

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA

**ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA

3. Título do trabalho

ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA, Discente, em 24/11/2021, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Wanderley Alves Dos Santos, Professor do Magistério Superior, em 24/11/2021, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA

**ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Prof. Dr. Wanderley Alves dos Santos

Goiânia

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

PEREIRA, ELENICE DE FÁTIMA
ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL [manuscrito] / ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA.
2021.
237 f.: il.

Orientador: Prof. WANDERLEY ALVES DOS SANTOS.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. : Educação Infantil. 2. Artes Visuais. 3. Abordagem Triangular. I.
SANTOS, WANDERLEY ALVES DOS, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos seis dias do mês de março do ano 2021, às 10:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada **Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**, e dos Produtos Educacionais intitulados: **Artes Visuais com a Abordagem Triangular: caminhos e possibilidades**, pelo(a) discente **ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Wanderley Alves dos Santos (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira Dias (FE/UFG) -membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Wanderley Alves Dos Santos**, Professor do Magistério Superior, em 09/03/2021, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Carvalho Cruvinel**, Professor do Magistério Superior, em 09/03/2021, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria José Pereira De Oliveira**, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico, em 09/03/2021, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1929575 e o código CRC 4BAE04DB.

Dedico este trabalho a todas as crianças
do Agrupamento D-2,
protagonistas desta história.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos.

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, que, mesmo com limitações financeiras,
lutaram para me dar o de melhor.

Aos meus irmãos, pela torcida. Em especial, à minha irmã Lau.

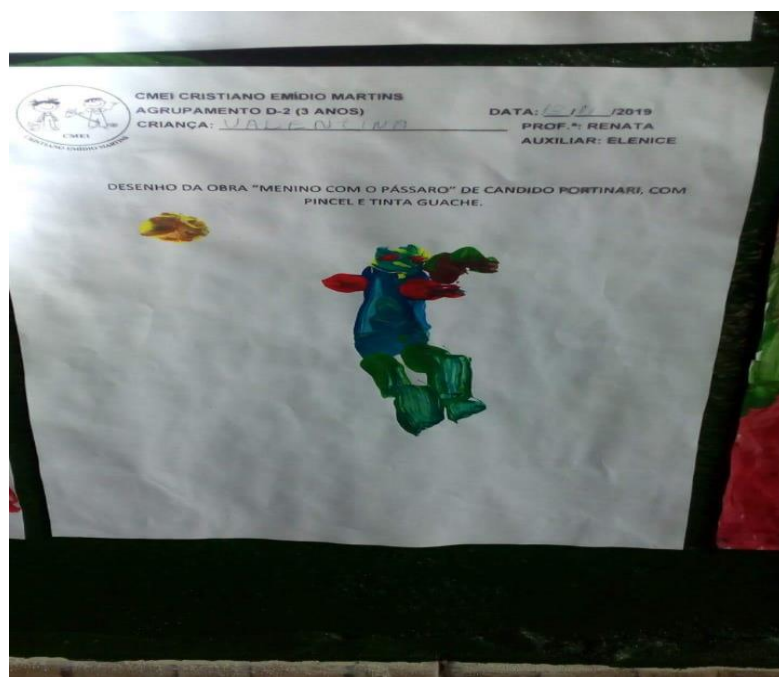
Ao meu orientador, Wanderley, por acreditar em mim.

À diretora e às colegas do CMEI,
meu muito obrigada.

Às orientadoras da banca, agradeço pelas valorosas
contribuições.

Aos meus professores do mestrado, sempre lembrarei dos
calorosos debates.

Aos pais das crianças do agrupamento D-2,
meu carinho.



Desenho da criança Valentina de 4 anos.
“Eu desenhei o menino segurando o pássaro de Cândido Portinari e só.”

