz Borges e Orson Welles (Morais, 1998, p. 13).

Baiano, é hoje um artista que entre uma fraude e outra, quando ainda criança, foi construindo e deixando sua marca nos seus projetos de desenho. Segundo ele “quer chegar ao mais alto grau da Arte” e para isso “minha intenção é fazer um mestrado ou um doutorado em Artes Visuais. Não me interessa outra coisa que não seja Arte” (BAIANO, professor entrevistado em

2014). Nesse sentido, talvez fosse necessário indagar o que significa o mais alto grau da arte. Essa experiência de Baiano nos faz repensar as diferentes maneiras de aprender, de vivenciar e de ter acesso aos objetos artísticos. Das professoras que lembraram de suas experiências em Artes Visuais na escola, apenas Baiano, citou o desenho livre, sem nenhuma intervenção. As demais professoras lembraram apenas da utilização dos desenhos mimeografados nas tarefas escolares, considerados como atividades de Artes. Além da colagem de macarrão e da casquinha de ovo, nenhuma outra atividade foi mencionada. Sendo assim, as Artes Visuais nas reminiscências escolares dessas professoras se resumiam a desenhos mimeografados e colagens.

Diante do que foi apresentado até aqui, em relação às memórias das professoras, consideramos que a falta de acesso à frequentação dos espaços artísticos e culturais é um fator limitador do conhecimento e aprendizado das Artes Visuais e da Arte de modo geral. Porém, discutir a falta de acesso não pode significar naturalizar os motivos dessa ausência nos museus e exposições. Para Trierweiller,

> não devemos esquecer as condições socioculturais que produzimos e que nos produzem e se vivemos em uma sociedade de classes, em que uns tem mais que os outros, não é de surpreender-se que, por vezes, devido a todo esse aparato social e ideológico (instituições, mídias, classe, gênero, geração etc.,) naturalizamos essa condição atribuindo-lhes sentidos que reforcem em vez de superar essa condição, o que contribui para legitimarmos determinadas posturas, gostos e/ou preferências em detrimento de outras (TRIERWEILLER, 2008, p. 135).

Trierweiller (2008), ao citar Coli, afirma que além das condições socioculturais é preciso considerar ainda que "as parcas manifestações artísticas de algum interesse nesse país são pouco frequentes, em geral muito caras e sempre se localizam nas grandes capitais." (Coli apud Trierweiller, 2008). Por isso, o problema de acesso não é apenas uma questão pessoal, mas está atrelado a uma questão social. Esse direito à frequentação aos espaços artísticos está vinculado à maneira que a sociedade compreende e reconhece a Arte e a cultura. Segundo Trierweiller,

> Enquanto discurso hegemônico, até as reconhecem como indispensáveis, mas, em sua maioria, secundarizam as ações que poderiam contribuir para a concretização de tais direitos. Logo, se tornando premente colocarmo-nos a favor da instauração de políticas públicas de investimento ao acesso/frequentação/criação de espaços permanentes de cultura a todos como direito à cidadania (TRIERWEILLER, 2008, p. 136).

A partir do que foi exposto, podemos avaliar que as condições de acesso, a ausência ou presença em espaços culturais e o fator econômico são questões relevantes para a constituição das experiências estéticas das professoras. O contato e a frequência a esses espaços nos aproxima das obras de Arte, possibilitando acessar outras dimensões desse universo artístico. Além de avaliar, buscar entender também o que Barbosa (2015), pontua, ao citar Josep Fontana em "A história dos homens":

> Que cada momento do passado, assim como cada momento do presente, não contém apenas a semente de um futuro predeterminado e inevitável, mas a de toda diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar tornando-se dominante, por razões complexas, sem que isto signifique que é o melhor, nem, por outro lado, que os outros estejam totalmente descartados (FONTANA, 2004, apud BARBOSA, 2015, p. 15 e 16).

As experiências vividas pelas professoras, não podem ser analisadas fora do contexto sociocultural vivido por cada uma, nem do processo histórico de reconhecimento da Arte e do seu ensino, muito menos sem a consideração da "diversidade de futuros possíveis" apontado por Barbosa (2015) ao trazer as contribuições de Fontana. Essa diversidade, resultado das experiências do passado e do presente apontam para um futuro com grandes possibilidades de diálogo e de novos aprendizados sobre a Arte e seu ensino. Para Barbosa (2015),

> ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando xerox de personagens de Disney – todos iguais, para a classe toda colorir da mesma cor, em nome da cultura visual – e professores dando imagens para copiar em nome da releitura... Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos, crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas (BARBOSA, 2015, p. 16)

Essas questões evidenciadas por Barbosa (2015) nos possibilitam refletir sobre a experiência no contexto do museu que tem muito a contribuir para a superação de um ensino de Arte ainda pautado no "igual para todos" e "é assim que se faz". Nas lembranças das professoras que viveram a experiência de visitar o museu ainda quando criança, o que ficou registrado foi a sensação de "deslumbramento" ou "apenas visitação". Em ambos os casos, talvez os procedimentos utilizados não alcançaram os objetivos educacionais do museu ao receber as professoras Nola e Isabela, há muito tempo atrás. E mesmo as professoras, que na atualidade

registraram sua participação e frequentação a museus, destacam que “fazer cara de paisagem” ou “o que é vivenciar a Arte no museu?” evidenciam ainda um espaço não dialógico. Um local que ainda precisa aperfeiçoar sua forma de atuar como espaço educativo, como um laboratório de aprendizagem da arte.

4.1.6 Procedimentos para análise de dados

Para um melhor entendimento sobre as concepções, as percepções e as avaliações das professoras em relação às Artes Visuais, seguimos alguns caminhos para analisar os dados coletados no campo e nas entrevistas realizadas com as professoras. Descrevemos a seguir um pouco desse processo antes de apresentar os resultados da análise. O primeiro passo percorrido foi digitar todas as notas do diário de campo e a transcrição literal das entrevistas realizadas com as professoras. Com esse material em mãos retomamos o diário de campo e anotamos todas as propostas de trabalho que de alguma forma se relacionavam com a temática das Artes Visuais e que foram observadas na rotina das crianças e das professoras. A leitura das notas de campo feitas a partir do acompanhamento das ações coletivas da instituição e das propostas das professoras Nicole e Michele na turma *João de Barro* permitiram perceber e anotar quais práticas específicas em Artes Visuais eram desenvolvidas.

Retomamos ainda o roteiro semiestruturado com as questões que orientaram as entrevistas e agrupamos as respostas de todas as professoras em relação às perguntas formuladas. Após o agrupamento das respostas, listamos os trechos mais relevantes da fala de cada professora considerando os objetivos da pesquisa que previam identificar: concepções, percepções e avaliações das práticas em Artes Visuais na UMEI *Olhos de Criança*. Em seguida, destacamos e anotamos as expressões mais utilizadas que indicavam como as professoras definiam, percebiam, avaliavam e compreendiam suas práticas em Artes Visuais.

Ao destacar as falas mais recorrentes foi possível identificar três campos conceituais em torno dos quais se organizam as concepções e as práticas das professoras da UMEI *Olhos de Crianças*: arte como livre expressão; arte como representação; e arte a serviço de outras atividades escolares. Para chegar a estas três visões sobre as Artes Visuais na Educação Infantil, anotamos em um único documento tudo o que cada professora afirmou ao longo da entrevista sobre suas concepções em Artes Visuais. No roteiro das entrevistas havia uma pergunta mais específica a esse respeito: “O que você considera que sejam as Artes Visuais?”.

No entanto, não foi apenas ao responderem a esta pergunta específica que as professoras expressaram seus conceitos e suas visões sobre Artes Visuais. Durante toda a entrevista foi possível perceber o que elas concebiam como sendo Artes Visuais. Após anotar o que cada professora disse sobre suas concepções, destacamos palavras-chave presentes em todas as entrevistas e identificamos, por meio dessas palavras, os três campos conceituais que analisaremos a seguir.

4.2. As concepções das professoras sobre Artes Visuais

Para os professores e pesquisadores que discutem o ensino de Arte, a década 1980 representou um período de intensa conquista, em que as concepções de Arte foram sendo ampliadas e vinculadas à cultura. Para Barbosa (2015), nesse período,

> não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas etc. Desprezamos a ansiedade por vanguarda, a homogeneização do capitalismo, o controle hegemônico do sistema das artes, o colonialismo cultural, o poder dos museus e reconquistamos para a Arte o afeto e o amor (BARBOSA, 2015, p. 21)

Desde então, ocorreram mudanças no processo de expansão da Arte e, ainda hoje, os estudos sobre as Artes Visuais permanecem em constante reelaboração conceitual. Para Barbosa (2015), a concepção de Arte a ser assumida, dependerá inclusive da natureza dos cursos de formação das professoras de Arte. Na Universidade de São Paulo - USP, por exemplo, desde a década de 80, os cursos de Arte e de Licenciatura em Artes Visuais são ofertados na Escola de Comunicação e Arte – ECA. Segundo Barbosa (2015) a proximidade com as Comunicações e com as mídias visuais, possibilitou na USP/ECA a oferta de cursos menos elitistas, diferentes daqueles Sistemas tradicionais das Artes que consideram que "Arte não se ensina". Quando os cursos de Licenciatura em Arte são organizados a partir do conceito tradicional de "belas artes", a formação pode ficar concentrada na ideia de Arte erudita e clássica, muitas vezes conservadora e resistente a tudo o que é contemporâneo. Barbosa (2015) afirma que no decorrer das mudanças na concepção do que seja Arte, uma visão mais contemporânea nos leva a perceber que "arte não é somente autoexpressão" (Barbosa, 2015, p. 22). Esse termo, como já foi citado nesta dissertação vem do início do modernismo e tem como seu principal

precursor Franz Cizek, seguido de Lowenfeld e Herbert Read. Segundo a autora, a abordagem triangular contribuiu nesse processo e aponta a necessidade de atuar e fazer arte; ler imagens e objetos do campo das artes; e interpretar aquilo que se faz e se vê.

Nas falas das professoras entrevistadas na UMEI *Olhos de Criança* destacam-se relatos de suas experiências individuais e coletivas, que podem ser analisadas a partir das características da autoexpressão que se configura historicamente como uma visão mais espontaneista de Arte. Ao serem perguntadas[40] sobre o que elas consideravam como sendo Artes Visuais, foi possível identificar diferentes concepções que analisaremos a seguir.

4.2.1 Artes Visuais como livre expressão de sentimentos

No primeiro campo conceitual, hegemônico entre as entrevistadas, as professoras afirmam que as Artes Visuais estão associadas aos órgãos dos sentidos, aos sentimentos e à observação das coisas simples da natureza e do cotidiano. Argumentam ainda que as Artes Visuais são formas de expressão livre e criativa, materializadas em desenhos, pinturas, esculturas, e colagens. Como já foi discutido nesta dissertação, a livre expressão surge da crença de que a arte deveria exprimir um sentimento interior, indo além da aparência física que possibilitasse à criança revelar através de seus desenhos ou pinturas o som interior dos objetos. No período do modernismo o desenho da criança passou a exercer um enorme fascínio, inclusive em muitos artistas. Na visão de estudiosos e artistas dos desenhos infantis, como Franz Cizek, Lowenfeld e Herbert Read esse fascínio era, sobretudo, porque os trabalhos eram desenvolvidos sem a preocupação com padrões a serem seguidos.

Alguns artistas, como Kandinsky, por exemplo, não concordavam em que os adultos orientassem as acrianças em seus trabalhos artísticos. Estes deveriam acontecer naturalmente, sem nenhum tipo de instrução. Como já apresentado anteriormente, "o desenho de observação da natureza era a única forma aceitável de estímulo a expressão" (BARBOSA, 2005, p. 16). Na fala das professoras fica registrada a valorização dos sentidos e dos sentimentos das crianças quando desenvolvem alguma proposta de trabalho em Arte. Termos como, "deixar expressar livremente", "expressão das crianças", "sentidos", "sentimentos" são recorrentes nas falas de algumas professoras.

[40] Conferir as perguntas das entrevistas no roteiro apresentado no Anexo desta dissertação.

> O desenho feito por ela vai mesmo estar dando abertura para expandir a criatividade dela ali, naquele momento, e estar colocando sentimentos e tudo o que ela está a fim de colocar no papel. Ela vai transferir para o papel, eu acho, tudo o que ela vê e percebe no mundo também. É a forma de eles retratarem tanto o que eles estão sentindo quanto o que eles estão conhecendo (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

> Eu acho que o desenho da criança, por exemplo, é uma produção e uma forma de expressar também o que ela está sentindo, o olhar dela sobre o mundo. As experiências [são o] que ela registra através do desenho. (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

Uma professora destaca que apesar de estudar os artistas e suas obras, trabalho que considera válido na Educação Infantil, afirma que esse tipo de proposta não garante que a criança coloque para fora tudo que está dentro dela, toda sua expressão. O discurso dessa professora evidencia a compreensão que tem sobre as Artes visuais na Educação Infantil, ainda muito pautada e organizada na livre expressão dos sentimentos das crianças. As Artes Visuais possibilitariam à criança "colocar para fora o que tem dentro dela".

> Acho que estudar um artista plástico, um pintor, um escultor eu acho que é muito válido, muito válido mesmo. Mas, não quer dizer que aquilo vai trazer para mim esta expressão artística que está dentro de mim e que eu tenho que expor para fora (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Segundo Barbosa (2015) a história do Ensino de Arte no Brasil, “passou por várias fases que se acrescentam umas às outras: se intercalam, raramente dialogam e operam em cascata, em camadas, ou placas tectônicas, como diz Thierry de DUVE” (BARBOSA, 2015, p. 15). Para a autora a ideia da livre expressão poderia ter sido superada se a Abordagem Triangular, como já foi mencionada nessa pesquisa, não tivesse sofrido grandes modificações conceituais em sua estrutura, o que atrapalhou a recepção dessa nova concepção para o ensino de Arte (Barbosa, 2015). Passados vinte e oito anos, desde sua sistematização, foi possível observar, nas entrevistas, que nenhum professor citou qualquer informação relacionada a essa proposta, apesar de ela fazer parte das Proposições Curriculares de Belo Horizonte no tópico que trata da linguagem Plástica Visual. Diante disso, consideramos que a superação da perspectiva de Arte como livre expressão vai depender, dentre outras coisas, da formação continuada do professor, da sua imersão no mundo da arte e da cultura e da sua atuação como artista-professor-pesquisador, do processo de estudo reflexivo da Proposta Triangular, vinculado ao conhecimento da história do Ensino de Arte no Brasil, de modo geral. Dessa forma, seria necessário organizar um processo formativo que realmente considerasse as demandas das professoras. Como vimos nesta pesquisa muitas professoras apresentaram dificuldades em

participar dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. Inclusive, a maioria das professoras entrevistadas não se lembra de ter participado de nenhum curso na área de Artes Visuais.

Ainda no grupo de professoras que concebem a Arte como livre expressão de sentimentos, há aqueles que defendem as Artes Visuais como algo maravilhoso que produz em nós movimento, encantamento, experimentação e ruptura com os limites impostos pela vida social e escolar. Nessa perspectiva, as artes deveriam ser trabalhadas para possibilitar às crianças desabrocharem e irem além da realidade estabelecida dramatizando, interagindo, desenhando e pintando. Diante disso, talvez seja necessário trazer aqui a reflexão de Barbosa (2012) sobre a leitura da obra de Arte, desenvolvida na Proposta Triangular. Novamente destaco essa abordagem para situar a compreensão do trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil. Como já foi exposto anteriormente, ao escolher a expressão *leitura de imagem* no lugar de *apreciação da obra de Arte*, a autora temia que a palavra apreciação fosse interpretada "como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico" (BARBOSA, 2012, p. XXXIII da breve revisão). Para ela, leitura tem a ver com a nossa capacidade de interpretar, de criticar, decodificar, mas sem perder nossa poética pessoal diante do suporte interpretativo. Essa concepção de Artes Visuais se configura, na fala da professora Michele, que assim define o trabalho , de leitura de imagens: "quando a gente trabalha com os meninos imagens, não só imagens artísticas, mas imagens no geral. Figuras que ilustram situações reais ou figuras que são usadas só pelo próprio encantamento" (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Esse processo experimentado pela criança diante das imagens pode acontecer considerando não apenas o encantamento, mas também sua capacidade de interpretar, decodificar, ler o mundo e a nós mesmos. Conforme já foi analisado, esta seria uma leitura interpretativa da cultura, sem deixar de considerar também a diversidade interpretativa da arte. O uso de imagens variadas, como aponta Michele, é fundamental para aguçar o olhar diante das imagens que nos cercam. Como já foi destacado nesta dissertação, alimentar as crianças com muitas imagens, construir uma coleção de pinturas, fotografias, desenhos e ilustrações variadas que lhes possibilitem sair da convenção artística para a invenção contribui para que essa leitura interpretativa seja praticada diariamente na rotina da sala.

Nos trechos abaixo, retirados da fala da professora Valentina, percebemos a maneira espontânea de interagir com as crianças e sua preocupação constante com os limites impostos às crianças no espaço escolar. Na entrevista ela chega a afirmar

> "que a escola traça uma linha e fala, é assim que vamos trabalhar. E não é bem assim na Educação Infantil, no meu modo de ver, no meu modo de entender. Eu vou mais além ainda. A escola não ensina, ela adestra. Isso tem me incomodado muito, porque eu gosto de trabalhar de uma forma mais solta, mais livre" (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

> Forrei a mesa com um TNT branco e pus ali para os meninos pintarem em cima. E gente, foi uma mistura de tinta muito grande. E a sobra da tinta do pano passou para o TNT. A hora que eu tirei o tecido e levei para fora da sala, o que me interessou foi o que ficou debaixo do pano. Que você olha e fala, que arte maravilhosa! E ninguém estava interessado nela. A borra da arte que os meninos fizeram. Porque é que eu me encantei por aquilo, até hoje eu não entendo. Mas outras pessoas também se encantaram. Porque houve ali uma difusão de cores, uma mistura de cores, um encontro, uma busca das cores ali, que formou um encantamento que eu falo: isto é arte.. (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Diante de sua posição e de sua proposta de trabalho, podemos verificar novamente a ideia da Professora Valentina com relação à livre expressão, que é importante para a criança, principalmente ao considerar, conforme já dito, que essa foi uma conquista do modernismo e que, segundo Barbosa (2005), caracterizou a vanguarda do ensino de arte no Brasil de 1948 até os anos 1970. Preservar a livre expressão significa a não exigência de representação fiel das imagens observadas pelas crianças, pois essas imagens são suportes interpretativos e não modelos a serem copiados. No entanto, é preciso segundo Wilson (2005), como também já foi destacado nesta dissertação, acolher as ideias mais interessantes do modernismo e acrescentar as práticas advindas das ideologias pós-modernas, decorrentes da história da arte, da história das ideias e da análise de obras de Arte importantes para a humanidade, para cada povo, para cada cidade, para cada indivíduo.

> Eu não estou impondo para as crianças, eu estou interagindo com elas. E aí eu vou fazer um desenho do Lobo Mau e pego um pano lá dentro da caixa de tecido enrolo e enrolo e corta aqui e vamos fazer gente, e virou a escultura de um Lobo Mau, sem pernas, sem pata, mas é da criança. Quem é este Lobo Mau? Que animal é este? E agora vamos fazer uma arte com a criança? O que é que isto vai trazer para ela, ela vai expandir. E aí vamos fazer uma pintura e a pintura é livre, e dali saiu a imagem do Lobo Mau feita pela criança. Ali tem uma Arte Visual dela buscando uma estrutura que ela focou num conto, num desenho que ela viu e reproduziu (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Ao avaliar o trabalho desenvolvido pela professora Valentina, relativo à pintura e à história do Lobo Mau, é também necessário considerar o fazer artístico, em sintonia com a leitura de imagens que se torna um fio condutor da educação estética das crianças. Para isso, é preciso que as crianças entendam e conheçam a arte fazendo e interpretando obras de Arte. Nesse sentido, segundo Barbosa (1998), seria importante que os professores conhecessem também a

estética para instigar os alunos em seu processo de aprendizagem da arte e se sentissem preparados para os possíveis questionamentos das crianças. Ficar apenas no fazer artístico com as crianças, outro aspecto do ensino de arte pautada na Proposta Triangular, pode ser uma opção legítima do professor, mas vale lembrar que o que se pretende com a proposta é uma educação crítica do conhecimento, pelo próprio aluno, mediado pelo professor, em torno do mundo visual.

Outra questão a ser observada na proposta apresentada por Valentina está relacionada à experimentação. Para as crianças da Educação Infantil a experimentação é o caminho para que possam inventar, construir, dar forma, compor e produzir, num processo significativo de intimidade com os diferentes materiais, possibilitando assim, o domínio de certos códigos da Arte. É preciso que elas exercitem o processo de experimentação.

Na prática da professora, isso fica evidenciado quando esta propõe a pintura e a contação de história utilizando tecidos diferentes como alternativa para a produção do lobo e da pintura. Porém, é possível perceber que seu trabalho ainda fica preso apenas ao fazer artístico e a uma ideia de liberdade de expressão em que a criança vai se expandindo espontaneamente ao fazer sua Arte. Para Valentina, a criança é um pequeno artista que precisa desabrochar.

> Quando você vê um rabisco de uma criança, tem gente que fala assim: Puxa! Este menino não sabe desenhar nada, só sabe rabiscar. Mas quando você já tem uma visão de arte você valoriza a produção dele. Então eu penso que é muito legal isto, muito legal, mas como é que a gente faz estes pequenos artistas desabrocharem? (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Seria a criança um pequeno artista? Para Staccioli (2014)

> “as crianças não são artistas, mas procedem como artistas, tentando como eles, explicar-se ao mundo utilizando um meio que não permite (como não pode fazer nenhum outro meio) explicar-se para o mundo. Adultos e crianças podem apenas se empenhar em buscar soluções gráficas e pictóricas para dizer o que não se poderá nunca dizer completamente. O mundo não é sempre explicável, o mundo não é sempre conhecível. Mas o mundo é sempre interpretável” (STACCIOLI, 2014, p. 107).

Não existe um mundo encantado e maravilhoso em Artes Visuais, e sim um mundo interpretável em que o fazer artístico pode ser um dos percursos possíveis.

4.2.2. Artes Visuais como capacidade humana de representar e simbolizar

Entre as concepções das professoras da UMEI *Olhos de Criança,* identificamos um segundo campo conceitual em que as Artes Visuais são definidas como capacidade humana de representar e simbolizar o mundo e a vida, expressando conflitos e percepções, materializados em imagens visuais e nas obras de artistas plásticos, pintores, desenhistas, cineastas e escultores. Para aqueles que concebem as Artes Visuais dessa maneira, existem imagens e obras que representam situações reais, encantadas e abstratas, devendo o trabalho com as crianças assegurar acesso a leituras, releituras e produções diversas como formas de representar o mundo e as coisas vividas e percebidas.

> Pensando em Artes Visuais, penso em manifestações como o desenho, a pintura, a escultura, o grafite, como estas manifestações. Eu acho que para a criança e para qualquer pessoa, a arte, e eu volto lá em cima, é uma forma de representação humana dos nossos sentimentos, dos nossos conflitos, das nossas percepções (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

> A criança é puro simbolismo, pura fantasia. Acho que isto é tão forte porque ela está justamente tentando compreender tudo isso aí, tentando simbolizar, tentando perceber este mundo. A arte é uma destas formas de aprender o mundo, de representá-lo, de simbolizá-lo (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

De acordo com a entrevistada Luz, ao pensar sobre as manifestações artísticas, destaca o desenho, a pintura, a escultura, o cinema, o grafite, a instalação e a Arte contemporânea, como formas de representação humana em que os sentimentos, os conflitos vividos, estão presentes. Para Luz, como a criança está apreendendo o mundo, ela também vai representá-lo e simbolizá-lo. Mas o que significa para a criança representar o mundo? O que é a representação em Artes Visuais? E o que significa representação, no desenho da criança? De acordo com Pillar (1996), ainda na metade do século XIX, a Arte da civilização ocidental Cristã, tinha como objetivo representar a realidade, uma cópia da natureza. Segundo a autora, a concepção de representação como imitação, como mimeses é discutida desde Platão. Ao abordar a Arte de produzir imagens, Platão dividiu a mimética em "arte da cópia e arte do simulacro". No primeiro caso, seria copiar fielmente para melhorar a imitação. Já no segundo caso, seria uma ilusão do objeto. Uma semelhança da cópia, mas não a cópia.

Foi com a modernidade que surgiu a ideia de que o artista poderia criar de maneira livre, sem modelos, expressando seus pensamentos, sua visão de mundo e seus sentimentos. Assim

como em todas as outras formas simbólicas, a Arte se torna uma descoberta da realidade, é um dos caminhos que conduz a uma visão objetiva das coisas e da vida. Foi Humberto Eco que ao apresentar seus posicionamentos sobre os modos de representação afirmou, segundo Pillar (1996), que o artista, mesmo buscando representar, duplicar a realidade, inevitavelmente a interpreta. Esse autor faz um paralelo entre a imagem de um objeto no desenho e o seu reflexo no espelho. Segundo Eco,

> Por isso desenha-se (...): para realizar sem espelho aquilo que o espelho permite. Mas, o mais realístico dos desenhos não exibe todas as características de duplicação absoluta próprias do espelho (ECO, 1989, *apud* PILLAR, 1996, p. 41).

No caso do desenho da criança, estudos desenvolvidos a partir dos pressupostos construtivistas, definem a representação gráfica, a maneira de a criança construir o conhecimento no desenho, como consequência de sua ação sobre o objeto. Para Pillar,

> "o significado da palavra representação no desenho da criança tem, assim, um sentido de simbolização, de recriação, de reconstrução do seu mundo ao nível das imagens, do pensamento e da imaginação. Vê-se que difere, e muito, da ideia de cópia mimética da realidade" (PILLAR, 1996, p.43).

Como já afirmamos acima, a partir de Staccioli (2014), o mundo é sempre interpretável, e para isso a interpretação faz uso das linguagens para comunicar, como o desenho, por exemplo. Porém, nenhuma interpretação se esgota ou oferece completude. Para o autor

> "a comunicação é sempre um pouco ambígua, e a artística é particularmente, porque se funda sobre a ambiguidade, não é estática ou fotográfica, mas segue o movimento do pensamento, das experiências que se seguem e dos sentimentos que os desenhistas constroem e desconstroem ao longo do próprio tempo de vida" (STACCIOLI, 2014, p. 107).

Diante das pontuações feitas pelo autor, podemos considerar que a realidade não é representada e sim interpretada. Ao observar e conversar com uma criança sobre seu desenho, podemos verificar que ela desenha por deslocamentos, desenha adjetivos, nos mostra que nem tudo que desenha é exatamente o que vemos. Justifica-se por similitudes, muda cores e formas. No desenho ela deixa registrado seu afeto, sua competência e sua escolha na maneira de operar, de processar seu trabalho (STACCIOLI, 2014). Além disso, "seu desenho nos apresenta também uma escolha duplamente ambígua, aberta, fruto de interpretação e de elaboração, fruto da relação sujeito/ objeto, uma ambiguidade que é característica do nosso ser no mundo" (STACCIOLI, 2014, p. 113). Diante dessas observações, a concepção de desenho, ou de arte como representação do real, precisa ser reavaliada no sentido de compreender melhor como se processa essa experiência com as crianças,

considerando inclusive o que afirma Luz, “eu acho que falta tanto um conhecimento desta forma de expressão da criança, quanto da própria Arte em si” (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

4.2.3. Artes Visuais como suporte e ferramenta de outras atividades escolares.

No terceiro campo conceitual, as professoras entendem as Artes Visuais como ferramentas de apoio para outras atividades escolares e outros campos disciplinares. Na realização de exposições, na confecção de cartazes, na culminância de outros trabalhos, na produção de materiais didáticos, as Artes Visuais funcionariam apenas como um suporte. As práticas em Artes Visuais deveriam, para aqueles que se situam neste campo, se aproximar das outras ações e disciplinas escolares, contribuindo assim para o alcance dos objetivos dos projetos didáticos e pedagógicos.

> Eu confeccionei seis ou sete jogos com os meninos que são jogos da memória, dado de nomes e bingo. E acredito que tudo isto é material de Artes Visuais, porque os meninos vão visualizar aquilo ali, vão interagir, vão aprender com um material visual, vão trabalhar linguagem musical, linguagem matemática, as Artes Visuais que é a parte de confecção do cartaz. (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

Na fala da professora Nicole, ela associa o trabalho com as Artes Visuais às ferramentas de apoio para outras atividades escolares e outros campos disciplinares. Ao construir jogos e brinquedos ela afirma que todos esses objetos são visuais e culminam em alguma “coisa visual”. Mas o principal objetivo não é a Arte e sim o que ela busca alcançar no letramento e na linguagem matemática. A Arte seria apenas um suporte, um material de apoio a serviço de outros objetivos escolares e pedagógicos. No entanto, das professoras entrevistadas, apenas Nicole expressou, em seu discurso, essa concepção sobre as Artes Visuais..

> E então, com a culminância do trabalho, eu acho que ela sempre tem que ser com as Artes Visuais. Alguma coisa visual. Mas o foco não é este não. O foco é este aqui, letramento, a linguagem matemática. A linguagem musical. O foco não é as Artes Visuais. Mas é um grande suporte (NICOLE, professora entrevistada em 2014).

No entanto, na prática das professoras da UMEI *Olhos de Criança*, o que observei de forma recorrente foi o trabalho de Artes Visuais em função de outros objetivos. Desenhos e pinturas

foram desenvolvidos para retratar as datas comemorativas, para ilustrar atividades desenvolvidas na matemática, na escrita, nos projetos da sala e também da escola. No diário de campo registrei a rotina de sala das professoras Michele e Nola. A partir de minhas anotações foi possível observar que as práticas com desenho foram as que mais se destacaram. Durante o período em que fiquei na sala, presenciei duas atividades de pinturas. Uma pintura feita no cartão para as mães e uma pintura do contorno do rosto da reprodução da obra do Picasso, artista que a professora Michele estudou com as crianças no período da pesquisa. Farei a descrição desse trabalho mais adiante.

A utilização de vídeos é frequente na rotina, mas durante a pesquisa assisti, junto com as crianças, apenas um vídeo que tinha como viés a discussão sobre Artes Visuais. O vídeo narrava a história do personagem "traça" que queria comer as obras do Portinari no museu. Durante o vídeo surgiu outro personagem que foi apresentando as obras para a "traça" que acabou desistindo de transformar as obras do Portinari num prato artístico com um leve sabor de óleo colorido. Esse vídeo foi assistido pelas crianças, porque inicialmente a professora Michele tinha a intenção de estudar esse artista, o que foi mudado posteriormente para o artista Picasso.

Durante o período de minha pesquisa de campo na UMEI *Olhos de Criança*, não observei nas práticas das professoras em nenhum momento trabalhos envolvendo argila, escultura, vídeo arte, instalação e objetos artísticos variados. No final do mês de maio, a professora Michele trouxe imagens de Picasso e propôs a utilização de novos materiais: fotografias e um tijolo de vidro.

Como já afirmei anteriormente, os desenhos sempre estiveram presentes na rotina das crianças, mas sua função era registrar as propostas de trabalho envolvendo a linguagem escrita, matemática e projetos. O trabalho que apresento abaixo foi desenvolvido pela professora Nola que também participa de alguns projetos com a turma, além de ser responsável pelas linguagens matemática, musical e corporal. O trecho abaixo foi retirado do meu diário de campo e descreve como ele transcorreu:

> Ela começou a conversa perguntando sobre o que eles sabiam sobre o piolho. Perguntou se sabiam qual era o tamanho dele. “Ele é grande ou pequeno? Será que ele é do tamanho de um elefante?” As crianças riram e disseram que não. Perguntou se eles imaginavam como seria um piolho. Algumas crianças Falaram: “é igual uma pulga” ou ainda: “parece com uma formiguinha bem pequenininha” Então, ela pediu que duas crianças desenhassem no quadro o piolho do jeito que eles achavam que era. Depois disso as outras crianças também foram opinando sobre os desenhos feitos (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

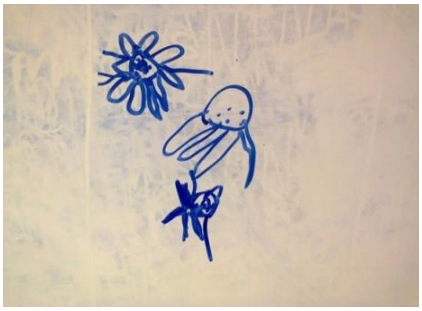


Figura 52: Desenho do piolho

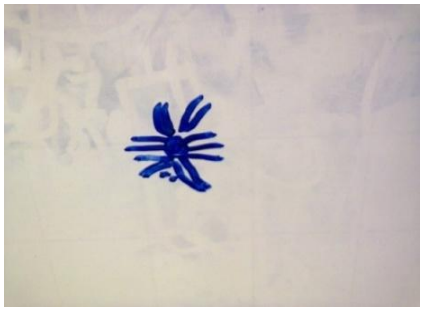


Figura 53: Desenho do piolho

Esse desenho teve como objetivo identificar a aparência física do piolho que na época da pesquisa tinha se tornado um grande problema nas cabeças da escola. Em algumas aulas que observei, as crianças assistiram vídeos informativos sobre os piolhos, rodas de conversa e puderam observar pela lupa um piolho de verdade. Fizeram investigações sobre como esse bicho tão pequeno chega até a cabeça, principalmente das crianças. Fizeram uma lista de medidas que poderiam ser tomadas para evitar os piolhos. Registraram as informações a partir do desenho e bilhetes escritos coletivamente, com a ajuda da professora Michele e que foram espalhados pela UMEI *Olhos de Criança*. Dessa forma a intenção era conscientizar os pais, as crianças e toda comunidade escolar sobre o problema vivido pela escola.

Envolvendo também o desenho, a partir da sua utilização como ferramenta de apoio para outras ações escolares e outros campos disciplinares, o trabalho que descrevo a seguir foi elaborado a partir da leitura e da escrita. O objetivo foi ilustrar a poesia de Vinícius de Morais. Abaixo, deixo registrada a atividade que Michele desenvolveu com as crianças, que em minha opinião foi muito significativa e na sequência fica também registrada a proposta do desenho.

> A professora Michele trouxe a poesia **"Casa"** de Vinícius de Moraes. Leu o título e perguntou para as crianças se pelo nome da poesia eles saberiam dizer do que tratava aquela poesia. Além disso, disse que essa poesia havia sido musicada. A Michele disse: "vou ler a poesia e vocês tentam lembrar a música. Logo nas primeiras frases, eles descobriram qual era a música. Ela terminou de ler a poesia e depois cantaram. Ela ainda perguntou: "Alguém saberia me dizer quem é o autor dessa poesia?" A Clara levantou a mão e disse: "Vinícius de Morais". A Michele disse: "isso mesmo Clara, o autor é o Vinícius". Todas as crianças tinham nas mãos a fotocópia da poesia. A Michele então falou: "Vamos brincar de achar palavras escondidas na poesia? Por gentileza, Lucas, pegue o potinho de giz de cera e traga para o meio da roda." Continuou falando: "para encontrar a palavra tem que conhecê-la primeiro. Disse que a palavra casa aparecia quatro vezes na poesia. Perguntou para as crianças como eles imaginavam que a palavra casa pudesse ser escrita. Pediu que Clara que já lê e escreve para anotar no quadro o que os meninos já sabiam sobre a palavra. As crianças, de um modo geral, falaram que para escrever a palavra tinha que ter a letra k. A Clara anotou a letra K. Em seguida a Michele perguntou: "e o SA, como se

> escreve?" Eles disseram que era Z e A. Algumas crianças foram ao quadro e leram passando o dedo: " KZA". Michele, perguntou a Clara como ela escreveria a palavra casa. Ela então escreveu CASA. Michele explicou a diferença entre a escrita da Clara e a escrita da turma. Logo em seguida, pediu que eles procurassem na poesia as quatro palavras *casa* e escolhessem uma cor do giz de cera para colorir. Deu um tempo para as crianças encontrarem as palavras e foi ajudando. O Felipe deitou de barriga para baixo no chão e Michele disse: "Olha, a posição que o Felipe achou para ficar mais confortável". Assim todas as crianças deitaram de barriga para baixo. Ela ficou no meio da roda auxiliando as crianças que tinham dificuldades. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014)

Assim que as crianças concluíram a atividade, elas foram para as mesas, recortaram a folha e colaram a poesia no caderno. Em seguida a Michele sugeriu que fizessem um desenho sobre a poesia. A professora Michele, então,

> pediu que eles pegassem o lápis de escrever para desenhar e também o lápis de cor. A Ana ficava pensando alto: "não tinha teto, não tinha parede, não tinha chão. Professora, essa casa não tinha nada, o que vou desenhar?" Ficava cantando para saber o que desenhar. O Paulo que estava na mesa também disse: "não vou desenhar nada, essa casa não tem nada". A Michele não comentou a fala da Ana. Mas falou comigo: "só essa mesa percebeu e levantou a questão. Os outros estão desenhando normalmente. Mesmo a Ana que fez esse comentário acabou desenhando a casa." (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

O uso do quadro para desenhar também era uma ação constante na rotina. No entanto, a proposta de trabalho envolvia sempre a escrita ou outra dimensão curricular. O trabalho com a parlenda "A Galinha do Vizinho" desenvolvido por Michele envolvendo a linguagem matemática, foi um exemplo disso. A professora Michele,

> Foi escrevendo no quadro com a ajuda das crianças a parlenda "A Galinha do Vizinho". Na hora de escrever os números de ovos da galinha ela chamava uma criança para que desenhassem a quantidade de ovos botados pela galinha, na frente da palavra bota. Na medida em que as crianças desenhavam Michele brincava: "esse ovo está parecendo de avestruz, esse de lagartixa bem pequenininho, esse outro de jacaré". Então a Clara disse: "como pode ser, o ovo tem que ser de galinha, a parlenda é sobre galinha". A Michele então falou: "parece que só a Clara está prestando atenção". (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Depois que as crianças concluíram o desenho dos ovos da galinha, a professora Michele continuou a atividade discutindo com as crianças outras questões relativas à escrita de algumas palavras da parlenda. É preciso destacar que em todas as atividades descritas acima, o desenho foi utilizado como um suporte para atingir outros campos disciplinares. As

propostas seguintes são, por natureza, mais artísticas. No entanto, são trabalhos estruturados e guiados pelo calendário que muitas escolas optam por seguir. As chamadas datas comemorativas, segundo está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), são como um verniz numa superfície que se difunde nas escolas públicas e privadas, principalmente na Educação Infantil. As propostas em torno de tais datas são chamadas de "trabalhos artísticos" com o objetivo de enfeitar as paredes da escola para que elas fiquem "mais alegres".

Para Dias (2010)

> "é relevante considerar que o calendário festivo se repete ano após ano, e a pressuposição de abordar certas datas em todo o período escolar causa nada menos que monotonia, saturação e empobrecimento das propostas de aula, como a do padre Anchieta de minha infância" (DIAS, 2010, p. 131).

A nossa convivência com as datas comemorativas será para a vida toda. Estamos sempre nos esbarrando com todas elas, seja em casa, nos feriados, nos jornais, propagandas e etc. Elas atravessam os muros da escola e ganham pouso. A escola é mais um lugar onde isso acontece. Nesse sentido, seria necessário indagar se a escola deveria se submeter a essa "imposição cultural" e se empenhar tanto em evidenciar seu lugar nas rotinas escolares.