PEREIRA, Elenice de Fátima. **Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**. 2020. 174f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), na Universidade Federal de Goiás - UFG, surge a partir da minha pesquisa intitulada: “*Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil*”. Pretende-se refletir acerca da utilização da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa com crianças de três a quatro anos, uma vez que essa proposta ainda não foi utilizada na Educação Infantil do município de Goiânia. Justifica-se pela importância de trabalhar Artes Visuais de modo contemporâneo, progressista, dialógico e pela necessidade de se buscarem alternativas interativas e significativas no ambiente escolar com crianças nessa faixa etária e que possam contribuir para o desenvolvimento delas. O objetivo desta investigação é compreender como as três dimensões da Abordagem Triangular de Barbosa podem contribuir para a percepção, a sensibilidade, a intuição, a curiosidade e a imaginação criativa, considerando as diversas possibilidades de expressão e manifestação através da contextualização histórica do artista, da leitura de imagem de uma obra e, também, por meio do seu desenho. Busca proporcionar às crianças experiências estéticas para além das que fazem parte da rotina delas, para além da realidade imediata, procurando novas formas de aprender e ensinar Arte. Esta pesquisa teve como principais referenciais teóricos: Barbosa (2007, 2012, 2014), Iavelberg (2013) Vygotsky (2018). No âmbito da pesquisa-ação, aliada à pesquisa qualitativa, desenvolveu-se um projeto artístico utilizando a Abordagem Triangular com vinte crianças do Agrupamento D-2,¹ durante seis meses, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cristiano Emídio Martins, em Goiânia. No projeto artístico acompanhei todas as impressões, gestos, manifestações, expressões das crianças sobre o conhecer o artista, sobre a leitura de imagem da obra do artista e, também, o desenho produzido por elas. Como produto educacional, que apresenta como título: “Artes Visuais com a Abordagem Triangular: caminhos e possibilidades” -, foi construído um portfólio digital contendo fotos, vídeos, desenhos, falas das crianças com todas as experiências vividas no projeto artístico. Nesse caso, as intervenções pedagógicas trabalhadas com a Abordagem Triangular de Barbosa mostraram que é possível desenvolver, com crianças nessa faixa etária, um trabalho artístico mais profundo e contextualizado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Artes Visuais. Abordagem Triangular.

¹ A organização por agrupamentos no CMEI se dá pela faixa etária: crianças de 1 ano, agrupamento B; de 2 anos, agrupamento C; de 3 anos, agrupamento D (com duas salas com crianças de 3 anos, agrupamentos D-1 e D-2).

PEREIRA, Elenice de Fátima. **Triangular Approach: an aesthetic experience in Early Childhood Education**. 2020. 174p. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

The present work, enrolled in the research line School Practices and Application of Knowledge of the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education (PPGEEB), from the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE), at the Federal University of Goiás - UFG, arises from my research entitled: “Triangular Approach: an aesthetic experience in Early Childhood Education”. It intends to reflect about the use of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach with children from three to four years old, since this proposal by Barbosa has not been used in Early Childhood Education in the city of Goiânia. It is justified by the importance of working with Visual Arts in a contemporary, progressive, and dialogical way, and by the need to seek interactive and meaningful alternatives in the school environment with children in this age group that can contribute to their development. The goal of this research is to understand how the three dimensions of Barbosa's Triangular Approach can contribute to perception, sensitivity, intuition, curiosity, and creative imagination, considering the several possibilities of expression and manifestation through the artist's historical contextualization, the image reading of a work, and also, through his drawing. It seeks to provide children with aesthetic experiences beyond those that are part of their routine, beyond immediate reality, seeking new ways to learn and teach Art. This research had as main theoretical references, Barbosa (2007, 2012, 2014), Iavelberg (2013) Vygotsky (2018). In the scope of action research, allied to qualitative research, an art project was developed using the Triangular Approach with twenty children from Grouping D-2 1, during six months, at CMEI Cristiano Emídio Martins, in the city of Goiânia. In the art project, I followed all the impressions, gestures, manifestations, expressions of the children about getting to know the artist, about reading the image of the artist's work, and also, the drawing produced by them. As an educational product, presents the title “Visual Arts with the Triangular Approach: ways and possibilities”-, a digital portfolio was built containing photos, videos, drawings, and speeches of the children with all the experiences lived in the art project. In this case, the pedagogical interventions worked with Barbosa's Triangular Approach showed that it is possible to develop with children in this age group, a deeper and contextualized artistic work.