Apresento a seguir uma situação de trabalho com as datas comemorativas, realizada com as crianças, que exemplifica a utilização das Artes Visuais para atingir objetivos alheios a elas mesmas. Uma dessas atividades foi a Páscoa, que começou na roda de conversa. A Ana disse: "Jesus foi para a Cruz e morreu". A professora Michele então disse que em cada casa as pessoas comemoram a Páscoa de acordo com as crenças religiosas da família. Comentou que muitas crianças não podem comprar ovos da Páscoa porque são muito caros. Depois dessa conversa, propôs uma atividade com eles. Trouxe para a roda algumas palavras que ela costuma desejar para seus familiares e amigos. Espalhou as palavras no meio da roda e foi lendo para eles: amor, paz, alegria, felicidade... Levou alguns ovos de pano e fingiu que era um coelho e jogava para as crianças e falava a palavra que desejava para ela. Depois pediu que as crianças que estavam com os ovos também fizessem a mesma coisa com os colegas. Podiam também falar outras palavras que não estavam na roda. A brincadeira terminou quando todos já haviam participado. Depois disso, falou sobre o outro símbolo da Páscoa que é o coelho e propôs a nova atividade:

> Disse para as crianças que fariam um coelho bem grande e depois recortariam em volta e na barriga do coelho escreveriam a palavra que

> quisessem desejar para as pessoas, pois os desenhos ficariam do lado de fora da sala. Todas as turmas já tinham colado nos murais desenhos e pinturas sobre a Páscoa pela escola toda. Entregou uma folha A3 para que cada criança fizesse o coelho. Na medida em que entregava as folhas dizia: "façam um coelho com patas, barriga, olhos, boca e tudo mais que um coelho tem". As crianças começaram a fazer os desenhos com muito entusiasmo. A Professora voltou a perguntar o que eles poderiam escrever na barriga do coelho. Nessa hora o Felipe disse: "ovo". A Michele não comentou sua resposta. (acho que ele não entendeu a proposta). As crianças mesmas recortavam o coelho. Depois que terminaram foram colar na parte externa da sala. O mural ficou bem a cara deles. Mas as imagens produzidas pelas crianças são estereótipos de coelho. Nesse dia não foi possível fazer a rotina. Foi tudo muito rápido. Almoçaram, fizeram a escovação e já estava na hora de ir embora (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Figura 54: Ana

Figura 55: Clara

Figura 56: Coelho de Maira

Figura 57: Mural

Figura 58: Coelho de Ana

Foram muitos os desenhos elaborados pelas crianças, que tiveram dentre outros objetivos a função de ilustrar e encontrar soluções para as atividades. Porém, não presenciei situações em que o desenho tenha sido proposto e acolhido, considerando as infinitas elaborações que as crianças fazem quando estão desenhando e expondo aquilo que faz parte do seu mundo externo e interno. Esse último exemplo que deixo registrado, me faz refletir novamente sobre as afirmações de Staccioli (2014), pontuadas nesta dissertação quando discute o tempo necessário para que a criança elabore o seu desenho:

> Após a construção da rotina, desceram para o lanche e na volta a Michele disse que antes do vídeo eles teriam quinze minutos para fazerem um desenho, para ser um marcador da agenda nova que chegou no kit da Prefeitura. O David estava demorando para concluir o desenho e a Michele disse: "David, não vai dar para esperar você com sua obra de arte, não. O tempo é muito curto para o desenho." (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Figura 59: Desenhando marcador de página

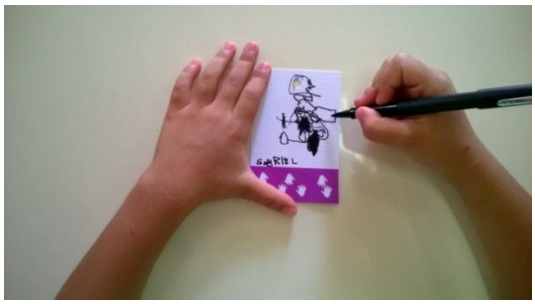


Figura 60: Desenhando marcador de página

Sobre esse assunto, Staccioli (2014) defende a necessidade de deixar as crianças desenharem o próprio pensamento, sem a preocupação de mostrar apenas o que é visível. Para isso, o autor sustenta que as intervenções devem considerar a organização dos espaços, a escuta, o clima e o tempo. Além disso, pontua a necessidade de os adultos acolherem as mensagens invisíveis das crianças presentes em seus desenhos. No entanto, a rotina com seu tempo fragmentado e com propostas de desenhos predeterminadas dificulta as ações das crianças na tentativa de desenhar o próprio pensamento, fazer suas elaborações, evidenciar suas experiências de vida e suas emoções. Quinze minutos seria tempo suficiente para desenhar? Para algumas crianças sim, mas para outras talvez não.

Diante disso, como o professor e a escola podem calcular, podem medir e organizar o tempo e o espaço de trabalho de modo que essas ações das crianças sejam valorizadas e consideradas no dia-a-dia da escola? Esse problema, tão persistente na rotina de professoras e crianças, precisa ser discutido e analisado nas Unidades Municipais de Educação Infantil, no sentido de garantir, inclusive, a saúde emocional e física das crianças e professoras, que são consumidos pelo tempo e por uma rotina engessada. Camões, Toledo e Roncarati (2013) afirmam que a vivência das crianças em relação aos tempos e aos espaços é diferente da percepção do adulto e que "a infância é marcada pelo tempo e espaço genuínos de ser criança, de descobrir e de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, pela natureza, pelos objetos, pelos conhecimentos" (Camões, Toledo e Roncarati, 2013, p. 259). Seria necessário, de acordo com as autoras, repensar esse tempo e espaço a partir do "ponto de vista" das crianças. Como organizar espaços e tempos de maneira que se torne viável a aprendizagem das crianças em sintonia com o prazer? Para isso é preciso considerar o que esses autores afirmam sobre a rotina das crianças:

> Na Educação Infantil, vemos com frequência rotinas engessadas, marcadas por ações, músicas, gestos e falas sempre iguais. Não raro, ainda, essas rotinas são excessivamente sistematizadas e carregam velados instrumentos de controle dos corpos e das expressões afetivas das crianças, mantendo o cotidiano numa aparente ordem - à custa de uma contenção, muitas vezes, penosa do corpo da criança (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p. 260).

Essa contenção dos corpos acontece principalmente porque os tempos e espaços na rotina das crianças são sistematizados a partir da percepção do adulto. Tendo como pressuposto a valorização dos espaços e dos tempos para o desenvolvimento das crianças é preciso refletir e superar os "conceitos e os preconceitos" no cotidiano da Educação Infantil. Sobre isso, ressalto que os registros feitos em meu diário de campo durante os seis meses em que fiquei em observação, confirmam o que Camões, Toledo e Roncarati (2013) afirmam sobre "rotinas engessadas e o controle dos corpos". Nesse período de observação, a organização diária da rotina, do primeiro ao último dia, foi assim estruturada: as crianças chegavam às sete horas da manhã e ficavam na sala no período chamado tempo livre, brincando com alguns brinquedos que eram oferecidos pela professora regente ou apoio. Nesse período, a professora aproveitava para recolher as agendas e os cadernos de para casa. Depois que todas as crianças chegavam, a professora regente ou apoio descia com elas para o parque do velotrol. No parque, normalmente ficavam as duas turmas de cinco anos, a turma da professora Michele, onde fiquei como observadora e a turma da professora Isabela que me concedeu entrevista.

No parque não havia brincadeira dirigida pelas professoras; as crianças brincavam livremente e o papel que as professoras exerciam nesse momento era administrar as brincadeiras das crianças para não se machucarem e os conflitos que porventura acontecessem. Logo após o horário do parque, com duração de meia hora, a turma voltava para a sala. Algumas crianças bebiam água ou utilizavam o banheiro e, após a organização da sala, Michele construía a rotina do dia, juntamente com as crianças. Algumas vezes, o tempo era insuficiente e o término da construção da rotina ocorria após o lanche que acontecia às oito e meia. Quando voltavam do lanche, Michele, professora regente, propunha alguma atividade relacionada à linguagem oral e escrita, ou então a Nola, professora apoio, que trabalhava com a linguagem matemática, musical e corporal.

Normalmente, de nove horas da manhã até às dez e meia, as duas professoras dividiam o horário de trabalho com a turma. O horário do almoço das crianças era exatamente às dez e meia. Depois que as crianças faziam essa refeição, voltavam para a sala, escovavam os dentes e organizavam as mochilas. Quando o tempo permitia a professora Michele fazia uma roda e contava uma história, atividade essa, que ela e as crianças gostavam muito. Quando terminava a roda de história, o especial já estava chegando para levar as crianças que saiam onze e dez da manhã. As crianças que ficavam na sala até onze e meia brincavam de massinha, leitura de livros da biblioteca da sala ou brinquedos até a hora de irem embora. O parque do velotrol, o

lanche, o almoço e a escovação dos dentes aconteciam todos os dias na rotina no mesmo horário. As mudanças que ocorriam na rotina estavam relacionadas às atividades desenvolvidas pela professora regente, ou pela professora apoio que tinham aproximadamente uma hora e meia ou duas por dia para desenvolveram durante a semana ou meses as sete linguagens definidas nas proposições curriculares.

Considerando a descrição da rotina da turma observada e o que apontam Camões, Toledo e Roncarati (2013) é preciso compreender que o espaço escolar é essencial para qualquer etapa da educação, mas para a Educação Infantil talvez seja um pouco mais. A organização do espaço e suas características físicas influenciam e causam impacto nas práticas das professoras.

> "A organização, o mobiliário, os materiais disponíveis, os elementos decorativos, as paredes: tudo o que constitui o espaço mostra, de forma explicita ou pelo menos vestígios, como diz Benjamim (1987b), as marcas daqueles que planejaram o espaço e que por ali circulam" (CAMÕES, TOLEDO E RONCARATI, 2013. p.265).

Dependendo de como o espaço é organizado, ele pode influenciar ou inviabilizar as propostas pensadas com as crianças e também suas relações com as pessoas com as quais convive diariamente. Além disso, os tempos e espaços podem causar segurança ou insegurança. De acordo com o Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, esses sentimentos experimentados pelas crianças diante de situações novas acontecem porque,

> cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento, conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (BRASIL, 2009, p. 7)

Nesse processo de compreender as coisas do mundo, as crianças testam as próprias significações que constroem. As modificações que ocorrem na vida da criança têm grande auxílio na sua interação com outras pessoas ou mesmo com os objetos. Quando é oportunizado às crianças registrar, deixar suas marcas pessoais e também coletivas elas se sentem pertencentes ao lugar e passam a ter uma relação afetiva com o espaço. Portanto, para compreender os tempos e espaços próprios da Educação Infantil é preciso repensar nossa concepção de espaço na lógica da criança e romper com o determinismo imposto e centralizado no ponto de vista do adulto (Camões, Toledo e Roncarati, 2013). Mas uma coisa é

certa, não adianta um espaço organizado se os sujeitos não interagem com ele, principalmente considerando que "os objetos e os sujeitos são carregados de sentidos e significações que vão sendo compreendidos e compartilhados pelos diferentes sujeitos em processo de interação" (Camões, Toledo e Roncarati, 2013. p.269). Por isso, o tempo e o espaço devem possibilitar a exploração e vivências, agregando experiências significativas para o desenvolvimento das crianças, a partir da diversidade cultural. Nesse processo a criança constitui a sua identidade cultural e seu pertencimento social. Segundo Camões, Toledo e Roncarati (2013) considerar o tempo e espaço a partir do "ponto de vista" das crianças poderia ser um começo para resolver esse impasse. Para as professoras fica sempre a sensação de que poderia ter sido diferente. Para as crianças, a vontade de esticar o tempo para desenhar mais, brincar mais, conversar mais, aprender mais e encontrar mais.

4.3. As percepções das professoras sobre as práticas em Artes Visuais

Além das concepções das professoras, buscamos, através da observação da rotina e das entrevistas, compreender a forma como estas professoras percebem as práticas em Artes Visuais desenvolvidas na UMEI *Olhos de Criança*. Para isso, durante as entrevistas[41] solicitamos a elas que falassem sobre suas práticas, sobre o significado do desenho para as crianças, sobre outras dimensões das Artes Visuais presentes na rotina da UMEI. Agrupamos as respostas das professoras em torno de três eixos principais: percepção das propostas e das práticas em Artes Visuais na UMEI; percepção da relação entre as práticas em Artes Visuais e a organização dos tempos, dos espaços e da rotina; e, finalmente, a percepção dos impactos da materialidade e das condições de trabalho nas práticas desenvolvidas. Para chegarmos a esses eixos de análise adotamos o mesmo procedimento já descrito para as concepções sobre Artes Visuais, ou seja, agrupamos todas as respostas das professoras a partir das questões do roteiro de entrevistas e em seguida destacamos trechos mais relevantes sobre as percepções em relação às propostas e às práticas em Artes Visuais. A partir destes trechos destacados foi possível identificar ainda outros eixos em torno dos quais as professoras discutem o trabalho desenvolvido na UMEI Olhos de Criança, relacionando as práticas em Artes Visuais com as condições de trabalho, a materialidade e a organização de tempos, espaços e rotinas.

[41] Conferir as perguntas das entrevistas no roteiro contido nos Anexos desta dissertação.

4.3.1. Percepção das propostas e práticas em Artes Visuais na UMEI *Olhos de Criança*

Em relação à percepção das propostas e das práticas em Artes Visuais é possível dizer que existem opiniões diferentes entre as professoras entrevistadas. Um grupo destaca que as atividades desenvolvidas deixam as crianças mais calmas, possibilitam trocas e resgatam a autoestima ao expor e valorizar o que elas mesmas produzem. Nesse sentido, Isabela afirma que

> é prazeroso para as crianças estarem trabalhando com a arte. Naquele momento você vê, que a turma fica mais calma. E eles ficam pensando e tal, e olham e conversam com o outro, e é uma troca ali e eu acho que vai ampliando o conhecimento e a criatividade deles. O desenho, por exemplo, é muito importante, e deve ser uma das principais práticas. É a partir do desenho que eu acho que vai abranger outras coisas e a criança vai desenvolver em outros aspectos. (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

Na fala da professora Isabela, fica claro que as crianças, ao se envolverem com os trabalhos de arte, ficam mais calmas. Ao definir trabalho de arte, faz isso de forma mais genérica e aponta apenas o desenho como um elemento que vai possibilitar à criança se desenvolver em outros aspectos. Na fala da professora, ela não menciona quais seriam esses outros aspectos. No entanto, afirma que ao observar a interação das crianças no momento em que estão produzindo algum trabalho, na sala, relacionado com as Artes Visuais, as trocas com os colegas ampliam o conhecimento das crianças e sua criatividade.

No caso da professora Michele, ela destaca que o envolvimento com a arte, principalmente numa pintura, também traz uma sensação de bem estar, porque a criança fica mais à vontade. Diz ela: “Eu sei que os meninos sentem também, porque quando você permite que eles manuseiem um pouco mais a tinta, eles se expressam mais e ficam mais à vontade” (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Apesar de fazer essa consideração, a professora Michele também faz parte do outro grupo que argumenta que o trabalho com as Artes Visuais é ainda artesanal e pouco artístico, voltado para eventos específicos e datas comemorativas. Para este grupo, as propostas futuras devem entender o lugar da criança, serem mais planejadas e dedicadas a leituras e releituras de imagens, estímulo à experimentação, à pintura e ao uso de cores variadas.

> As Artes Visuais ficam um pouquinho de lado. Muitas vezes o que fazemos é mais uma produção artesanal do que uma produção artística. Porque a

> pessoa quer pendurar um mobile mais não falou para a criança que existem mobiles que são produções artísticas, que ele pode fazer um mobile com um tema de alguma coisa. Não, vamos ler um livro de peixe e vamos fazer um mobile de peixe. Escutou uma historinha do chapeuzinho e vamos botar um monte de lobos pendurados. Sendo que podia ser de outras formas, apresentar obras ou apresentar diferentes imagens e produzir uma arte em movimento ou alguma coisa. Eu acho que fica um pouquinho perdido, deixado de lado (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Michele questiona alguns trabalhos que são realizados com as crianças que para ela poderiam se transformar em produções mais artísticas, sem que ficassem presos apenas à reprodução repetitiva de formas, muitas vezes produzidas pelas próprias professoras. Para Michele (2014), apresentar diferentes imagens e produções artísticas pode ser uma alternativa na conquista de uma arte em movimento, mais interativa e em diálogo com as crianças. Nesse sentido, podemos destacar aqui seu trabalho com as três obras do artista Picasso, nomeadas **"as namoradas do Picasso".** Apresento abaixo alguns episódios do trabalho desenvolvido com as obras do artista:

> hoje eu filmei o início da conversa das crianças sobre as imagens do artista. Michele disse que não faria essa apresentação das obras dele naquele dia, mas como as crianças mostraram interesse, ela resolveu apresentar as reproduções das imagens de Picasso plastificadas. Ela trouxe três imagens em que Picasso deforma o rosto das suas amantes. Para as crianças a Michele não falou *amantes* e sim namoradas. Quando as crianças viram as imagens, a primeira reação delas foi de espanto e muita risada. Acharam todas três imagens muito esquisitas. Quando Michele disse que era a namorada dele, elas ficaram mais espantadas ainda. As crianças fizeram várias observações sobre a forma e características das imagens. Ela deixou as crianças explorarem as imagens e observava os comentários que elas faziam. A conversa foi interrompida, pois era a hora do lanche. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

> Quando voltaram do lanche o trabalho continuou. Michele então sugeriu que as crianças fizessem o desenho de uma pessoa **(modelo).** Explicou que antes das pinturas muitos artistas costumam fazer um esboço e só depois pintam. Ela perguntou para a turma quem poderia ser o modelo. Nessa brincadeira eu fiquei lá na frente, de modelo. Quando sentei na cadeira as meninas me davam dicas de como fazer pose. Algumas falaram para eu dobrar as pernas e ficar de lado sorrindo. Nessa hora a Michele perguntou: "vamos fazer o desenho do corpo todo ou só do rosto? Estamos fazendo esse trabalho inspirado em qual obra?" As crianças responderam que era Picasso. Michele continuou: "Esse artista pintou a namorada dele com corpo todo? Não, né? Então, prestem atenção no que foi proposto". Foi muito divertido e engraçado ser modelo. Algumas crianças me pediam para virar para um lado e sorrir. Outras me pediam para ficar sem sorrir. Outras, eu observava, nem me olhavam e faziam o desenho assim mesmo. Eles ainda não tinham terminado o desenho quando Nola chegou para pegar a turma. Ela esperou um pouco e ficou também observando o movimento e envolvimento das crianças. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Esse trabalho continuou em outras aulas, porque sendo o tempo muito picado foi preciso organizar o dia, o material e o espaço para que a proposta fosse desenvolvida.

> Na roda, ela explicou um pouco sobre o cubismo retomando as imagens usadas anteriormente: **"as namoradas do Picasso".** Disse que ninguém tinha as pinceladas do Picasso, mas que fariam a transformação do rosto de cada criança de outro jeito. Tirou as fotos delas com o rosto normal. Explicou para as crianças como funcionaria o tijolinho de vidro e fez algumas demonstrações com o rosto de algumas crianças que riram muito do resultado. Nesse dia foi possível fazer só isso.
>
> Em outra aula, ela chamou uma criança de cada vez para tirar a foto com o rosto grudado no tijolinho. As crianças ficavam inquietas para ver como o rosto do colega havia ficado. Como o tempo era pouco a Michele chamava a atenção delas várias vezes. No momento de fotografar teve que pedir socorro para Nola segurar o tijolinho. Eu estava fotografando com meu celular, pois a imagem dele ficava melhor. Como o tijolo era pesado, ela tinha medo que crianças se machucassem, principalmente porque era de vidro. Depois de tiradas as fotos, ela sentou na roda novamente e disse que passaria todas as fotografias para o Datashow. A atividade foi bem interessante. Mas infelizmente o tempo e o espaço não possibilitaram às crianças explorarem e brincarem com suas imagens. Seria tão bom se elas pudessem ver as fotos, manusear, mudar a forma. Fazer, desfazer e refazer. Escolher aquela que realmente queria... O tempo como sempre determina os processos, experiências e o envolvimento das crianças e dos adultos (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Esse trabalho descreve um pouco a busca da professora Michele em encontrar algumas alternativas para desenvolver as propostas de Artes Visuais que, segundo ela, partem de sua pouca experiência com Arte. As fotografias produzidas a partir das obras de Picasso retratam o processo que foi construído com as crianças em meio à falta de tempo, espaço adequado e materiais. Esses elementos, juntos, poderiam ter possibilitado às crianças explorarem melhor os objetos, as imagens e o próprio corpo que se misturava às formas extravagantes de Picasso. Como já foi destacado nessta dissertação, Holm (2005) pontua que existem alguns fatores que não podem dificultar o processo vivido pelas crianças em sua ação, ao explorar o universo artístico. Segundo ela o espaço, o corpo, o material, o tempo e o adulto são fatores essenciais a serem considerados nesse processo. As crianças precisam de espaço para se movimentarem, escolherem os materiais, liberdade de onde ficar na sala e serem elas mesmas.