Keywords: Early Childhood Education. Visual Arts. Triangular Approach.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BUA	Bloco Único de Alfabetização
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepae	Centro de Pesquisa e Ensino Aplicada à Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
Cmei	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Csae	<i>Critical Studies in art education</i>
DC-GO	Documento Curricular de Goiás
Dcnei	Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Infantil
EASP	Escolinha de Arte de São Paulo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
Fumdec	Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea
Masp	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
MEA	Movimento Escolinha de Artes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
Semas	Secretaria Municipal de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
URE	Unidade Regional de Ensino
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conhecendo Anita Malfatti	59
Figura 2 – Fazendo a leitura de imagem.....	60
Figura 3 – Desenho da criança Yasmin	63
Figura 4 – Figura do desenho do menino chamado Onfim	79
Figura 5 – Figura do Realismo fortuito	86
Figura 6 – Figura do Realismo fracassado	86
Figura 7 – Figura do desenho de Anna Júlia, de 4 anos,	87
Figura 8 – Figura do Realismo intelectual	88
Figura 9 – Figura do Realismo visual.....	89
Figura 10 – Figura da garatuja descontrolada	91
Figura 11 – Figura da garatuja controlada.....	92
Figura 12 – Figura da garatuja com atribuições de nome.....	92
Figura 13 – Figura do desenho da Fernanda de 4 anos do agrup. D-2	93
Figura 14 – Figura da fase pré-esquemática.....	94
Figura 15 – Figura da fase esquemática	95
Figura 16 – Figura da fase do realismo	96
Figura 17 – Figura dos momentos passando pelos estágios do desenho	99
Figura 18 – Figura do rabisco de Lua Maria, de 3 anos e 4 meses.....	99
Figura 19 – Figura dos desenhos das crianças André e Lua Maria	100
Figura 20 – Figura do desenho da criança Pedro Otávio, de 3 anos, da obra “O Tropical”, de Anita Malfatti.....	101
Figura 21 – Figura do desenho da criança Tati	101
Figura 22 – Figura do desenho da criança Iris, de 3 anos e 6 meses	102
Figura 23 – Figura do desenho da criança Yara, de 4 anos	102
Figura 24 – Figura do desenho de Yasmin, de 4 anos, do agrup. D-2	103
Figura 25 – Figura da estrela de cinco pontas	106
Figura 26 – Figura do desenho de ação da criança Sofia	107
Figura 27 – Desenho da criança Samuel, de 3 anos, do Agrup: D2, da obra de Tarsila do Amaral intitulada “Família”	108
Figura 28 – Figura do desenho de imaginação I, de Sofia.	109

Figura 29 – Desenho da criança Esther, de 4 anos, do agrup: D-2, da obra de Antônio Poteiro intitulada “Soltando pipas”	110
Figura 30 – Figura do desenho de imaginação II	111
Figura 31 – Figura do esboço e do desenho de apropriação.....	112
Figura 32 – Desenho de proposição	113
Figura 33 – Desenho da obra “O Farol”, de Anita Malfatti	116
Figura 34 – Espaço Físico do Cmei Cristiano Emídio Martins.....	118
Figura 35 – Contextualização histórica de Tarsila do Amaral	120
Figura 36 – Conhecendo as obras de Tarsila do Amaral.....	121
Figura 37 – Leitura de imagem.....	123
Figura 38 – Família	123
Figura 39 – Desenho da obra “Família”.	125
Figura 40 – Leitura de imagem.....	126
Figura 41 – A Negra.	127
Figura 42 – “O Abaporu”	128
Figura 43 – Releitura da obra “O Abaporu”.....	130
Figura 44 – Trabalho de todas as crianças do Cmei	130
Figura 45 – Samuel Asaf entregando seu presente à mãe	131
Figura 46 – Socialização dos desenhos	132
Figura 47 – Convite para a exposição	133
Figura 48 – Exposição das obras de Tarsila e dos trabalhos das crianças.....	134
Figura 49 – Contextualização histórica de Anita Malfatti.....	135
Figura 50 – Leitura de imagem das obras de Anita Malfatti	136
Figura 51 – Trabalho com colagem e pintura da obra “Vaso de Flores”, de Anita.....	137
Figura 52 – Desenho da obra “Tropical”, de Anita Malfatti, feito com lápis de cor.....	138
Figura 53 – Desenho da obra “Tropical”	138
Figura 54 – Exposição das obras de Anita Malfatti e dos trabalhos desenvolvidos com as crianças	140
Figura 55 – Contextualização histórica de Antônio Poteiro e Américo Poteiro	141
Figura 56 – Leitura de imagem.....	142
Figura 57 – Desenho com canetinhas da obra “Soltando Pipas”.....	143
Figura 58 – Fazendo a contextualização histórica dos artistas Antônio e Américo Poteiro ..	144
Figura 59 – Apresentação das obras e o fazer artístico	145

Figura 60 – Visita ao Instituto Antônio Poteiro	146
Figura 61 – Releitura da obra “Tartaruga”	148
Figura 62 – Trabalho da obra “Tartaruga” com argila	148
Figura 63 – Mostra pedagógica e visita de Américo Poteiro	149
Figura 64 – Relato de experiência	150
Figura 65 – Mostra pedagógica: trabalhos das crianças	150
Figura 66 – Artistas trabalhados na abordagem triangular.....	152
Figura 67 – Contextualização histórica de Candido Portinari.....	153
Figura 68 – Leitura de imagem.....	154
Figura 69 – Desenhos das obras “Futebol” e “Menino com Pássaro”.....	155
Figura 70 – Desenho da obra “Futebol”	156
Figura 71 – Desenho da obra “Menino com Pássaro”	156
Figura 72 – Exposição das obras de Portinari e dos trabalhos das crianças.....	158
Figura 73 – Exposição dos desenhos da obra “Menino com Pássaro”	158
Figura 74 – Desenhando com giz no chão.....	160
Figura 75 – Trabalhos artísticos de dezembro.....	160
Figura 76 – Socialização dos desenhos dos colegas.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do desenho infantil.....	84
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.....	22
2.1 Contextualização do atendimento à infância na Idade Média.....	22
2.2 Processo histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil.....	25
2.3 Educação Infantil e movimento Arte-educação no Brasil após 1930	30
2.4 Educação Infantil após a Constituição de 1988.....	35
2.5 Políticas públicas de atendimento à infância e as propostas político-pedagógicas do município de Goiânia.....	40
3 ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA: REFLEXÕES, CONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
3.1 Trajetória, desencanto e alegrias na história da abordagem triangular	51
3.2 As três dimensões da abordagem triangular	58
3.2.1 Contextualização histórica: um diálogo frente ao artista	58
3.2.2 Leitura da imagem: o que as imagens ensinam	60
3.2.3 Fazer artístico: ideias e sentimentos.....	63
4 O DESENHO E AS FORMAS DE LINGUAGENS: UM OLHAR SOBRE O FAZER ARTÍSTICO DA CRIANÇA	67
4.1 A linguagem e o desenvolvimento infantil: numa perspectiva em Vygotsky	67
4.2 O desenho infantil, sua história e suas fases de desenvolvimento sob os olhares de Iavelberg, Luquet, Lowenfeld, Kellogg, Mèredieu e Derdyk.....	77
4.3 O Realismo de Luquet	84
4.4 O desenho espontâneo em Viktor Lowenfeld	90
4.5 O desenho autodidata e o desenho espontâneo de Rhoda Kellogg	98
4.6 O desenho cultivado de Rosa Iavelberg	105
5 PROJETO ARTÍSTICO: FALA, GESTOS, MOVIMENTOS, EXPRESSÕES, PROCESSOS INTERACIONAIS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL	116
5.1 Metodologia	116
5.2 O começo.....	118
5.3 Conhecendo Tarsila do Amaral.....	120
5.4 Conhecendo Anita Malfatti.....	135
5.5 Projeto Poteiro pintou lá no meu Cmei	140
5.6 Conhecendo Candido Portinari.....	152
5.7 Rememorar: recordar mais uma vez	158
5.8 Estética	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	168
ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	174

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	176
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	177
ANEXO D – OFÍCIO Nº 083/2019	179
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	181

1 INTRODUÇÃO

Embora as linguagens artísticas – desenho, música, dança e teatro – sejam uma presença constante no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil² (Cmeis) de Goiânia, ainda assim não encontrei muito respaldo em pesquisas relacionadas às linguagens artísticas no município de Goiânia, principalmente em dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas para esse público-alvo de crianças bem pequenas, surgindo, assim, minha primeira inquietação. Evidente, então, a importância deste tema tão relevante para a educação de um modo geral, principalmente para a primeira etapa da Educação Básica, pois acredito que a Educação Infantil (EI) e as Artes são processos indissociáveis. Para essas crianças, as linguagens artísticas são a base da rotina e do planejamento das instituições que as acompanham.