Assim ficaram as imagens de algumas crianças mesmo sem as pinceladas do Picasso, como comentou Michele.

Figura 61: Ricardo

Figura 62: Paulo

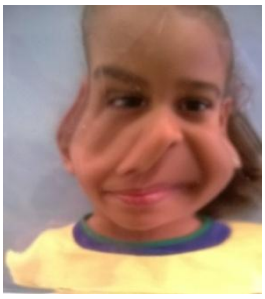


Figura 63: Laura

Figura 64: Pedro

Ainda nesse grupo, o professor Baiano destaca a importância de garantir às crianças o uso da pintura, considerando a sua necessidade de experimentarem as cores, num processo de "mistureba", termo utilizado por ele. Ele explicita sua percepção sobre a maneira como as crianças agem diante da tinta. A preocupação ainda não está ligada à forma, mas aos resultados da mistura de cores. Essa reflexão do professor Baiano mostra que as propostas devem entender o lugar da criança nesse processo de aprender e experimentar as Artes Visuais. O estímulo à experimentação, à pintura e ao uso de cores variadas é fundamental no projeto da Escola.

> Temos que trabalhar com várias cores. As crianças querem misturar aquelas cores e querem ver o que vai dar. E muito legal porque elas pegam a tinta e fazem aquela mistureba e depois a tinta é diferente, você pega uma tinta e joga uma em cima da outra e você joga a que você misturou e você vai tampar o seu desenho todinho. Ele não vai nem existir mais ali. E não vai ter mais nada e isto acontece muito com eles (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

Sobre essa mistura com as tintas, gostaria de trazer aqui mais uma experiência de Holm (2005) com as crianças na Dinamarca em que ela explora as "cores mais horríveis do mundo" nome que deu para o trabalho realizado. Segundo a autora a proposta foi assim organizada:

> Todas as crianças estão com os olhos vendados, cada uma em frente ao seu cavalete. A ideia era desenharem autorretratos. Primeiro, com a mão direita e depois com a mão esquerda. Elas terminaram achando muito engraçado. Pensavam que tinham desenhado errado. Eu havia trazido alguns retratos de Picasso. Muitos eram uns dos seus últimos trabalhos com a mão esquerda: pescoço muito comprido, os olhos dispostos distantes um do outro, e assim por diante. Achei que eles deviam transferir os elementos mais engraçados de seus próprios retratos para uma prancha bem grande e criar uma pintura. As cores que usariam deviam ser as mais horríveis, e eles poderiam fazer misturas. Assim ficava difícil. Mas era excitante romper com os padrões do certinho. Alguns retratos ficaram incrivelmente fortes (HOLM, 2005, p.130)

Diante da experiência vivida pelas crianças com a professora Holm (2005) podemos perceber que as possibilidades de vivenciar a arte são inúmeras e o resultado do trabalho estará sempre nas mãos de quem faz. Além disso, podemos considerar o que Paul Cézanne afirma, citado no livro de Morais (1998) "quando à cor é dada toda a sua riqueza, a forma adquire toda sua plenitude". Qual a riqueza da cor? E o que significa uma forma em plenitude? Para Joseph Albers também citado no livro de Morais (1998) "qualquer forma é aceitável se é verdadeira. E sendo verdadeira é ética e estética". Nesse sentido, qual a verdade da forma? De quem é a verdade? Holm (2005) e as crianças romperam com os padrões predeterminados da arte e encontraram a riqueza das cores, que somadas à plenitude das formas dos retratos produzidos, sustentam a verdade ética e estética de cada um. Por isso, precisamos estar sempre preparados para o desconhecido. As pinturas das crianças com suas "misturebas" estão aí para serem desvendadas.

Ainda discutindo a percepção das propostas e das práticas em Artes Visuais na UMEI, um grupo de professoras defende que as práticas em Artes Visuais devem se articular melhor ao projeto institucional de trazer um artista e um escritor, provocando e aprofundando estudos e reflexões com as crianças e abrindo diálogos com a comunidade em geral.

> A pessoa pensar de outra forma leva tempo. E então a gente discute e nessas discussões surgiu a proposta de trazer o artista todo ano. Eu acho que é legal isto. A gente trouxe as esculturas do Ricardo Gabriel e da Sandra Lanes e os meninos tiveram acesso às esculturas e tal. Mas não só para os meninos para as professoras também. Acho que para as professoras é um ganho também quando a gente abre as portas para isto. E aí dentro do trabalho desenvolvido com o artista a gente propõe que o professor trabalhe com os meninos a vida daquele artista (JÚLIA, coordenadora entrevistada).

Na fala de Júlia, a construção da proposta de trabalho em relação à presença de artistas e escritores na UMEI *Olhos de Criança* foi organizada a partir de discussões com as professoras. Segundo Júlia, esse projeto da escola é um ganho para as crianças e também para as professoras. A partir dessa proposta e da escolha do artista, as professoras estudam a vida do artista e fazem a releitura de alguma obra dele. Cada professor tem a liberdade de escolher a obra que vai trabalhar com sua turma. No trecho abaixo, Luz também explica o funcionamento do projeto e pontua que ao eleger os artistas, as professoras estudam sua vida e obra. Nessa proposta, as crianças têm liberdade de fazer as representações que quiserem em relação às produções dos artistas. Esse trabalho é desenvolvido coletivamente na escola, ou seja, todas as turmas estudam o mesmo artista ou escritor.

> Nossa proposta é trazer um artista dentro do projeto "arte e cultura". Então a gente elege um artista e estuda a obra dele junto com as crianças e faz todas as análises necessárias e permite que as crianças façam todas as representações que elas quiserem em torno disto. A ideia é todo ano você estudar um escritor na escola de forma coletiva e um artista plástico de preferência da região, de preferência de Minas (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

Considerando inicialmente a posição de Júlia sobre estudar a vida do artista, recorro novamente ao que Barbosa (2012) destaca sobre esse assunto, já mencionado anteriormente nesta dissertação. Segundo ela a supervalorização da história de vida do artista ou mesmo os recursos e procedimentos utilizados por ele para produzir sua obra, precisa ser mais bem compreendida. Muitas vezes o trabalho de arte fica limitado a isso. Barbosa (2012) afirma ainda que a história de vida do artista só interessa quando ela interfere na obra. Voltando à fala de Luz sobre a liberdade das crianças para representarem livremente o que quiserem sobre as obras do artista, participei do encontro com o artista Ricardo Ferrari na UMEI *Olhos de Criança* durante o tempo em que estava em minha pesquisa. Os trabalhos de releitura das obras desse artista, mostrados abaixo, ficaram expostos na entrada da UMEI.

Figura 65: Releitura da obra “Declaração de amor”, de Ricardo Ferrari

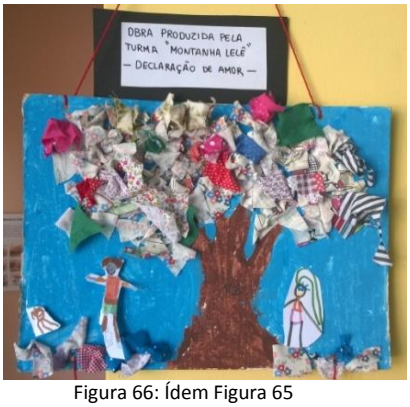


Figura 66: Ídem Figura 65

Figura 67: Ídem Figura 65

Figura 68: Ídem Figura 65

Alguns quadros, enviados por ele anteriormente, foram expostos, ficando misturados com os trabalhos das crianças. Esse projeto da UMEI *Olhos de Criança*, intitulado "arte e cultura", está em diálogo com o documento das Proposições Curriculares de Belo Horizonte:

> Apresentar para as crianças as obras de artistas da cidade onde moram, da comunidade onde vivem, também é imprescindível, pois ajuda a aproximar a arte da vida cotidiana, principalmente quando elas podem ter um contato pessoal com eles e seus ambientes de trabalho. Devemos ficar atentos a outras possibilidades, outros artistas, outros procedimentos, sempre pesquisando e ampliando nosso repertório (BELO HORIZONTE, 2009, p. 436 e 437).

A iniciativa da escola em construir esse projeto com as professoras e crianças possibilitando o contato com artistas variados é uma grande conquista para a UMEI *Olhos de Criança*. O esforço da direção e coordenação pode ser destacado como inovador e arrojado. No entanto, é importante pontuar a necessidade de refletirem um pouco mais sobre o processo de estudo da vida do artista e a releitura de suas obras, tema que também já foi apresentado nesta dissertação. Além disso, é preciso avaliar se foi produtiva a estratégia de reunir em um único momento e lugar, crianças de todas as idades, sem considerar que cada grupo de criança tem uma forma própria de perceber o artista e sua obra.

Figura 69: Obra de Ricardo Ferrari na UMEI

Figura 70: Obra de Ricardo Ferrari e releituras

O momento coletivo é importante, mas é necessário garantir especificamente para cada grupo momentos e oportunidades para que as crianças aproveitem melhor a presença do artista na UMEI. Qual intervenção precisa ser feita com as crianças de dois anos na presença do artista, por exemplo? O processo será o mesmo que para uma turma de cinco anos? Observei ainda que não houve interação das professoras com o artista. As ações de algumas professoras ficaram mais no controle do barulho do que necessariamente na interação e estímulo das crianças para participarem mais ativamente do encontro. O barulho estava grande. Quase não se ouvia o que o artista falava.

Figura 71: Roda de conversa com Ricardo Ferrari

Figura 72: Roda de conversa com Ricardo Ferrari

Outra questão evidenciada nesse grupo, é que as professoras entrevistadas são unânimes em dizer que o fim do desenho pronto e fotocopiado garante melhores condições para a experimentação e para a valorização da criança como sujeito capaz, que pensa, produz e reflete sobre o que pensou, elaborou e produziu. Na fala da Júlia a seguir, ela afirmou que as professoras já não fazem mais uso do desenho pronto, apesar de concordarem que no grupo existem aquelas professoras, principalmente das crianças menores que ainda sentem necessidade de usar o desenho mimeografado. Mas em sua fala Júlia é categórica e pontua que não tira mais fotocópia na escola para nenhum professor. No período em que estive como observadora, presenciei apenas um desenho fotocopiado (xerocado), do mascote da copa.

Figura 73: Mascote da copa (desenho fotocopiado)

Figura 74: Mascote da copa (desenhos fotocopiados)

> Com muito custo as professoras se convenceram e deixaram para lá o desenho fotocopiado. Eu não tenho mais tirado fotocópia (xerox) desse tipo. Mas ainda há professores que insistem nisso principalmente para as crianças menores dizendo que fica bonitinho e tal. Não há problema de fazer de vez em quando uma árvore de natal, por exemplo. Mas daí você ficar só com pezinho e mãozinha todo dia! Isso impede os meninos de experimentarem. A gente discute, discute isto, mas tem professor que não adianta. Não entende o lugar da criança. Eu já vi gente falando assim: "vou dar a folha, mas ele vai só rabiscar". Mas é um rabiscar que ele dá conta, aquilo tem um significado para ele. E a gente vê isto, principalmente no primeiro ciclo, considerando as crianças de dois anos em que eles não fecham formas, e tal. Dizem que a criança não é capaz, se ela faz um rabisco para a professora não tem significado. E o menino por mais que ele fale que ali é uma borboleta, para a professora não é uma borboleta, porque ela não consegue ver, além disto, falta a sensibilidade, a escuta (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014)

No entanto, as mãozinhas e pezinhos[42] estavam sempre presentes nas paredes da escola, principalmente no primeiro andar da UMEI em que se localizavam as salas das crianças de até dois anos.

Figura 75: Mãozinhas de crianças de 1 a 2 anos

Figura 76: Mãozinhas de crianças de 1 a 2 anos

Figura 77: Pezinhos crianças de 1 a 2 anos

Figura 78: Pezinhos crianças de 1 a 2 anos

Figura 79: Mãozinhas

Para a professora Nola, a criança expressa seu pensamento no desenho e nesse sentido afirma a importância da valorização daquilo que ela faz. Em sua opinião e diante do que observa em outras escolas, a exposição dos trabalhos das crianças fica pautada mais no que a professora considera relevante e não o que a criança faz ou gosta. Como já mencionado, para que a criança consiga expressar seu pensamento é preciso que haja tempo, espaço, oportunidade e acolhimento dos adultos às suas imagens produzidas.

> Em algumas escolas a gente percebe que é exposto somente o que ficou dela aos olhos do professor. Aqui eu percebo que não. A criança produziu, é a produção da criança e então vamos expor. Ao longo do ano, vemos sempre as produções das crianças pela escola. E a valorização desse trabalho é de como se diz... de valorizar o que é dela, valorizar a criação da criança. E aí entra na questão da relação entre o que é produzido e o que é exposto. Porque às vezes você pede para o menino desenhar uma coisa e ele entende outra. Mas então aquilo ali que ele entendeu está sendo aceito? Eu sempre penso se a criança está conseguindo expressar o pensamento dela, a visão dela das coisas. Isso é importante (NOLA, professora entrevistada em 2014).

[42] É necessário ressaltar o empenho das professoras da UMEI *Olhos de Criança* em valorizar e mostrar o trabalho das crianças. No entanto, é visível o excesso de trabalhos que são expostos sem um critério ou uma organização mais definida. Isso causa uma "poluição visual" que torna o ambiente com informação excessiva o que nem sempre significa maior entendimento das crianças e daqueles que frequentam o espaço.

Nesse sentido, gostaria de destacar aqui a fala de Luz, sobre o desenho pronto “uma coisa que é bacana é o fato de a gente ter rompido desde o início da UMEI com esta coisa do desenho pronto, de valorizar o máximo a expressão da criança. Só isso já força o profissional a ter este olhar e a repensar sua prática com desenho”. Para a professora Nola, esse assunto ainda está em construção dentro do grupo. Apenas dizer que não pode mais fazer desenho pronto não resolve a questão. O professor precisa compreender primeiro a importância do desenho da e para a criança. Sobre esse tema Nola pontua que, “tem algumas pessoas que ainda têm dúvidas e as pessoas ainda estão conversando sobre isto” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Figura 80: Ilustração de história contada

Figura 81: Ilustração de história contada

4.3.2. A percepção da relação entre as práticas em Artes Visuais e a organização dos tempos, dos espaços e da rotina.

No que se refere à percepção da relação entre as práticas em Artes Visuais e a organização dos tempos, dos espaços e da rotina é possível dizer que para as professoras entrevistadas o tempo fragmentado e as atividades corridas dentro da rotina atrapalham o desenvolvimento das práticas em Artes Visuais e das demais dimensões do currículo da Educação Infantil. Horários partidos e sequências cortadas inviabilizam o trabalho. A rotina é cronometrada e o tempo dividido em pedaços rígidos. Isso dificulta a apresentação, a reflexão, a elaboração e a concretização das propostas. No discurso de Nola, Isabela, Michele, Nicole e Baiano o que fica evidenciado, em relação ao tempo, está diretamente ligado à dificuldade de concluir as tarefas que são propostas. É possível perceber ainda, na fala deles, que essa fragmentação das atividades causa uma sensação constante de incompletude.

> A rotina dificulta o trabalho. Às vezes a rotina não permite você concluir algumas atividades. Às vezes você começa e aí já está na hora da outra professora voltar. E então a rotina, ela não facilita muito para nós não. É uma rotina que fragmenta muito as atividades. (NOLA, professora entrevistada em 2014).

> O nosso tempo aqui é fragmentado. Às vezes você planeja uma atividade e tem que esperar. Porque temos o café, o parquinho e o almoço. E então o horário que a gente tem mesmo para desenvolver é de 9 às 10 e meia. É o melhor horário para estar dentro de sala de aulas para estar desenvolvendo alguma atividade. Esse tempo fragmentado atrapalha bem (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

> Eu acho que a gente perde um pouquinho como você mesmo presenciou com a questão dos horários, da troca, dos intervalos que a gente precisa para um lanche ou um almoço que é um lance que acaba cortando a sequência (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Sobre isso, deixo registrada uma situação simples anotada no meu diário de campo que retrata bem essa rotina organizada num tempo rígido que não possibilita o desenvolvimento e a conclusão das propostas.

> Na volta do lanche ainda faltavam 15 minutos para o horário do vídeo. Então, Michele propôs uma atividade com desenho, que foi a seguinte: as crianças deveriam fazer um desenho e não poderiam contar o que estavam desenhando. Depois eles teriam que adivinhar o que cada um fez. Terminaram o desenho e antes de brincar de adivinhar, Nola chegou e levou todos para o vídeo. Pelo que observo a brincadeira com o desenho não será concluída. Já são 10h55 e as crianças estão almoçando. Depois do almoço vão escovar os dentes e preparar para irem embora (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Diante do que foi exposto e de minha observação, me arrisco a dizer que as professoras estão assumindo uma nova função na escola, a função de cirurgiões do tempo. Calculam constantemente o que podem tirar ou colocar no tempo. Entre um intervalo e outro, pedaços, sobras de atividades são usadas para compor uma rotina plasticamente costurada. A passagem do diário de campo, citada acima, mostra que a professora Michele tinha quinze minutos vagos antes de descer para o vídeo. O que fazer em 15 minutos? Deixar as crianças livres? Propor uma brincadeira? Fazer um desenho? Ler um livro? Considerando o tempo e os sujeitos que estavam envolvidos na costura da rotina, quinze minutos é muito pouco para desenhar, para brincar, para ler um livro e ficar livre. O professor Baiano também afirma:

> Aqui, na UMEI, a gente tem geralmente de meia em meia hora, para fazer alguma coisa. Geralmente é assim, mas tem hora que você consegue ficar uma [hora], ou uma e meia com eles para fazer uma atividade. E aí se você pega uma pintura para fazer, tem que pensar neste horário, dependendo eles podem perder o parquinho e aí vai acabar com eles. Porque eles gostam muito de pintura, muito de desenho, mas gostam também do parque. E querem os dois ao mesmo tempo e aí para dividir fica meio complicado... Não conseguem (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

Diante do que as professoras destacaram, sobre a rotina na UMEI *Olhos de Criança*, ficamos nos perguntando: quem fica mais dilacerado nesta costura do tempo: a criança, o professor ou ambos? Ações repetidas deixam marcas nas crianças e nas professoras. Com os horários rigorosamente controlados, as crianças têm hora para brincar, para estudar, para falar, para calar, para perceber, para ignorar, para comer e para escovar o dente. Mas não presenciei um horário em que as crianças tivessem tempo suficiente para o deleite, curtir um livro sem pressa de acabar a história. As atividades mal começavam e já precisavam parar, porque a professora regente ou a de apoio estavam voltando para a sala ou precisavam se deslocar para outro espaço.

Segundo o professor Baiano, tudo acontecia em meia hora. Em alguns dias, ele conseguia ficar uma hora e meia com as crianças, mas esse tempo precisava ser bem planejado. Indagados sobre a organização da rotina, o que eles apontaram é que está relacionada com a divisão do tempo entre o professor de apoio e regente. Além disso, o horário fixo do almoço, lanche, e escovação do dente tomam muito tempo da rotina. Na fala do professor Baiano, ele destaca a dificuldade de conciliar o tempo entre o desejo e interesse das crianças e as demandas da escola.

Para Barbosa (2000), rotina é uma "categoria pedagógica" organizada e estruturada pelos responsáveis pela Educação Infantil para possibilitar o trabalho com as crianças. De acordo com a autora, "as denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc." (BARBOSA, 2000, p. 40). Além disso, ela pontua que a rotina de trabalho das escolas de Educação Infantil, são organizadas, ou mesmo determinadas, por diferentes sujeitos. Essas autorias podem vir do sistema de ensino, até serem construídas pelas crianças e professoras. Cada escola tem sua maneira de se organizar. A autora ainda faz uma diferenciação entre rotina e cotidiano:

> As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianeidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se *automatizadas,* pois é preciso ter *modos de organizar a vida*. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2000, p. 43).

Em relação ao cotidiano ela traz as posições de Lefebvre, para quem o cotidiano é o lugar de encontrar o inesperado.

> O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar *o extraordinário do ordinário* (LEFEBVRE *apud* BARBOSA, 2000, p. 43)

Diante de uma rotina tão organizada e esquematizada, como esperar ou encontrar o inesperado? Essa diferenciação entre rotina e cotidiano pode ser uma maneira de se repensar o tempo vivido pelas crianças e professoras nas Escolas de Educação Infantil. Principalmente se consideramos o que Barbosa (2000) afirma, citando José Machado Pais, "não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é *o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento"* (PAIS *apud* BARBOSA, 2000, 43).

Para a autora, essa diferenciação entre rotina e vida cotidiana, é necessária para compreender que "a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano" (BARBOSA, 2000, p. 43). Assim, podemos interpretar a complexidade das rotinas como uma maneira, inclusive, de controlar a vida cotidiana. Considerando o tempo em que vivemos, talvez tenhamos que nos estender, espalhar nosso interesse por novos objetos que expressem o cotidiano de algum tempo, com alguma mensagem de época. Virar um "objeteiro" como afirma Antônio Carlos Figueiredo (2014), curador e colecionador, seria uma forma de garimpar novamente nossas experiências cotidianas que andam deformadas. Desse modo, por mais forte que seja a expressão utilizada por Valentina, em sua entrevista, afirmando que a prática escolar produz o adestramento das crianças, considerá-la talvez seja uma forma de rever, revisitar nossa concepção de cotidiano que, segundo Lefebvre, é o lugar do inesperado.

Outra questão apontada pelas professoras em relação à percepção das práticas em Artes Visuais e a organização dos tempos, dos espaços e da rotina está relacionada à inexistência de um espaço próprio para o desenvolvimento das práticas em Artes Visuais, o que dificulta a realização do trabalho. A reivindicação da volta do ateliê, como espaço específico das artes, é unânime entre as professoras. O ateliê, conforme já foi dito antes, foi desativado em função de atender à demanda da comunidade pela ampliação do número de turmas na UMEI. A opção pela quantidade de vagas tem prejudicado a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças nesta instituição de Educação Infantil, fugindo, inclusive, com o que se propõe nos

documentos da PBH. Mas, como já pontuado anteriormente, o objetivo da SMED é matricular quatrocentas crianças na UMEI *Olhos de Criança*. Na fala de Júlia, a coordenadora fica evidente o sentimento de perda da sala e os problemas decorrentes da desativação do espaço, que interferem no desenvolvimento das práticas das professoras. Como ela bem assinalou, algumas professoras acabam evitando o uso de pintura, por exemplo.

> O primeiro ano de UMEI a gente fez um ateliê de artes. Foi muito legal porque as pessoas ainda estavam aprendendo a usar o espaço, e tal, mas era bacana porque ali você concentrava o material e acho que isso era um facilitador. Agora a gente pensa, tem que fazer na sala. A sala não tem pia, no ateliê tinha, era um ganho. Fazia ali e lavava a mão, e tal. E as salas daqui não tem banheiro. E tem uma quantidade enorme de meninos. Eu estou pensando como professor. Ele deve pensar, eu vou dar tinta e vai dar um trabalho do cão. O menino para se lavar tem que ir para o banheiro e o banheiro é longe. Algumas crianças não conseguem ir sozinhas e só tem uma professora na sala. Então eu acho que às vezes eles até parecem que evitam um pouco a tinta. Se tivesse espaço, um espaço mais apropriado eu acho que ia ser bacana, a professora talvez não precisasse fazer as coisas tão corridas. Porque é o que acontece, às vezes na sala fica corrido porque tem a questão do extraclasse que os professores têm que sair e deixar outro professor (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

Na sala observada, como já mencionado anteriormente, presenciei apenas duas pinturas com as crianças. A pintura abaixo é o trabalho com a obra de Picasso. Realmente o espaço é um dificultador.

Figura 82: Ídem 84

Figura 83: Ídem 84

Figura 84: Pintura inspirada em Picasso

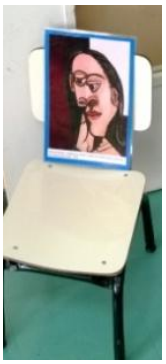


Figura 85: Reprodução de Picasso

No entanto o que me chama mais atenção sobre esse assunto é o que Amorim (2010) afirma sobre os projetos das UMEIS de Belo Horizonte. Segundo ele, os espaços destinados a Educação Infantil deveriam estar atrelados à Proposta Pedagógica, que incorporasse em sua estrutura a compreensão da dimensão de infância com direito a espaços, tempos e materiais específicos. Amorim (2010) relata todo processo de construção dos projetos arquitetônicos das UMEIs, acompanhados pelos profissionais da SMED que estão diretamente ligados à

constituição da Educação Infantil em Belo Horizonte, cientes inclusive do que é necessário para o desenvolvimento pleno das crianças. Que sentido tem construir uma UMEI planejada com determinados espaços, sabendo que depois vão dispor desses espaços para outros objetivos? Como já explicitado na caracterização do campo de pesquisa, Amorim (2010) afirma que quando o anteprojeto para a construção das UMEIs foi aprovado já estavam definida quantas crianças seriam atendidas em cada Unidade e quais espaços seriam usados para atender às definições dos programas. Para isso, criaram os quatro programas diferentes dos descritos anteriormente. Se o objetivo da SMED era matricular quatrocentas crianças na UMEI *Olhos de Criança,* como afirmou a diretora, também na caracterização do campo, porque não foi calculado antes o número de salas de aula que seriam necessárias sem precisar desativar espaços extremamente importantes para as crianças e professoras?

Diante disso fica difícil não concordar com as professoras ao lamentarem a perda do ateliê e evitarem inclusive trabalhar com pintura na sala de aula, por exemplo. Mesmo porque, como já pontuado anteriormente, as salas têm espaços limitados. E o espaço externo da escola não contribui para que as propostas de trabalho sejam aí desenvolvidas, porque, não existe nenhum espaço coberto.

> Logo quando eu cheguei aqui a gente tinha até uma sala de artes aqui embaixo. Era bom demais, tinha pia e os negócios (materiais) todos. Quando você queria fazer uma pintura você descia com os meninos ali e era outra coisa. Mas aí teve que ocupar porque vinham mais alunos e aí você tem que fazer tudo na sala (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

> Você falava para as crianças assim: tal dia tem ateliê. E, nossa, era um dia bom! E a gente conseguia separar, este grupo aqui por enquanto vai ficar com um desenho livre ou com uma massinha ou com alguma coisa enquanto a gente orienta este [outro] grupo. E depois a gente trocava. E então eu acho que gente perdeu, acho não, afirmo, a gente perdeu muito não tendo o atelier (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

> Nós começamos a escola com o ateliê de arte. Quando chegamos, foram dois espaços que a gente bancou: a biblioteca e o ateliê de artes. E tivemos que acabar com os dois, porque foi necessário acrescentar mais turmas, receber matrículas de mais crianças. Considerando que não é uma área que as pessoas dominam, eu acho que se tivesse um espaço próprio ajudaria muito. O espaço apropriado favorece muito (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

4.3.3. A percepção dos impactos da materialidade e das condições de trabalho nas práticas desenvolvidas

Finalmente, em relação à percepção dos impactos da materialidade e das condições de trabalho nas práticas desenvolvidas é possível dizer que há entre as professoras um entendimento de que a organização pedagógica das ações pode ser mais bem planejada. A divisão do trabalho por linguagens e a relação entre professor de apoio e professor referência em cada turma precisam ser discutidas. Para a professora Nola, essa é uma questão complexa, porque muitas professoras afirmam entre elas que preferem ser apoio, porque não tem tanto trabalho como o professor referência. Michele e Nola dividiram as duas linguagens que, segundo elas, tem mais peso na rotina: matemática e leitura e escrita

> Outra coisa que eu acho complexa também é a divisão das linguagens a questão do professor referência e do professor apoio. O que é o professor referência? O que é o professor apoio? Isto é uma coisa muito complicada também. São professores. E às vezes eu percebo que o professor de apoio ele é desvalorizado. Ele se desvaloriza e é desvalorizado dentro da instituição, pela comunidade e por ele mesmo. Tem gente que prefere ser apoio, mas isto é uma questão mais cultural em relação ao significado de ser apoio nas escolas da rede da prefeitura. Na reunião final para decidir quem seria o professor referência e quem seria o apoio, a gente sente isto. Algumas falas são tipo assim: "Não gente, infelizmente eu estou numa fase de vida que eu não posso ser o professor referência. Eu tenho que ser o professor apoio, porque eu não posso levar coisa para casa, porque eu não tenho tempo para planejar". Olha como isso é serio. Eu não tenho tempo para planejar tais atividades. E então isto é muito forte. Como eu já fui professora referência e já fui apoio eu falei: "bom, não é fácil, nem para um e nem para o outro. Então eu pensei o que é que a gente pode fazer para melhorar isto? A proposta foi pegar estas duas linguagens que são de maior peso e dividir uma para cada uma. Assim eu propus para o grupo. Não é o ideal ainda mas já dá uma cara nova para este professor, que é o que? Dividir de uma maneira mais igualitária as linguagens. Porque a gente percebe que a linguagem matemática e escrita são mais valorizadas socialmente e neste valor também vem um peso para o professor. E eu percebo que o povo não quer ser professor referência porque o trabalho é maior. Eu tenho que fazer todas as atividades de para casa, todas atividades de escrita e de matemática (NOLA, professora entrevistada em 2014).

De acordo com Nola, as professoras da escola não aceitaram a proposta dela. Porém a professora Michele e ela decidiram experimentar essa nova maneira de trabalhar com o apoio da direção, que solicitou, no final do ano, uma avaliação sobre o trabalho. É possível observar na fala de Nola a necessidade e a preocupação em encontrar um novo lugar para o professor apoio. Além disso, os momentos coletivos de avaliação e elaboração de propostas alternativas

precisam ser assegurados, pois a reunião pedagógica mensal tem sido insuficiente para isto. O número excessivo de crianças nas turmas é outro fator que, segundo as entrevistadas, agrava as condições de trabalho na UMEI. Propostas de qualidade não podem depender, como vem acontecendo, da boa vontade de professoras e coordenadores. Na fala de Júlia a, podemos verificar que para atender a todos as professoras, ela trabalha no horário da noite, sem receber da Prefeitura, durante cinco dias.

> Eu preciso vir seis noites aqui para fazer os planejamentos com os professores. E a gente não ganha nada por isto, porque a Prefeitura te paga o horário da reunião pedagógica à noite, uma vez por mês. Só que para atender todos os grupos eu venho cinco vezes à noite. Então, assim, a gente vem por esforço, por vontade, mas falar que você tem... Antes eu tentava fazer o planejamento durante o turno, mas é impossível. Você vê a loucura que é ali embaixo (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

Em relação à materialidade, algumas professoras demarcam a dificuldade de acesso aos materiais que precisam. Outros afirmam que, se planejar com antecedência, a coordenação faz o possível para providenciar o material. A professora Isabela, afirma que as práticas em Artes Visuais podem ocorrer com sucatas e materiais recicláveis, mas dependem também da aquisição e do acesso das crianças a materiais variados e diversificados, em quantidade e em qualidade.

Todos reconhecem que a estrutura da UMEI, como instituição pública de Educação Infantil, já é um avanço na conquista do direito à educação. Entretanto, é preciso assegurar condições adequadas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos de qualidade. Em relação a materialidade a professora Isabela foi bem contundente em sua posição:

> A materialidade eu acho que fica bem precária. Por exemplo, vai pedir às vezes uma tinta e não tem a cor da tinta. Igual à massinha, a gente ficou meses sem massinha. E como é que você fica na educação infantil sem massinha? Sem materialidade eu acho complicado, porque às vezes influencia muito o nosso trabalho. Como eu te falei, eu gosto de trabalhar com técnica. As técnicas você pega mais é folha 60 quilos, é sempre mais regrado. Então eu acho que sem materialidade nem sempre você consegue. Haja criatividade! Lógico, você pega sucata, reutiliza materiais, mas assim, às vezes é necessário algum material (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

> Os materiais que a gente tem e que a UMEI oferece para a gente são giz, lápis de cor, tinta, pincel, canetinha. O material, ele é disponibilizado assim, de acordo com o planejamento do professor. Eu não posso de repente chegar lá e falar, eu quero isto para ontem. Não, não é assim (NOLA, professora entrevistada em 2014).

A professora Nola fala dos materiais oferecidos pela UMEI e afirma que se os pedidos são feitos com antecedência, normalmente eles são providenciados. No entanto, é preciso ficar atento aos sinais que dificultam o atendimento de qualidade na Educação Infantil.

4.4. As avaliações das professoras sobre as práticas em Artes Visuais

Após a apresentação das concepções e das percepções sobre as Artes Visuais em suas práticas na rotina escolar, analisamos como as professoras avaliam aquilo que vem sendo proposto e desenvolvido na UMEI *Olhos de Criança*. Para isso, formulamos perguntas[43] sobre como avaliam o trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil, sobre a avaliação que fazem das práticas individuais e coletivas na UMEI, sobre o significado e a relação das crianças com as propostas em Artes Visuais. Além disso, procuramos perceber a avaliação de cada professora entrevistada em relação à organização dos tempos, dos espaços e da apresentação de trabalhos de Artes Visuais em murais e exposições. Adotamos, para isso, o mesmo procedimento metodológico descrito nas partes anteriores. Agrupamos todas as respostas que avaliam as práticas, destacamos os trechos relevantes e identificamos as palavras-chave em torno das quais as professoras avaliam o trabalho desenvolvido na instituição. Dentre estas palavras ressaltam-se “datas comemorativas”, “montagem de murais”, “projeto institucional *arte e cultura* com artistas e escritores na UMEI”, “práticas com desenho”. Também são recorrentes na fala das professoras expressões tais como “viver arte com as crianças”, “valorizar mais o processo de produção e menos o produto final”, “destacar a criatividade das crianças”, “visitar espaços culturais”, e “defender a volta do ateliê”.

Segundo as professoras, para que as práticas em Artes Visuais na UMEI Olhos de Criança possam contribuir para ampliar a visão e as possibilidades criativas das crianças é necessário que as propostas estejam mais voltadas para as artes em si e menos para a produção artesanal. É preciso, segundo as professoras, "fazer menos coisas" e "refletir mais sobre elas". Para isso, as ações coletivas em torno da produção de enfeites e adereços para datas comemorativas devem ser problematizadas. Trabalhos interdisciplinares de visitas organizadas a museus, exposições e diferentes espaços culturais da cidade, com pesquisa prévia e conhecimento de causa, de acordo com as entrevistadas, são exemplos de experiências já realizadas visando ressignificar as práticas em Artes Visuais no cotidiano da UMEI.

[43] Conferir as perguntas das entrevistas no roteiro apresentado no Anexo desta dissertação.

Sobre as datas comemorativas, a professora Nola afirma que a discussão sobre essas datas já está sendo feita no grupo. No período de minha observação, como já afirmado, essa era uma ação frequente da escola. Nesse sentido, o grupo se fortalece na reflexão sobre as Artes Visuais, porque para algumas professoras as datas comemorativas são consideradas "atividades de arte".

> A última reunião onde estava a maior parte do grupo, a gente falou, olha nós estamos indo por este caminho aqui de comemorar muito, de fazer muitas coisinhas para datas comemorativas. É este caminho mesmo que vamos seguir? E a maioria do grupo disse que não, que não é este caminho. Então o grupo já está com este olhar. Então nós fizemos atividades artísticas voltadas para o dia das mães e então já começamos a fazer para os outros membros da família, para outras datas comemorativas, mas vamos ter que repensar isto. Porque é isto que o grupo quer? Não é. É esta a proposta inicial? Não é. E então já está tendo esta reflexão do grupo (Entrevistada NOLA, professora entrevistada em 2014).

Já o professor Baiano mostra que percebe nas práticas das professoras que todas fazem artes com as crianças, porém não têm consciência daquilo que estão fazendo. Para ele, alguns ainda têm dificuldade de entender a importância de as crianças fazerem e colorirem seu próprio desenho, evitando assim, a reprodução de desenhos prontos.

> Eu acho que todo mundo faz arte com as crianças; na verdade a grande maioria faz, mas só que não sabe que faz. Eu acho que eles não sabem o valor daquilo que eles estão fazendo. Está maravilhoso, mas eu não sei se é assim. Mas tem alguns que não gostam de pedir para o aluno desenhar, por exemplo, preferem entregar o desenho já pronto e colorir depois. Colorir é muito mais importante, mas não precisa ser colorir o desenho pronto. Não concordo. A criança tem que produzir seu desenho e colorir por conta própria. Eu vou sempre procurar e sempre quando eu estou em casa e quando eu posso eu leio sempre alguma coisa sobre desenho, sobre pintura, sobre arte em geral para aprofundar meus conhecimentos e poder trabalhar melhor com as crianças (BAIANO, professor entrevistado em 2014).

Baiano ainda destaca que procura sempre aprofundar seus conhecimentos em Arte para trabalhar melhor com as crianças e afirma a necessidade de cursos nas áreas de Arte para ajudar o professor refletir sobre sua prática. As exposições segundo Michele são ações que contribuem para o aprendizado das Artes Visuais e sempre que possível, levam as crianças. "Fazemos visitas a exposições também. Tem esta possibilidade de visita. E então se tiver alguma exposição que tem a ver com o que a gente está trabalhando a gente tem possibilidade de levar os meninos" (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Há aquelas professoras que em suas práticas e durante as entrevistas enfatizam a importância não só de ensinar arte, mas de viver arte com as crianças. Nesse sentido, dizem que quando deixamos as crianças fazerem e se manifestarem, suas produções expressam criatividade. No entanto, há outras entrevistadas que afirmam que a postura assumida pelo grupo de professoras de valorizar o que as crianças produzem e de expor para a comunidade o que elas fazem, evitando avaliações e julgamentos taxativos, fortalece a autoestima das crianças, dos pais, das próprias professoras e de todos que trabalham na UMEI. Além disso, elas avaliam que é importante incentivar ações que buscam fazer a ponte entre o projeto institucional e as práticas cotidianas desenvolvidas em cada turma, pois o fato de existir um projeto coletivo não impossibilita que cada um traga, apresente e desenvolva suas propostas individuais. No trecho a seguir, a professora Valentina mostra que, além de passar os conhecimentos de Arte, é necessário que a crianças também vivenciem a Arte. Sua preocupação e seu olhar sempre se voltam para a liberdade das crianças para se expressarem. Nesse sentido, ela questiona a realização de atividades que tolham a expressão das crianças.

> Não podemos tolher a criança. E tem hora que a gente vê, nas entrelinhas das atividades, certo tolhimento. Quando a gente diz que tem que ser neste padrão ou neste formato, a produção da criança não floresce, pois na Educação Infantil não basta passar para a criança um conhecimento das artes. Às vezes estamos passando um conhecimento das artes, mas não vivenciando a arte com as crianças (VALENTINA, professora entrevistada em 2014).

Sobre os projetos da UMEI, a entrevistada Isabela assinala que, ao trabalhar com os projetos coletivos como a Mineiridade, por exemplo, isso não lhe impossibilita desenvolver os projetos da sua turma. Considera o Projeto "arte e cultura" como um projeto interessante para as crianças e afirma que estão sempre trabalhando com as Artes Visuais na escola.

> O projeto institucional é a mineiridade, mas cada turma também tem um projeto próprio. A escola sempre procura trazer um escritor para estar passando um dia com a gente ou contando uma história ou, igual, a gente teve umas esculturas. Agora é o Ricardo Ferrari. E teve um que trouxe uma escultura linda aqui. Eu esqueci. E a gente colocou até os meninos para modelarem as esculturas com papel e desenhar também. Então a gente sempre procura estar trabalhando com Artes Visuais aqui na UMEI (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

Segundo a vice diretora Luz, algumas professoras têm um olhar mais apurado para Arte e permitem que as crianças se expressem, oferecendo materiais que viabilizam esse contato com a criação em Arte. Em sua opinião existem, na UMEI *Olhos de Criança,* diferentes

concepções de Arte. No entanto concorda que para o professor generalista é difícil compreender o eixo central dessa área de conhecimento, quando se trabalham várias linguagens ou conteúdos. Mas ela destaca a necessidade de relacionar o projeto da escola com a Arte em geral.