Nesse sentido, é desafiador refletir sobre as Artes Visuais na EI no Cmei Cristiano Emídio Martins,³ onde trabalho. É instigante investigar uma proposta contemporânea, progressista, interacionista e dialogal como a **abordagem triangular**,⁴ uma proposta sistematizada pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa,⁵ que visa possibilitar às crianças a **contextualização histórica** do artista ou do tema trabalhado. A **leitura da imagem**, ou seja, a relação estabelecida pela criança com a imagem, é importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional, inclusive perceptivo, da criança. O **fazer artístico**, o desenho, é, a seu turno, um importante meio de comunicação e representação da criança, onde expressa e reflete suas ideias e sentimentos. Esse tripé de Barbosa diz respeito a elementos motivadores para a prática na sala de aula, dimensões essas consideradas inovadoras para o ensino da arte no País.

A **abordagem triangular** foi pensada para todos, mas é mais indicada para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, é um desafio trazê-la para a Educação Infantil e, principalmente, para um público de crianças bem pequenas, que pode incorrer na insegurança das crianças não serem capazes de assimilar esse trabalho mais profundo e contextualizado com artes.

² A utilização da abreviação EI – “Educação Infantil” –, com as iniciais maiúsculas, designa a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches ou outros estabelecimentos, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro até seis anos de idade.

³ Lócus da pesquisa. Localizado na Região Leste de Goiânia. Atende 102 crianças em período integral.

⁴ A abordagem triangular se constitui de três instâncias: a leitura da imagem, o fazer artístico e a contextualização histórica, visando a um ensino em que a experiência artística e estética dos alunos é um elemento catalisador/motivador para trabalhar em sala de aula.

⁵ Arte-educadora, maior referência das artes visuais no Brasil. Atualmente, Ana Mae Barbosa é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo (USP), atuando no Doutorado em Ensino e Aprendizagem de Arte, que implantou na Escola de Comunicações e Artes, e nos Mestrados e Doutorados em Design, Arte e Tecnologia, da Universidade Anhembi Morumbi.

Em minha trajetória como Auxiliar de Atividades Educativas⁶ desde 2013, observei que a arte é uma prática constante dentro dos espaços e no cotidiano do Cmei, sendo trabalho com massinhas e pinturas das mãos os exercícios mais utilizados. Embora as pedagogas⁷ não tenham formação específicas em arte, foi a Pedagogia que promoveu o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Ainda assim, nem sempre as práticas em artes nos espaços do Cmei contemplam as próprias linguagens artísticas, o que acaba empobrecendo e limitando muito as possibilidades de trabalho com arte.

Estudiosos da infância e da arte confirmam que ela exerce grande influência sobre a criança, como podemos constatar em estudos de Barbosa (2014), Fusari e Ferraz (1993), Iavelberg (2013), Luquet (1969), Lowenfeld e Britain (1977) e Vygotsky⁸ (2018a; 2018b). Compreendo que cabe à professora regente⁹ oportunizar e incentivar o interesse das crianças pela arte, considerar que elas têm suas próprias impressões e interpretações sobre o fazer artístico, que elas sentem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências.

A pesquisa proposta partiu das minhas inquietações relativas ao desenvolvimento dos trabalhos artísticos que as Pedagogas desenvolvem com as crianças. Sou graduada em Letras e Pedagogia e o curso de Letras levou-me a conhecer e a me apaixonar pela Literatura e pelas Artes Visuais. Sempre me envolvi muito com Artes Visuais e cheguei a fazer um curso de pintura em tela por um ano. Desse sentimento cultural que atravessa minha vida é que surgiu o interesse em fazer a pesquisa em Arte na Educação Infantil, pois percebo a dificuldade que as pedagogas têm em trabalhar as linguagens artísticas com as crianças. A proposta político-pedagógica do município (GOIÂNIA, 2014, p. 146-157) traz, em seu bojo, **os projetos de trabalhos como uma forma de planejamento e materialização do currículo**. Assim, a ação pedagógica do Cmei segue essa orientação, que é a de “[...] trabalhar com projetos [que] permitem mobilização e envolvimento dos sujeitos para descobrir algo novo, responder questões ou problemas que fazem parte da realidade” (GOIÂNIA, 2014, p. 149). A partir dessa proposta, todos os projetos trabalhados com as crianças necessitam, de certa forma, da **contextualização histórica**, de um desenho desse tema escolhido.

⁶ Esse é o cargo que auxilia e trabalha em conjunto com o(a) pedagogo(a) na sala de aula, mas não faz os planos de aula, apenas executa as atividades com as crianças.

⁷ Neste trabalho, quando estiver me referindo aos professores do Cmei, locus da pesquisa, usarei a denominação pedagoga, porque ali esse cargo é exercido somente por mulheres.

⁸ Optei por usar o sobrenome transliterado como “Vygotsky”.

⁹ No sistema municipal de educação básica de Goiânia, professor regente de classe é o profissional licenciado em Pedagogia. Usarei a expressão ‘professora regente’, no feminino, quando estiver me referindo às profissionais que exercem tal função no Cmei, especialmente em virtude de lá só trabalharem mulheres.

Percebo que, das poucas vezes que elas pedem às crianças para desenharem, não as observam realizando essa tarefa e tampouco têm o hábito de levar imagens para as crianças estabelecerem suas relações com elas; trata-se, portanto, de um trabalho muito tímido com leitura de imagem. “Os professores, tradicionalmente, no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus alunos” (BARBOSA, 2007, p. 38).

E quando permitem que as crianças façam seus desenhos espontâneos, estes, na maioria das vezes, não são tão livres, pois a criança nem sempre consegue se expressar da forma que deseja, considerando-se a questão do tempo ofertado para ela desenvolver o trabalho e a oferta de materiais artísticos – que, pela falta de tempo e praticidade, são escolhidos pelo professor. Além disso, o mais crítico é que, mesmo para esse tipo de desenho – que deveria ser uma forma de livre expressão da criança –, elas sofrem com o controle, pois a visão ainda tradicional dos profissionais da educação é do desenho como mecânico e estético. Interessa, realmente, os trabalhos artísticos com colagem, que muitas vezes não têm a participação da criança neles, geralmente trabalhos bem bonitos para colocarem na Mostra Pedagógica e no portfólio da criança. Percebo, também, que não existe uma articulação dos saberes das crianças como patrimônio cultural e artístico, diminuindo, assim, a capacidade que essas crianças têm de aprenderem algo de forma mais profunda, e não somente mecanicista, como ocorre com a arte desenvolvida basicamente com o objetivo de estimular a coordenação motora e como enfeite dos portfólios.

Derdyk (1994, p. 13) traz um questionamento e uma reflexão importante sobre a dificuldade de os professores atuarem em trabalhos mais efetivos com a linguagem artística da criança.

Como fazer para o educador se instrumentalizar em relação à linguagem gráfica, a fim de tornar-se sensível ao universo gráfico infantil? Esbarramos de leve na questão da formação do educador, insipiente e deficitária, que nos tem sido oferecida pelo aparelho educacional, político, econômico, administrativo e cultural.

Há um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena. Antes da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), a criança não era considerada um ser de direitos e a educação a ela oferecida tinha um caráter assistencialista e higienista. Agora, a EI, considerada primeira etapa da Educação Básica, embora não

obrigatória, é um direito da criança e visa proporcionar seu desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

O objetivo desta pesquisa foi proporcionar a essas crianças experiências estéticas para além das que fazem parte da rotina delas, ou seja, para além da realidade imediata da criança, resultando em práticas educativas mais significativas para esse público-alvo, de maneira a buscar novas formas de aprender e ensinar Arte. O desafio desta pesquisadora, portanto, é investigar a possibilidade de possíveis caminhos para a aplicabilidade de uma leitura mais crítica das obras de arte, ampliando as experiências desses alunos de forma a que alcancem a sua formação integral, principalmente no que tange às manifestações artísticas e culturais.