> Tem professor que não está com esse olhar para a arte. Só que dentro da escola de educação infantil esta é uma área que precisa ser muito trabalhada. Existem práticas diversas e concepções diversas também. Eu vejo professoras altamente criativas, algumas delas que permitem que a criança se expresse, oferecem material para isso, conseguem, a partir da expressão delas, chegar até um produto ou trabalham o processo de uma maneira mais legal (LUZ, vice diretora entrevistada em 2014).

> Eu acho que tem professor que dá conta de pegar o que está sendo trabalhado na escola como um todo e ver a arte ali dentro, tanto na expressão das crianças como no próprio objetivo na linguagem de arte que deva ser desenvolvida, e tal. Acho que tem professor que dá conta de fazer esta ponte, mas são poucos. É difícil para o professor, que é generalista, sacar qual é o eixo daquela área de conhecimento. Apesar de estar previsto nas proposições, quando você tem um conhecimento de causa ali faz toda a diferença. É preciso relacionar o projeto da escola com a arte em geral (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

Quando as entrevistadas falam sobre as práticas com desenhos elas defendem a necessidade de ensinar as crianças a desenharem ampliando as possibilidades de representação através do desenho. Elas questionam a ênfase, observada nas práticas de algumas colegas, de valorizar mais o produto final do que o processo. Para isso, argumentam que é positiva a decisão da UMEI de não trabalhar com desenho pronto e fotocopiado (xerocado). A postura coletiva de romper com os modelos prontos para copiar e colorir é vista pelas professoras como importante estratégia para valorizar a expressão das crianças. Essa postura possibilita e incentiva ainda, segundo as entrevistadas, a busca por novos conhecimentos e a pesquisa de novas estratégias de trabalho com as crianças em torno da Arte de desenhar. Júlia destaca que muitas professoras ficam presas a um produto final e muitas vezes deixam de trabalhar com determinados materiais como argila, por exemplo, porque não terão algo palpável para a criança levar para casa. Mas repetem sempre as mesmas atividades utilizando as mãozinhas das crianças para construir borboletas, peixes e flores. Com as crianças menores, a preocupação do professor se volta para a representação reconhecível.

> Muitas vezes as professoras pensam em trabalhar com argila, mas desistem porque o menino não vai ter um produto final. E aí para elas isto não serve. E então elas não valorizam o fazer da criança, o processo, só o produto final. Então eu acho que isto é um problema. Sempre tem que ter um produto final, sempre tem que ter alguma coisa para mostrar e não precisa. Por exemplo, com a música da "*borboletinha está na cozinha*", algumas

> professoras não deixam as crianças menores desenharem a borboleta do jeito que dão conta. Por mais que a criança fale que ali é uma borboleta, para ela não é porque ela não consegue ver, além disto, falta a sensibilidade, a escuta (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

A professora Nola, a coordenadora Júlia e a vice diretora Luz mostram que o trabalho com o desenho das crianças tem sido uma conquista na UMEI *Olhos de Criança*. Quando começou a trabalhar na UMEI, Nola diz que se assustou, porque fora avisada que na escola não tinha desenho mimeografado. Segundo ela, essa é uma prática constante em outras escolas. Júlia afirma que, apesar de conversar com as professoras, algumas têm dificuldade de compreender e aceitar o desenho da criança, argumentando que para desenvolver a coordenação motora fina é preciso colorir dentro da forma pronta.

> Às vezes também não tem jeito de você falar para a pessoa: "vamos mudar seu jeito de fazer". Tem gente que tem dificuldade. Por exemplo, já é uma decisão nossa que desenho pronto não tem mais, mas desde o primeiro dia que eu cheguei aqui eu falei que não iria xerocar e já discuti várias vezes com algumas professoras para elas entenderem que as coisas mudaram, que o menino não precisa colorir dentro do desenho para trabalhar a coordenação motora fina (JÚLIA, coordenadora entrevistada em 2014).

Para Luz, o professor ainda precisa reconhecer que o processo vivido pelas crianças é mais importante que o resultado. Para que a criança se expresse é necessário propor alternativas para que elas possam criar e inventar.

> No caso do trabalho com desenho, por exemplo, muitas vezes se pensa mais no produto do que no processo. Eu fico pensando mais no processo, naquilo que a criança está querendo expressar. E claro, dar a ela alguns elementos de como é que ela pode se expressar (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

A busca de conhecimentos e estratégias alternativas, na avaliação de algumas professoras entrevistadas, pode fortalecer a posição daqueles que sustentam a necessidade de superar os desenhos estereotipados ainda tão presentes nas escolas. Muitas vezes, aquilo que aparece nos murais, nos painéis e nas exposições fica concentrado na comemoração de datas e eventos específicos, reproduz práticas estereotipadas e ainda expressam a visão e a demanda dos adultos e não a perspectiva das crianças. Aquilo que se pendura na parede e se mostra para todos evidencia as tensões existentes entre as práticas, as concepções, as percepções e as avaliações do trabalho já desenvolvido na UMEI. As professoras Isabela, Nola e Nicole destacam:

> A montagem dos murais é aleatória. A gente não senta, não conversa com ninguém. Você expõe o que você está estudando, o que você tem vontade de expor e tudo, mas a coordenação apesar de não ter o tempo sempre dá um jeito de conversar com a gente. Olha, os últimos murais até pelo corredor foram os temas relacionados às datas familiares. Igual o dia das avós, das mães, que a gente fez. Mas assim, teve professor que colocou sobre a copa. Eu coloquei este desenho ditado na minha porta para os pais estarem vendo (ISABELA, professora entrevistada em 2014).

Isabela destaca que os temas priorizados nos murais, ainda são focados nas datas comemorativas, mas aponta também outros tipos de trabalhos desenvolvidos por elas que ficam expostos. Como afirmado anteriormente por Nola o grupo de professoras da UMEI tem refletido sobre as datas comemorativas e indagam se é mesmo o caminho que querem seguir.

> Não tem um momento coletivo para planejar o que vai ser exposto no mural. É conforme a organização de cada professor. Às vezes eu faço alguma coisa com o grupo e eu falo, não, isto aqui nós vamos expor. E ai expõe ou no corredor ou nas portas das salas, nos murais. E então não há um planejamento, assim, nós vamos fazer isto para expor. Porque às vezes para pendurar isto aqui, o professor não quer pendurar os trabalhos sozinho, o bacana também é a criança vir junto e decidir onde vai colocar, pensar (NOLA, professora entrevistada em 2014).

Além disso, Nola destaca, que as professoras são livres para organizar seus murais e muitas professoras gostam de fazer isso junto com as crianças. Eu mesma presenciei a Professora Michele organizando o mural com sua turma. As crianças participaram de todo o processo de montagem.

Diante do que as professoras falaram, é possível afirmar que a superação de práticas estereotipadas, ainda presentes nos ambientes escolares, dependeria de uma educação do olhar em que a utilização de imagens variadas possibilitaria às crianças perceberem o mundo e expressarem suas sensações. E, dessa forma, recuperar o valor do seu desenho e da sua produção através de diferentes suportes para o seu desenvolvimento artístico e estético.

Na análise das entrevistas, foi possível observar ainda posições diferentes sobre materialidade e organização dos espaços e dos tempos, sobre a relação entre professoras de apoio e de referência; e sobre a divisão do trabalho por linguagens. No entanto, todos são unânimes ao avaliar que o fim do ateliê foi uma grande perda e que é necessário, sim, um espaço próprio para o desenvolvimento das práticas em Artes Visuais na UMEI. Outro ponto consensual entre as entrevistadas é a importância do projeto institucional da UMEI *Olhos de Criança*. Todos concordam que a presença de um artista e de um escritor dentro do projeto "mineiridade" é

um grande ganho para as crianças e paras as práticas das professoras. A vice-diretora Luz afirmou na entrevista que o projeto da UMEI busca articular Arte, educação e cultura e inspira-se na experiência de Reggio Emilia. A consolidação do trabalho coletivo, segundo ela, é possibilitada a partir das diretrizes do projeto institucional, ou seja, ao tomar a Arte como prática educativa formadora e mobilizar as crianças, os pais, os vizinhos e as professoras em torno dessa ideia, o objetivo é ressignificar o sentido e o significado de uma instituição de Educação Infantil para a vida das crianças, mobilizando toda a comunidade em torno dessa causa.

> O projeto de arte e cultura, por exemplo, visa trabalhar literatura e arte a partir do trabalho de Reggio Emília. A ideia é todo ano você estudar um escritor na escola de forma coletiva e um artista plástico, de preferência da região, de preferência de Minas Gerais, mas também sem que isto seja uma camisa de força. Ao trazer o escritor e/ou artista na UMEI a gente pode conversar com ele. Quando o artista ou o escritor vem e bate papo com as crianças elas percebem que ele é gente e que ele é uma pessoa normal (LUZ, vice-diretora entrevistada em 2014).

A vice-diretora argumenta ainda que a UMEI investe, remunera os convidados, pois quando convidamos algum artista ou escritor estamos valorizando as possibilidades formativas para todos da UMEI e não pedindo um favor ou um gesto voluntário ao convidado. Uma professora diz: "quando vem o artista é bom, as crianças se aproximam, quebram o distanciamento, provoca encantamento. É a oportunidade de "*ver com a mão*". É real. Eles aprendem que não precisam idolatrar" (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Finalmente, para concluir, observamos após a análise das concepções, percepções e avaliações das práticas em Artes Visuais feitas pelo grupo, que as professoras entrevistadas revelaram um posicionamento crítico em relação às dificuldades vividas por elas em relação a tempos, espaços, à proposta pedagógica da UMEI, à formação e à materialidade. De modo geral, é um grupo que está em processo de construção de um entendimento sobre o lugar das Artes Visuais na Educação Infantil. No entanto, como afirma Motta, "os fazeres que regem seus cotidianos impõem concepções muitas vezes equivocadas acerca dessa temática" (MOTTA, 2012, p. 86). A formação precária, os baixos salários e a baixa qualificação, não impossibilitam, mas dificultam o desenvolvimento das propostas em Artes Visuais na Educação Infantil. Esse é um desafio que precisa ser enfrentado pelas políticas públicas de maneira geral, no sentido de garantir contratação, remuneração e formação adequadas para os profissionais da Educação Infantil, tendo em vista a complexidade pedagógica do trabalho com as Artes Visuais, que requer um vasto repertório artístico-cultural das professoras (Motta, 2012).

Esse repertório inclui o conhecimento das concepções de infância e de criança que embasam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, o conhecimento de noções da História da Arte, domínio das concepções de trabalho com as Artes, o conhecimento das diferentes dimensões que constituem as Artes Visuais e a fundamentação teórico-prática desse campo de ensino e pesquisa. Quando o projeto pedagógico da instituição de Educação Infantil define objetivos para o trabalho a partir da dimensão estética, ele seleciona objetos, materiais e informações com valor formativo. Nesse sentido é preciso ressaltar como esse ambiente é gerido, como os tempos são organizados, como as experiências plásticas e artísticas acontecem. Quais materiais povoam os espaços das instituições de Educação Infantil e de que maneira são analisados. Além de considerar e refletir sobre a mediação do adulto, sua capacidade de escuta e de participação nas experiências das crianças. Não existe um modelo de experiência a ser seguido, existem construções diárias de relações e aprendizados. Nesse sentido, ainda precisamos pesquisar e debater sobre o que são as Artes Visuais na Educação Infantil: linguagem, cognição, múltiplas linguagens, cem linguagens, metáforas, fruição, expressões artísticas culturais, afecção? O que afinal?

4.5. As Artes Visuais na Educação Infantil: entre concepções e práticas

A leitura e o estudo da produção de diferentes autores contribuíram para a compreensão da Arte em geral, o entendimento das possibilidades de trabalho com as Artes Visuais e a análise das práticas em Artes Visuais das professoras na UMEI *Olhos de Criança* em Belo Horizonte. Nas entrevistas realizadas com as professoras ficou que, para elas as Artes Visuais possibilitam trocas e descobertas coletivas. Ao definirem as Artes Visuais como livre expressão, capacidade de simbolização, ou suporte para as atividades escolares, as professoras revelam concepções diferentes sobre o significado, o valor e o sentido das práticas em Artes Visuais no cotidiano das instituições de Educação Infantil. No entanto, apesar das diversas visões, as professoras são unânimes em afirmar que Arte é algo fundamental ao processo de educação da criança pequena e destacam a importância de os trabalhos a serem produzidos com as crianças e serem menos artesanais e mais artísticos.

Na observação do campo de pesquisa e na análise das entrevistas realizadas com as professoras foi possível perceber que o grupo de profissionais da UMEI *Olhos de Criança* mostra-se empenhado em superar as lacunas da formação e os limites das propostas em Artes Visuais já desenvolvidas por elas no cotidiano de suas práticas. Quando as professoras afirmam

a necessidade de que as propostas não fiquem presas a mecanismos de reprodução repetitiva de atividades e que as práticas em Artes Visuais estejam em movimento de interação e de diálogo com as crianças, elas revelam que já existe na UMEI *Olhos de Criança* uma busca de estratégias alternativas em que a Arte possa, de fato, contribuir para que as crianças aprendam a ver o mundo com outros olhos e a se relacionar com as pessoas com mais cuidado.

Para que isso possa acontecer é preciso conhecer, experimentar e vivenciar diferentes propostas que resultem em variadas práticas em Artes Visuais. Quando as crianças entram em contato com o universo cognitivo das artes, marcado por ambiguidades, tensões e até por profundas divergências, elas aprendem desde cedo a pensar, interpretar, formular hipóteses e conceber possibilidades estéticas. A tomada de consciência do valor da Arte não ocorre através de contatos espontâneos com as produções artísticas. Ocorre através de trabalho e de estudo intencional que envolve processos educativos, imaginativos e cognitivos. Para isso, o diálogo com múltiplas crenças, valores e as diferentes manifestações da arte com as quais as crianças convivem, e através das quais elas se formam, contribui para que os projetos de Artes Visuais na Educação Infantil possibilitem descobertas e trocas de experiências. O envolvimento das crianças na discussão dos problemas e na partilha de soluções é um bom caminho para que a Arte não seja apenas mais uma obrigação curricular e escolar em suas vidas.

Embora seja possível perceber avanços nas experiências já vivenciadas pelas professoras na rotina da UMEI *Olhos de criança*, é possível também identificar pontos que precisam ser discutidos e aprofundados. Um desses pontos é a presença entre as professoras da concepção de Artes Visuais como autoexpressão. O acesso a outras concepções e práticas poderia oferecer condições para ampliar suas percepções sobre as diferentes perspectivas em relação ao ensino de Artes Visuais, principalmente considerando que as professoras da UMEI *Olhos de Criança* não são especialistas na área.

Nesse sentido a inclusão da discussão sobre esse tema na formação do professor torna-se necessária porque o trabalho com as Artes Visuais precisa considerar posições e uma maior compreensão histórica e teórica do valor da Arte e das obras de Arte, no sentido de identificar estilos e de interpretar contextos e significados. Como um professor, que não é especialista na área de Artes Visuais, poderá se apropriar dessa discussão sem que haja um processo formativo que considere tais especificidades? O termo autoexpressão já descrito nessa dissertação, por exemplo, advindo do modernismo, é associado pelas professoras ao movimento de criação das crianças. Muitos chegam a pensar que para trabalhar Arte com

crianças basta deixá-las livres para se expressarem e se esquecem de que toda expressão tem um conteúdo que a motiva. Portanto, a correspondência linear e automática entre Arte e linguagem, presente inclusive nos documentos oficiais analisados neste trabalho, precisa ser problematizada, pois a Arte possui um lugar próprio e distinto na experiência humana.

Nos documentos curriculares nacionais e municipais para a Educação Infantil, conforme analisamos, prevalece a ideia de que as Artes Visuais compõem as múltiplas linguagens a serem trabalhadas com as crianças. Esse processo de aprendizagem das crianças, quando comprometido com o respeito às múltiplas linguagens da infância, garante a meninas e meninos espaços e meios para que suas expressões possam se manifestar e serem compreendidas por todos no cotidiano das instituições.

No entanto, para que esses processos sejam experimentados pelas crianças de forma concreta na rotina escolar, existem alguns fatores que não podem limitar o contato e a relação das crianças com as Artes Visuais, tais como: os adultos, os espaços, os tempos, os materiais e os corpos. A decisão pessoal da criança não pode ser condicionada por um espaço e tempo limitado. O tempo disponível para a experimentação, pela disposição do adulto de conversar com ela sobre o que deseja realizar e pelos materiais colocados ao alcance de seu corpo, de sua mente e de suas mãos são fatores indispensáveis para seu aprendizado em Artes Visuais. Nesse sentido, a existência ou não de materiais e de mobiliários pode facilitar ou dificultar a organização da proposta de trabalho em Artes Visuais. A organização dos lugares influencia ou pode até mesmo inviabilizar as propostas a serem desenvolvidas com as crianças. Assim, as aprendizagens significativas em Artes Visuais dependem de fatores que muitas vezes extrapolam a vontade das crianças e de seus professores.

As professoras da UMEI *Olhos de Criança* apontam a presença destes fatores no cotidiano, que dificultam o desenvolvimento das práticas em Artes Visuais. Elas afirmam, sobretudo, que a perda do ateliê que era o espaço próprio para estas práticas e que o número excessivo de crianças em sala, assim como o tempo "picado" e controlado, impedem a continuidade dos trabalhos dentro daquilo que inicialmente fora planejado. Horários partidos e sequências cortadas fragmentam as ações e impedem a realização de um trabalho de qualidade. As professoras destacam que as crianças precisam de espaço e tempo adequados. Além disso, afirmam que a pouca experiência em Artes Visuais e a inexistência de formação nesse campo também dificultam o trabalho. Segundo as professoras, a proposta coletiva da UMEI, de mobilizar o grupo de professoras e crianças em torno da "visita anual" de um escritor e um

artista, tem contribuído bastante na superação dessas dificuldades, sendo inclusive oportunidade para melhorar a formação e para a troca de experiências.

De acordo com o que foi possível observar no cotidiano da UMEI *Olhos de Criança*, há um movimento, por parte da coordenação, das professoras e das crianças no sentido de, mesmo com as dificuldades encontradas, buscar novos caminhos para as práticas em Artes Visuais. A decisão coletiva de não trabalhar com desenho pronto e/ou fotocopiado (xerocado) é um exemplo disso. Apesar dessa decisão, ainda há, entre as professoras que trabalham com os bebês e as crianças menores, certa dificuldade em acolher os desenhos feitos por essas crianças tão pequenas. Nesse sentido algumas professoras optam pela reprodução de mãozinhas e pezinhos para serem coladas nas paredes da UMEI. É preciso problematizar estas práticas e perceber que a criança pequena não é uma folha em branco deixando marcas sobre um papel branco. É preciso ainda estudar materiais, situações, histórias, imagens, jogo do rabisco, jogo gráfico, traçados, reproduções, garatujas, inversões, observações, que possibilitam e interferem no desenho e nas produções das crianças.

Para outras professoras, o acolhimento daquilo que as crianças produzem é fundamental. Mas como acolher a movimentação das crianças se não há tempo, espaço e oportunidades para que elas produzam e reflitam sobre sua produção em Artes Visuais? Essa indagação é muito forte entre as professoras, mostrando uma consciência da necessidade de melhorar as condições para o desenvolvimento do trabalho na UMEI, valorizando o processo vivido pelas crianças. Como afirma a vice-diretora Luz, “uma coisa que é bacana é o fato de a gente ter rompido desde o início da UMEI com esta coisa do desenho pronto, de valorizar ao máximo a expressão da criança. Só isso já força o profissional a ter esse olhar e a repensar sua prática com desenho”. Nesse sentido, o professor Baiano defende a experimentação da mistura de cores no trabalho com desenho e com pintura, pois as crianças ficam fascinadas com a possibilidade de misturar as tintas, ver a transformação das cores. É possível que através de diferentes processos expressivos e de variadas formas de experimentação, as crianças entrem em contato com as produções artísticas de diversas partes do mundo, podendo ainda inventar, compor, dar forma e construir, a partir de materiais diversos.

Sobre os trabalhos desenvolvidos pelas crianças na UMEI *Olhos de Criança*, fica destacado, entre algumas professoras, a importância de mostrar e expor o que elas produzem e fazem. Mas diante do que foi observado, é preciso ainda que as professoras valorizem mais o processo e diminuam as expectativas em relação ao produto final. Sabemos que a dimensão

estética é fundante do currículo da Educação Infantil e para que este princípio seja de fato assumido e praticado é necessário que as professoras percebam que em Artes Visuais é mais importante o processo vivido pelas crianças do que o resultado final a ser obtido. Isso não significa que não possa existir o produto. Ainda discutindo as produções das crianças, as professoras afirmam que é preciso problematizar a tendência e a demanda muito forte da comunidade escolar em torno da produção de enfeites e adereços para as datas comemorativas. O que essas imagens sobre as datas comemorativas podem nos dizer sobre as crianças? As imagens espalhadas pelas paredes das escolas podem nos ensinar, ou camuflar o que sabemos sobre as crianças. A percepção do objeto vai depender muito dos conhecimentos e do interesse de cada sujeito que olha. Dessa forma, ele também vai selecionar e recortar o que for significativo para si.

Nesse sentido a valorização e o resgate da dimensão lúdica presente nas diversas manifestações artísticas e culturais podem contribuir para o envolvimento das crianças nesse processo. No entanto, participação lúdica não quer dizer, ausência de reflexão. Ensinar a ver e a decifrar sentidos e significados das imagens pode ser um caminho para as Artes Visuais na Educação Infantil.

Porém, esse entendimento das concepções do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, depende também do aprofundamento do processo de formação em Artes Visuais e da ampliação do repertório artístico-cultural das professoras. Essa já é uma necessidade sentida e percebida pelas professoras da UMEI *Olhos de Criança*. Conforme já analisado anteriormente, os posicionamentos, os discursos e as práticas das professoras dependem de suas trajetórias formativas, das condições de trabalho e das interdições estruturais de espaço e de tempo vivenciadas na experiência pessoal. Entre possibilidades formativas e barreiras institucionais as professoras vão sobrevivendo como podem.

De acordo com as professoras os cursos de pedagogia que elas fizeram em faculdades particulares ou em universidades públicas, a formação para atuar na Educação Infantil e para trabalhar com as Artes Visuais é bastante precária. Seria importante que os responsáveis pela formação das professoras da infância, reavaliassem suas grades curriculares, valorizando mais o ensino de Artes Visuais, garantindo a presença constante da arte no processo de formação. Nesse mesmo sentido, é grande o número de professoras da Educação Infantil que não tem clareza sobre propostas e procedimentos necessários para o desenvolvimento das práticas em Artes Visuais. Além dos problemas de formação, os baixos salários e as precárias condições de

trabalho dificultam o desenvolvimento das propostas em Artes Visuais na Educação Infantil. Na UMEI *Olhos de Criança*, o grupo de professoras mostra-se empenhado em superar essas dificuldades, conquistando melhores salários, condições de trabalho adequadas e formação qualificada.

Conclusões

No contexto pesquisado algumas questões estiveram presentes de forma latente: os limites, as posturas, os diálogos, os percursos, a formação, as concepções, as Artes Visuais, as crianças, a Educação Infantil, os espaços, o tempo, a rotina, o cotidiano, o professor, a professora, a educação, o desenho, a pintura, os artistas, as imagens, a dissertação, a pesquisadora, enfim, várias questões permeadas por sujeitos com maneiras distintas de viver e sentir a vida. No entanto, conforme afirma Nóvoa (2007), algo comum costura a vida dos professores de modo geral: a impossibilidade de separar o que são como pessoa, daquilo que são como profissionais. Na capa da dissertação a frase de Laborit "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (LABORIT *apud* NOVOA, 1992, p. 17) reforça em mim a certeza da necessidade de compreender as professoras para além do que elas ensinam. Nesse sentido, reafirmo aqui que não houve intenção de culpabilizar ou isentar a responsabilidade das professoras participantes da pesquisa, apenas de conhecer o que e como pensam as Artes Visuais na Educação Infantil.

Diante disso, retomo o objetivo principal da pesquisa que foi analisar e compreender as concepções e práticas definidas pelas professoras como práticas de Artes Visuais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Para isso, buscamos identificar e analisar as orientações para as Artes Visuais nos documentos oficiais da área de Educação Infantil e no Projeto Político Pedagógico da instituição; através da observação participante na sala das professoras Michele e Nola descrevemos e analisamos as práticas, definidas pelas professoras da instituição, como práticas em Artes Visuais e nas entrevistas identificamos como as professoras avaliam e atribuem significados a essas práticas. Após a observação das práticas, a realização das entrevistas com sete professoras e um professor e a sistematização dos dados é possível afirmar que na UMEI *Olhos de criança* prevalecem três visões sobre Arte que influenciam as práticas em Artes Visuais: Arte como livre expressão de sentimento; Arte como representação das coisas do mundo; e Arte como ferramenta e suporte para outras atividades escolares.

A primeira concepção, que ficou mais evidenciada nos discursos das professoras que participaram da pesquisa expressa uma visão ainda pautada na Arte como livre expressão de sentimento. Conforme já pontuamos nessa dissertação, a livre expressão foi um movimento do modernismo que influenciou e ainda influencia o ensino de Arte no Brasil. No entanto,

mesmo que respeitar, incentivar e valorizar a produção das crianças seja algo positivo, quando essa fala surge acompanhada de práticas espontaneistas, que levariam as crianças a expressarem seus sentimentos e sua individualidade, essa concepção de arte precisa ser questionada, considerando que não existe expressão sem conteúdo. Para as professoras participantes da pesquisa, a sensibilidade, a paixão, o fascínio e o entusiasmo das crianças por cores, tintas, desenhos etc. deveriam ser estimuladas para que a crianças pudessem deixar nascer o artista que existe dentro delas. Todavia, o fato de a criança se expressar através das diferentes manifestações artísticas, não faz dela uma artista.

Na segunda concepção, também destacada nas falas das professoras da UMEI *Olhos de Criança,* a Arte está pautada como forma de representação das coisas do mundo. Nesse sentido a criança estaria comunicando algo que apreendeu e sintetizou através de um desenho ou mesmo numa pintura. Nesse caso, o significado da representação no desenho da criança tem um sentido de simbolização, de recriação, de reconstrução do seu mundo ao nível das imagens, do pensamento e da imaginação. A criança buscaria representar, no desenho, sua visão de mundo. Mas esse processo não é linear e nem segue etapas rígidas. Há crianças com uma mesma idade cronológica, que podem perceber e desenhar de formas diferentes. Qual a visão de mundo de uma criança que desenha garatujas, por exemplo? Uma visão mecânica do processo de representação poderia vincular o desenho da criança a formas conceituais e realistas.

A terceira concepção percebida nos discursos das professoras é a Arte como suporte e ferramenta de outras atividades escolares para atender a outras dimensões do currículo. Ao confeccionar cartazes, na culminância de outros trabalhos, na produção de materiais didáticos, as Artes Visuais funcionariam apenas como um suporte. Como já foi mostrado na dissertação os desenhos sempre estiveram presentes na rotina das crianças, mas sua função era registrar as propostas de trabalho envolvendo a linguagem escrita, matemática e projetos. Nessa perspectiva há um empobrecimento da experiência das crianças que não se apropriam das diferentes dimensões artísticas, restringindo-se a um fazer controlado e com objetivos predefinidos. Infelizmente, ainda hoje as propostas em Artes Visuais ficam limitadas a práticas de desenho com tripla função: utilizar o desenho para responder a outras práticas curriculares; utilizar o desenho para que a criança desenhe apenas de forma livre; utilizar modelos de desenho prontos para que as crianças possam colorir.

Na UMEI *Olhos de Criança* foi possível observar que as professoras, em suas práticas, já buscam superar a cópia de modelos prontos e de matrizes xerocadas. No entanto, a maioria das propostas de trabalho concentra-se no desenho como forma de expressão livre da criança ou para atender a outras demandas do currículo, ficando praticamente ausentes outras dimensões estéticas constitutivas das Artes Visuais tais como: pintura, escultura, instalação, performance, videoarte etc.

A indicação, em documentos oficiais nacionais e municipais tais como RCNEI (Brasil, 1998), DCNEI (2009) e Proposições Curriculares de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2009), de que as professoras devem trabalhar com as Artes Visuais como componente curricular da Educação Infantil representa uma conquista e um avanço para esta área de conhecimento. O estabelecimento de normas, orientações e diretrizes gerais contribui para que a decisão de incluir ou não propostas em Artes Visuais não dependa da livre escolha ou da ação espontânea desta ou daquela professora, desta ou daquela instituição. Entretanto, é preciso indagar quais são as concepções expressas nestes documentos e como os profissionais da Educação Infantil dialogam com essas concepções.

O RCNEI (Brasil, 1998) é o documento que mais influenciou e ainda influencia as práticas cotidianas das professoras da Educação Infantil. Em relação às Artes Visuais, este documento, por um lado, avança ao defender que as propostas neste campo devem superar a tradicional função de decorar, ilustrar e enfeitar paredes em datas especiais, eventos e comemorações; e superar a prática comum de "deixar a criança fazer" sem nenhuma intervenção. Por outro lado, o documento mostra-se limitado ao apresentar as práticas em Artes Visuais ainda presas às noções de etapa, estágio e esquemas de desenvolvimento. Essa visão etapista, presente no RCNEI, faz com que as práticas em Arte sejam excessivamente didatizadas e conduzidas a partir de uma pedagogia do vir a ser, que concebe a criança como incapaz, que está aprendendo a tornar-se capaz no futuro. O etapismo nas práticas de desenho com crianças, por exemplo, pode reforçar expectativas em relação ao desenho feio ou bonito e em relação à forma certa ou errada de desenhar, estimulando a reprodução de estereótipos.

Nas Proposições Curriculares em Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2009) existe uma intenção declarada de indicar práticas em Artes Visuais na Educação Infantil, a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, com propostas de que as instituições tenham espaço próprio destinado às artes e que desenvolvam projetos individuais e coletivos que explorem diferentes experiências estéticas. Este documento sugere ainda a criação de um ateliê coletivo onde as crianças possam desenvolver pesquisas permanentes de temas diversos que sejam de seu

interesse. O que observamos na UMEI *Olhos de Criança* foi a inexistência de espaço próprio para o trabalho com as Artes Visuais. Além disso, as professoras relataram a desativação do ateliê que existia, em função da demanda pelo aumento do número de vagas e pela abertura de novas turmas. No entanto, apesar das limitações de espaço e de tempo, a instituição desenvolve o projeto "arte e cultura", em diálogo com as propostas e concepções contidas nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município e isso tem gerado, conforme demonstramos, demandas por parte das professoras para que as ações de formação em Artes Visuais existam e que possam ser permanentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) são pouco conhecidas pelas professoras participantes da pesquisa. Este é um documento que apresenta orientações gerais e que desafia as professoras da Educação Infantil a construírem suas propostas pedagógicas a partir da realidade local das comunidades atendidas e das instituições. Na definição de currículo como conjunto de conhecimentos, saberes, práticas e experiências a serem trabalhadas com as crianças, as DCNEIs propõem a inclusão das Artes Visuais como parte das diferentes manifestações artísticas e culturais com as quais as crianças convivem e a partir das quais devem aprender e se desenvolver. Nesse documento, fica destacada a importância das Artes Visuais como uma das linguagens que possibilitam às crianças inventarem, imaginarem e se expressarem. Para isso, é necessário um ambiente acolhedor que respeite as especificidades e as experiências das crianças, decorrentes dos saberes adquiridos no contexto dos grupos sociais aos quais elas pertencem e com os quais convivem. Na UMEI *Olhos de Criança*, foi possível observar esse ambiente de acolhimento e de respeito às crianças. Esse é um passo fundamental para o desenvolvimento de práticas em Artes Visuais e de outras práticas curriculares.

Nos três documentos analisados, as Artes Visuais são definidas como linguagens. No entanto, diferentes autores da área questionam a associação feita entre Artes Visuais e linguagem. Este é um ponto que precisa ser revisitado e investigado, pois a contradição entre as pesquisas da área e as diretrizes que orientam as práticas podem dificultar a construção de propostas a serem desenvolvidas com as crianças. Ao utilizarem estes documentos como referências para suas práticas, as professoras tendem a assumir concepções que dificultam a compreensão do que sejam as Artes Visuais na Educação Infantil. Diante disso, é necessário que os responsáveis pelo estabelecimento de normas e diretrizes dialoguem com as demandas que vêm da prática e com as conquistas das pesquisas mais recentes do campo da Educação Infantil e das artes. Também é necessário que as universidades, que realizam pesquisas e oferecem cursos de

formação, estejam mais próximas das escolas de Educação Básica, se comprometendo com o desenvolvimento da sociedade e com a qualidade da educação. Ao assumir este compromisso, a universidade poderá ser mais um ponto de encontro entre pesquisas, práticas, diretrizes e normas.

No caso UMEI *Olhos de Criança*, existe uma demanda das professoras por cursos de formação que contribuam no sentido de aproximar suas práticas de aportes teóricos e metodológicos no que diz respeito às conquistas de uma nova concepção de criança, de educação e, no caso específico dessa pesquisa, das Artes Visuais. Na fala das professoras, essa demanda fica evidenciada. Das professoras entrevistas nenhuma fez o curso em Artes Visuais ofertado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Os cursos, quando ocorrem, têm vagas limitadas e a liberação para que as professoras possam participar fica condicionada à boa vontade de uma colega em substituir aquela que deseja se inscrever. Muitas vezes, a voluntária tem que deixar de fazer seu horário de projeto para cobrir a colega. De acordo com a professora Michele "na sala dos professores tem uma lista de cursos oferecidos, só que o horário nem sempre combina com o meu horário de trabalho. A UMEI só consegue cobrir uma vaga, ou seja, não é a Prefeitura que libera, é a unidade que está cobrindo a vaga" (MICHELE, professora entrevistada em 2014).

Além disso, uma questão apontada pelas professoras e que merece atenção dos gestores responsáveis pela coordenação das UMEIs em Belo Horizonte diz respeito à organização do espaço nas instituições. De acordo com as professoras entrevistadas, a SMED, ao desativar a sala do ateliê da UMEI para ser transformada em sala de aula comum, interrompeu um processo rico que já estava sendo construído pelas professoras, pelas crianças, pela coordenação e vice-direção, em relação às Artes Visuais. Nas entrevistas, a fala das professoras revela pesar e indignação. Além disso, a UMEI também não possui espaço externo coberto o que dificulta ainda mais os trabalhos com as crianças. Segundo Amorim (2010) ao aprovarem o anteprojeto para a construção das UMEIS, havia uma definição da quantidade de crianças que seriam atendidas em cada unidade e também o número de salas. No que se refere à UMEI *Olhos de Criança,* a intenção da SMED, segundo a vice direção, era matricular quatrocentas crianças. Se esse era o objetivo, por que não calcularam antes o número de salas de aula que seriam necessárias, evitando desativar a sala do ateliê e também outros espaços fundamentais para as crianças e professoras?

Outra questão destacada nas entrevistas e que precisa ser avaliada pelos gestores é relacionada ao tempo. A rotina observada e descrita mostra um tempo engessado e fragmentado em que crianças e professoras são sufocadas por horários rigorosamente controlados. Tudo era cronometrado restando um tempo curto para brincar, estudar, para falar, calar, perceber, ignorar, para comer e escovar os dentes. As professoras calculavam constantemente o que poderiam tirar ou colocar na rotina. Consideramos necessário repensar o tempo das crianças e também o tempo coletivo das professoras para planejamento, formação de grupo de estudos e encontros com a coordenação. É preciso ainda que esses momentos de formação sejam devidamente remunerados e que haja condições de trabalho adequadas, melhoria salarial e valorização de todos os profissionais envolvidos.

Referências

AGUIAR, Cristina Borges. Cavando possibilidades: práticas em desenho na Educação Infantil. In: BREGUNCI (Org.). **Formação continuada de docentes na Educação Básica** (LASEB) – impactos dos planos de ação nas escolas. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2010.

ALBANO, Ana Angélica. Pensando as Artes Visuais na educação. In: DIAS, A. R.; GONÇALVES, T. F. (Orgs.). **Entre linhas, formas e cores**. São Paulo: Papirus, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais, Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**, São Paulo: Pioneira, 1999.

AMORIM, M. O. **As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte**: investigações sobre um padrão arquitetônico. (Dissertação de Mestrado) UFMG: Escola de Arquitetura, 2010.

AQUINO, Ligia Leão. Professoras de Educação Infantil e saber docente. In: **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAIANO. **Entrevista VI.** [10.09.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005a.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Mudanças e inquietações no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002a.

BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil**: Aprendizagem triangular, 2014. Disponível em http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856<Acessado em 01/12/14>

BARBOSA, Ana Mae . **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002b.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Por que e como**: Arte na educação. [online] Disponível em: http://aceses.org.br/upload/artigos/Porque_e_como_Arte_na_educacao_Ana_Mae_ok.pdf.Acesso: 30 de nov. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo:

Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005b.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. I Seminário Nacional : Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Belo Horizonte , **Anais...** Belo Horizonte , UFMG , 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 Acessoem08mar.2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. (Tese de Doutoramento). Campinas: Unicamp, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos na Educação Infantil,. In: XAVIER, Maria Luiza e DALLA ZEN, Maria Izabel. **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

BELO HORIZONTE. **Bairros de Belo Horizonte**. O mais completo site sobre os bairros de BH. Disponível: http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/news/a-evolu%C3%A7%C3%A3o-economica-e-cultural-das-regi%C3%B5es-de-bh-/. Acesso em 07 de junho de 2014a.

BELO HORIZONTE. **Informativo da Unidade Municipal de Educação Infantil Santa Amélia** – UMEI, junho de 2013b, Ano I, Número 01, 6 páginas.

BELO HORIZONTE. Site da Prefeitura de Belo Horizonte, 2015. Disponível em:
http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=7443&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&< Acesso em fevereiro de 2015.

BELO HORIZONTE. UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMEI. **Ficha de Anamnese** - arquivos disponíveis na secretaria da escola. Consulta em maio de 2014.

BELO HORIZONTE. UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMEI. **Informativo UMEI Olhos de Criança.** Junho de 2013, Ano I, Número 01, 6 páginas.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal **Urbanização da Avenida Várzea da Palma**. Disponível em:http://portalpbh.pbre[[h.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=politicasurbanas&lang=pt_BR&pg=5562&tax=18628. Acesso em 07 de junho de 2014b.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação**: Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH, 2009.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação**: Proposições Curriculares para a Educação Infantil PBH. Volume 1 – Fundamentos,2013a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:

Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Problemas de saúde afastam professores da escola**. Portal do MEC. Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=19<Acessado em novembro de 2014>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volumes 1, 2 e 3). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL.Parecer CNE/CEBnº20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez.2009, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_id=12745&I866. Acesso em 08 mar.2011.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2013.

CAMPOS, Maria Malta Machado. A educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria Malta Machado; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, São Paulo: 2006.

CAMPOS, Maria Malta Machado. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: **Educação & Sociedade**, ano XX,nº68,Dezembro, 1999, pp. 126-142.

CARVALHO, S. H. E. **Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino de Arte.** (Tese Doutorado em Educação), 154f.. Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. B. **A construção da identidade das profissionais da Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional, São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 1996 (Tese de Doutorado).

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. ***Revista Educação e Sociedade***, v.23,n. 80. Campinas, Setembro, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA e PALHARES (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

CHANDA, Jacqueline. Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 17 nº 50 maio-agosto 2012.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, e PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós- modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDYK, Edith. (2014). Papel em branco. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIÁRIO DE CAMPO - D.C. Observação Participante realizada na UMEI, 2014. O diário de Campo na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

DIAS, Adriana Rodrigues. Cabe às aulas de Arte a abordagem de datas comemorativas? In: DIAS, Adriana Rodrigues; GONÇALVES, Tatiana Fecchio. (Orgs.). **Entre linhas, formas e cores.** São Paulo: Papirus, 2010.

DIAS, Adriana Rodrigues; GONÇALVES, Tatiana Fecchio. (Orgs.). **Entre linhas, formas e cores.** São Paulo: Papirus, 2010.

EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: **Educação & Sociedade,** ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima**. Currículo na Educação Infantil**: percursos. São Paulo: Scipione, 2007.

FIGUEIREDO, Antônio Carlos. **Curadoria da coleção Celebração do Cotidiano de Amadeo Lorenzato**. Minas Gerais: Centro de Arte Popular – Cemig, 2014,

FONSECA, Denise Grosso; CARDOSO, Lisiane Torres e. Educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a questão da *unidocência*. **Revista Kinesis**, ed. 32, vol 1, jan-jun de 2014, Santa Maria.

FRAGA, Alex Branco. Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental brasileiro. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 10, Nº 90, Noviembre/2005. Disponível em: http://www.efdeportes.com. Acesso em 10/06/2012

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWEL, Louise; SCHAWAL, Charles. **O papel do ateliê na Educação Infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação Infantil. **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, 2010. Belo Horizonte, Anais. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

GRALIK, Caroline *et al.* "Prepara tudo que nós vamos brincar!": organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na Educação Infantil. In: **Revista Zero-a-seis** - Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, UFSC, v. 1, n. 29 p.112-130 | jan-jul 2014.

GUIMARÃES, Daniela O. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. PUC Rio, 2008.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Editora 34, 1998.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Arte:** os primeiros passos com a Arte. São Paulo: MAM, 2007.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar Arte**. São Paulo: MAM,2005.

ISABELA. **Entrevista III.** [19.08.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

JÚLIA. **Entrevista VII.** [17.09.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Formação de profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n.96- Especial, p.797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia.; KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos

resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. In: **Revista Brasileira de Educação,** Jan/Fev/Mar/Abr, 2001, Nº 16, pp. 35-47.

KRAMER, Sonia.; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. Infância, história e educação. In: KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

LA PASTINA, Camilla Carpanezzi. **As imagens do cotidiano em diálogo com o desenho infantil: um estudo com crianças de 8 a 10 anos em uma escola urbana e uma escola rural.** (Dissertação de Mestrado) Florianópolis: UESC, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LABORIT, Henri. **L'espirit du grenier**. Paris: Grasset, 1992.

LEGOFF, Jacques. História e **memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP,1994.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010. Belo Horizonte, Anais...Belo Horizonte, UFMG, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=icle&id Acesso em 17ago.2013.

LUZ. **Entrevista VIII.** [25.09.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

MACEDO, Juliana Gouthier. A multiculturalidade e o ensino de Artes Visuais. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção didática e prática de ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 162-176.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Identidades forjadas em brancos: ensino de Arte e interculturalidade**. (Tese de Doutorado) UFMG: Escola de Belas Artes, 2013.

MARTINS, Miriam Celeste.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e Prática do ensino de Arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, Raimundo.(Org.). **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

MICHELE. **Entrevista II.** [18.08.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MOTTA, Xênia Froes. **Artes Visuais na Educação Infantil**: entre o visível e o invisível no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Rio de Janeiro: UNIRIO (Dissertação de Mestrado), 2012.

NICOLE. **Entrevista IV.** [23.08.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

NOLA. **Entrevista I.** [13.08.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

NOVOA, Antonio. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim.** Santa Catarina: UFSC, 2008 (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez,2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil:** o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010a. Belo Horizonte, Anais... Belo Horizonte, UFMG,2010. <Acesso em 08 out. 2014>

OSTETO, Luciana. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: **Caderno de formação - didática dos conteúdos - formação de professores**. Universidade Estadual Paulista - UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nossos tempos; 62).

PARSONS, Michael. Curriculum, Arte e cognição integrados. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

PARSONS, Michael. **Compreender a Arte**. Lisboa: Presença,1992.

PILLAR, Analice Dutra. Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoArtes. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso eletrônico] / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). - Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção do conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Formação docente e Arte na Educação Infantil**: uma experiência dialógica. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia.

PUIG, Carla Padró. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP : UNICAMP, 2000 (Tese de Doutorado).

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação Infantil pós-FUNDEB. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da Arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTANA, Alba Christhiane; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Análise de um projeto pedagógico em uma perspectiva semiótica e dialógica. **Rev. Lusófona de Educação**, 2010, n.16, pp. 103-118.

SANTANA, Sâmara Oliveira Carbonari. **Ensino de Arte: entre a imagem e a ação**. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes da UFMG, 2010 (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação Infantil: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: DALBEN, Angela *et al.* Org.). **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte:Autêntica, 2010, pp. 301-308.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **O. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização.** In: **Salto para o futuro**. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004 (Tese de doutorado).

SILVA, Isabel de Oliveira e. Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped 2007**, Caxambu - MG. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007. p. 1-18.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; LUZ, I. R.; FARIAFILHO, L. M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v.15 n.43 jan./abr. 2010.

SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Marica Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. Repertórios artístico-culturais de professores da Educação Infantil: discursos e sentidos estéticos. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011.

UNESCO. **Relatório Mundial**: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Escola de Belas Artes – EBA. **Curso de Especialização** em Ensino de Artes Visuais, 2009.

VALENTINA. **Entrevista V.** [04.09.2014]. Entrevistadora: Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Belo Horizonte, 2014. 1 arquivo de áudio. A entrevista na íntegra encontra-se nos arquivos da pesquisa.

VIANA, Heraldo. **Pesquisa em educação** – a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? In: ***Revista Advir*** – UERJ, Abril, 1995.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Docência na Educação Infantil. In: **Salto para o futuro**. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga.; SOUZA, Gizela. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdade. In: ***Educar em Revista***, Curitiba, Brasil, nº especial 1, p.119-139, 2010. Editora UFPR.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In: **Salto para o futuro**. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

WIGGERS, Verena. **Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil**. Reunião Anual da ANPED, 2011.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte/Educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

Anexo 1

Roteiros de Entrevistas

Roteiro de entrevistas com as professoras da UMEI *Olhos de Criança*

Como você já sabe, minha dissertação é sobre Artes Visuais na Educação Infantil. Estou pesquisando especificamente as práticas das professoras em Artes Visuais. Meu objetivo é analisar e compreender as concepções e práticas definidas pelas professoras como práticas de Artes. Para isso, entrevistarei cinco professoras aqui da UMEI. Eu gostaria de agradecer imensamente sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e colaborar com minha pesquisa. Para começar, eu organizei a entrevista em torno de cinco tópicos para que você possa entender quais caminhos serão percorridos: formação, docência e educação Infantil; as artes visuais em sua memória, em suas experiências; as artes visuais no projeto da UMEI; documentos e normatizações; algumas questões do cotidiano.

Formação, docência e Educação Infantil

- Fale um pouco de sua formação e de sua experiência na docência e na Educação Infantil.
- Em sua opinião, o que você considera que sejam as Artes Visuais?
- Você já participou de alguma formação em Artes Visuais para a Educação Infantil?
- Você acha que seria importante a oferta de cursos nessa área? Você conhece alguma instituição que tem oferecido esse tipo de formação?
- Você considera que a formação mínima exigida para o ingresso na Educação Infantil é suficiente para possibilitar o trabalho com as Artes Visuais? Por quê? Como você acha que deveria ser a atuação desse professor na UMEI?

Artes Visuais, memórias e experiências

- Gostaria que você falasse um pouco sobre o lugar das Artes Visuais em sua memória, em sua experiência de vida.
- Em sua opinião, qual o significado do desenho nas práticas em Artes Visuais?
- Como você percebe as práticas com o desenho na UMEI? Como acontece?
- Além do desenho, que outras dimensões das Artes Visuais são desenvolvidas aqui na UMEI?
- Como você avalia o trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil?
- Qual o significado das Artes Visuais para as crianças?

Posicionamento diante das ações desenvolvidas na UMEI *Olhos de Criança*

- As Artes Visuais estão presentes no projeto pedagógico da UMEI?
- Como você avalia as práticas em Artes Visuais desenvolvidas na UMEI?
- Como você avalia o tempo e o espaço destinados às práticas em Artes Visuais aqui na UMEI?
- As condições de trabalho são adequadas para o desenvolvimento dos projetos em Artes Visuais?
- A existência de espaços e materiais próprios para as Artes Visuais contribuiria para o desenvolvimento das práticas das professoras junto às crianças?

Posicionamento diante dos documentos oficiais

Sobre o Referencial Curricular de 1998

- Você conhece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998? Você sabe que neste documento existe um volume sobre o trabalho com Artes Visuais? Qual o seu comentário sobre isso?

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009

- Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009? Você sabe que neste documento as Artes Visuais são mencionadas? O que você teria a comentar sobre isso?

Sobre as Proposições Curriculares de BH DE 2009

- Você conhece as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte? Você sabe que neste documento existe uma parte específica sobre o trabalho com Artes Visuais? O que você teria a comentar sobre isso?

Impressões gerais do cotidiano

- Como vocês escolhem os temas e decidem quais trabalhos serão expostos nos murais? Existe esse momento para discutir o que será exposto?
- Que relação você vê entre as práticas das professoras em Artes Visuais e aquilo que é exposto e apresentado nos murais, nos painéis e nas paredes das UMEI?
- O que você observa da relação das crianças com as propostas desenvolvidas?
- Estamos finalizando a entrevista e gostaria de saber de você se quer dizer mais alguma coisa, ou mesmo fazer alguma pergunta?

Roteiro de entrevistas com a coordenação e direção da UMEI *Olhos de Criança*

Como você já sabe, minha dissertação é sobre Artes Visuais na Educação Infantil. Estou pesquisando especificamente as práticas das professoras em Artes Visuais. Meu objetivo é analisar e compreender as concepções e práticas definidas pelas professoras como práticas de Artes. Para isso, entrevistarei cinco professoras aqui da UMEI, você, que é a coordenadora e também a diretora. Gostaria de agradecer imensamente sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e colaborar com minha pesquisa. Para começar, eu organizei a entrevista em torno de cinco tópicos para que você possa entender quais caminhos serão percorridos: formação, docência e educação Infantil; as artes visuais em sua memória em suas experiências; as artes visuais no projeto da UMEI; documentos e normatizações; algumas questões do cotidiano.

Formação, docência e Educação Infantil

- Eu sei que além de coordenadora você também é professora. Você saiu da sala de aula para ser coordenadora nesta UMEI. É isso mesmo? Fale um pouco de sua formação e de sua experiência na docência e na Educação Infantil. Inclusive sua experiência na coordenação.
- Em sua opinião, o que você considera que sejam as Artes Visuais?
- Você já participou de alguma formação em Artes Visuais para a Educação Infantil?
- Você acha que seria importante a oferta de cursos nessa área? Você conhece alguma instituição que tem oferecido esse tipo de formação?
- Você considera que a formação mínima exigida para o ingresso na Educação Infantil é suficiente para possibilitar o trabalho com as Artes Visuais? Por quê? Como você acha que deveria ser a atuação desse professor na UMEI?

Artes Visuais, memórias e experiências

- Eu gostaria que você falasse um pouco sobre o lugar das Artes Visuais em sua memória, em sua experiência de vida.
- Em sua opinião, qual o significado do desenho nas práticas em Artes Visuais?
- Como você percebe as práticas com o desenho na UMEI. Como acontece?
- Além do desenho, que outras dimensões das Artes visuais são desenvolvidas aqui na UMEI?
- Como você avalia o trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil?
- Qual o significado das Artes Visuais para as crianças?

Posicionamento diante das ações desenvolvidas na UMEI *Olhos de Criança*

- As Artes Visuais estão presentes no projeto pedagógico da UMEI?
- Como você avalia as práticas em Artes Visuais desenvolvidas na UMEI?
- Como você avalia o tempo e o espaço destinados às práticas em Artes Visuais aqui na UMEI?
- As condições de trabalho são adequadas para o desenvolvimento dos projetos em Artes Visuais?
- A existência de espaços e materiais próprios para as Artes Visuais contribuiria para o desenvolvimento das práticas das professoras junto às crianças?

Posicionamento diante dos documentos oficiais

Sobre o Referencial Curricular de 1998

- Você conhece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998? Você sabe que neste documento existe um volume sobre o trabalho com Artes Visuais? Qual o seu comentário sobre isso?

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009

- Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009? Você sabe que neste documento as Artes Visuais são mencionadas? O que você teria a comentar sobre isso?

Sobre as Proposições Curriculares de BH DE 2009

- Você conhece as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte? Você sabe que neste documento existe uma parte específica sobre o trabalho com Artes Visuais? O que você teria a comentar sobre isso?

Impressões gerais do cotidiano

- Como você e as professoras escolhem os temas e decidem quais trabalhos serão expostos nos murais? Existe esse momento para discutir o que será exposto?
- Como a coordenação acompanha a montagem dos murais e qual a sua opinião sobre o resultado deste trabalho?
- Que relação você vê entre as práticas em Artes Visuais das professoras e aquilo que é exposto e apresentado nos murais, nos painéis e nas paredes das UMEI?
- O que você observa da relação das crianças com as propostas desenvolvidas?
- Como você avalia seu trabalho como coordenadora no acompanhamento das diferentes dimensões do currículo, inclusive das Artes Visuais?
- Estamos finalizando a entrevista e gostaria de saber de você se quer dizer mais alguma coisa, ou mesmo fazer alguma pergunta?

Anexo 2

Pérolas do Campo: Para rir um pouquinho...

Vitória pediu para desenhar em meu caderno. Eu deixei. Depois me pediu para ensiná-la a fazer letra cursiva. Eu Falei: “faz do seu jeito”. Então ela fez um monte de graminha e disse: “olha, ficou quase igual” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Naquele dia a professora Michele contou o número de crianças de forma diferente. Ela perguntou: “quantas pessoas tem na sala hoje?” Eles começaram a contar juntos, então apontou também para ela, a estagiária Rosemeire e para mim. Eles contaram 23 pessoas. Ela então perguntou: “quantos adultos temos na sala?” Eles responderam: “três”. Ela então perguntou de novo: “quantas crianças temos na sala?” Ninguém falou nada. Fez um silêncio absoluto na sala. O Vítor então, respondeu: “ muuuuuuitas, muuuuuuuitas crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Indo para o parque, as meninas me pediram para brincar de princesa com elas e eu seria a faxineira. Eu reclamei na hora: “poxa, eu já trabalho tanto lá em casa!” Vitória disse: “então, você será rainha e nós princesas”. Eu disse: “melhorou um pouco, mas eu queria mesmo era ser princesa”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora entregou as escovas e as toalhas e eles foram escovar os dentes. Na volta, o Vítor parou perto de mim secando a boca e disse: “Agora eu estou relaxado!!!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Após o vídeo, Nola propôs um desenho livre a ser colado na primeira página do caderno deles. Ela disse que não era para colorir. Só fazer o contorno. A Duda começou a colorir e Nola disse: “Duda não é para colorir”. Ela respondeu: “não estou colorindo, estou pintando”. Eu e Nola nos olhamos e começamos a rir. Nola disse: “Anota isso no seu caderno, porque essa é muito boa”. A Duda continuou pintando... (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Eu estava sentada em uma cadeira e algumas crianças chegavam perto de mim toda hora para falar de um assunto. O Vítor chegou atrasado e foi direto em minha direção e disse: “você me ligou, né Márcia?!”. Eu disse: “Não Vítor, eu não liguei.” Ele bateu a mão na testa e falou: “Acho que estou ficando doido”(DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A Vitória pegou meu caderno e pediu para escrever nele novamente. Pediu para escrever os números. Então anotei os números de um lado e no outro ela foi fazendo cópia. Nesse instante

formou-se um bolinho de crianças querendo escrever também. Como vi que aquilo não ia dar certo, disse que guardaria o caderno e que depois no parque eu deixaria todos que quisessem escrever (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Os meninos estavam conversando e a Michele falou: “Acabei de fazer uma bobagem, coloquei Ana e Vitória juntas. Mas desfaço isso em dois tempos. O David, nem se eu colocar sozinho. Ele vai arrumar um jeito de conversar comigo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Quando voltamos para a sala, a professora Nola fez uma roda e cantou algumas músicas com as crianças. Em seguida começaram a apresentar o projeto “tudo sobre mim”. Primeiro foi o Gustavo. Ele foi contando sua história e mostrando os desenhos e fotos dele desde bebê. Nola ajudava na leitura quando precisava. Em seguida a Clara se apresentou. O Vítor viu a foto dela ainda bebê e disse: “que bonitinha gente!!!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora Michele ajudava as crianças uma a uma na atividade de escrita. Ela falou com Clara: “Você já encontrou a palavra e esta com medo de marcar, confia aí!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora Michele pediu que uma criança fizesse a contagem dos meninos e meninas da sala. A Ana foi a aluna escolhida e fez exatamente como a professora costumava a fazer. Perguntou aos meninos assim: “levanta quem é macaco?” e logo em seguida disse: “levanta quem é menino?” Então contou os meninos e anotou no quadro. Com as meninas disse: “Levanta quem é cachorro”. Depois falou: “levanta que é menina”. Quando foi contar as meninas ficou confusa, pois elas sentaram antes dela terminar a contagem (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora Michele leu outra poesia. A Clara disse: “essa poesia é uma gracinha, Sara cura, conta de novo.” A professora repetiu. Durante a leitura da poesia “amei-doim”, a Clara comentou: “amei-doim, essa poesia é engraçada” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora leu outra poesia. A Clara comenta: “Está tudo rimando”. No meio da leitura, a palavra rodízio aparece e alguém perguntou o que significava a palavra rodízio. A professora então explicou. Em seguida leu outra poesia sobre o urubu. A Michele perguntou quem saberia dizer o que era um urubu. O Paulo disse: “não é ave”. Lucas então falou: “é um avião” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Enquanto Michele colava os bilhetes na agenda, as crianças ficaram lendo os livros da biblioteca da sala durante um tempo. Depois foram almoçar. Na volta do almoço o David

passando a mão na barriga disse: “hoje todo mundo repetiu, a comida estava muito gostava” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora Michele perguntou para a Duda: “vou ter que trocar você de lugar flor de laranjeira?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Maria contou que andou a cavalo no feriado. Ela é uma criança muito expressiva e na medida em que contava suas peripécias parecia que inventava outras coisas. Nessa hora a professora Michele disse: “menos Maria, bem menos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Nola organizou a roda. Naquele dia Leo e Vítor fizeram sua apresentação no projeto **“tudo sobre mim”.** No meio da apresentação do Leo, quando ele mostrava as fotos da família, a professora Nola comentou: “nossa, que família grande! Quem é esse aqui? Seu avô? O Leo disse: “não, é o pai da minha mãe” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Assim que acabou a roda de história, as crianças foram lavar as mãos para o almoço. Os meninos estavam demorando muito e a professora Michele falou com as crianças que já estavam na sala: “Esses meninos estão demorando... parece que foram tomar banho” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Naquele dia a professora Michele disse que todos os dias brincariam de forca. Pelo menos duas palavras por dia. Naquele instante o Arthur disse: “ah, não, eu quero almoçar...” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A professora Michele ensinou uma serenata para as crianças. Pegava a escova e cantava: “Camila, abra janela meu bem, que a serenata que eu faço... É pra você e mais ninguém, amor, amor, amor, amor”. A professora cantou para todas as crianças. Os meninos adoraram e aprenderam rapidinho a música. Não paravam de cantar a música (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Camila chegou perto de mim e colocou a mão na minha frente dizendo assim: “ Põe a mão aqui.” Quando ia colocar a mão, ela dizia: “tira a pata”. Eu falei: “vem aqui sua danadinha!!!” Observei que ela fazia o mesmo com as outras crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

O Vítor chegou perto de mim e perguntou: “o que você está escrevendo aí?” Eu falei brincando: “tudo que a Michele propõe para vocês e tudo que você fazem. Inclusive, está anotado aqui que você quase caiu da cadeira e que a Michele ficou muito brava” Ele olhou para mim, riu e disse: “ ah, Márcia sua danada” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Quando cheguei, as crianças estavam em horário livre na sala esperando os outros colegas chegarem. A professora Michele estava organizando a biblioteca e a Ana estava ajudando. A Michele me chamou perto e disse: “Ô Ana, fala para a Márcia o que nós estamos fazendo”. A Ana disse: “Eu estou ajudando a professora a catagolizar os livros” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).