A ideia de desenvolver a pesquisa intitulada “Abordagem triangular: uma experiência estética na Educação Infantil” no Agrupamento D2 onde trabalho, com 20 crianças de três a quatro anos,¹⁰ é justamente oportunizar uma experiência estética, usando a **proposta** de Ana Mae, considerando as diversas possibilidades de elas se manifestarem por meio da linguagem presentacional.¹¹ Ainda, objetiva-se apresentá-las a artistas nacionais e locais para que possam fazer a própria **contextualização histórica**¹² e fazer a **leitura da imagem** das obras dos artistas para que possam produzir sentidos e estabelecerem relações com elas, ou seja, encontrarem o sentido escondido por trás delas. **A produção artística**, o desenho, torna-se um momento singular para a criança expressar sua criatividade e imaginação. Uma das principais atribuições da arte na EI é que ela possibilita à criança ampliar seu conhecimento, suas habilidades, e descobrir suas potencialidades.

Isso é assegurado pela própria proposta pedagógica do município:

Essas atividades devem permitir, ainda, a participação, prazer e aprendizagem de todas as crianças, ampliando sua forma de ver, entender, significar e apreciar as diferentes produções artísticas – de diferentes épocas e grupos sociais, de artistas locais, nacionais e internacionais, da cultura popular e erudita, etc. Para isso, o profissional deve também, nas linguagens artísticas, ter uma postura investigativa e um olhar curioso. (GOIÂNIA, 2014, p. 84).

¹⁰ Ao citar crianças de 3 a 4 anos é porque no começo do ano elas chegam com 3 anos de idade e, em dezembro, todas já completaram 4 anos.

¹¹ Segundo Susanne Langer, o pensamento/linguagem presentacional é aquele que capta e processa a informação através da imagem. O sistema presentacional corresponde à arte, através da qual temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. Por meio da linguagem presentacional, o ser humano consegue transmitir significados que não podem ser repassados pelas linguagens discursivas (científica ou linguística). Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/presentacional/24312/>

¹² Quando falo contextualização histórica estou me referindo a maneira simples de falar da vida do artista para uma criança de três anos.

A hipótese básica desta pesquisa é a de que a **abordagem triangular** de Barbosa pode contribuir para o ensino-aprendizagem das crianças pequenas que frequentam os Cmeis. Segundo Barbosa (2014), é na EI que as crianças desenvolvem suas primeiras manifestações de comunicação e de representação do mundo a sua volta. Nesse sentido, é importante trabalhar situações de aprendizagem nas linguagens visuais.

Em sua proposta, Barbosa (2014, p. XVII) sintetiza: “O objetivo de sua proposta não era então, e não é de hoje, preparar expertos de arte, mas formar o critério dos espectadores, neste caso das crianças, para favorecer com isso a compreensão dos códigos a que só podia ter acesso **uma elite cultural e social**” (grifo meu).

É preciso proporcionar uma experiência com Artes de modo mais contextualizado às crianças do Cmei, na sua maioria oriunda de classe baixa, onde se têm pouco acesso à cultura – como livros, obras de artes, sem frequentar teatros, museus e cinemas. Nesse contexto, “a educação é um dos melhores caminhos para estimular a consciência cultural, e com isso resgatar a dignidade dos oprimidos” (BARBOSA, 2014, p. XVII). É sabido que, historicamente, o acesso à cultura tem acontecido no Brasil de forma muito desigual, muito distante do povo, como privilégio da elite, como vimos em estudos de Ana Mae (ver BARBOSA, 2012).

Realizei a observação durante os meses de maio a dezembro. Minha escolha metodológica foi trabalhar as três dimensões com artistas nacionais e locais, uma vez que a **abordagem triangular** não é um modelo fechado, padronizado – é dialógico, flexível, e de liberdade para obter conhecimento crítico no processo de ensino. Apresentamos a elas os/as artistas Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Candido Portinari, Antônio Poteiro, Américo Poteiro. Ainda, realizei um projeto artístico com todos os agrupamentos do Cmei durante três meses para que todas as crianças e profissionais da educação¹³ pudessem conhecer a **proposta** de Barbosa e suas contribuições para a prática educativa. Escolhi os artistas Antônio Poteiro e Américo Poteiro para esse projeto artístico. Também descobri que nenhuma das pedagogas conhecia Ana Mae Barbosa e muito menos a **abordagem triangular**. A partir dessa realidade, seria um momento oportuno levar essa ideia tão contemporânea e significativa para ser desenvolvida nos projetos educacionais artísticos no Cmei Cristiano Emídio Martins, quiçá em toda a Rede Municipal.

¹³ Ao me referir aos profissionais da educação estou me referindo a todos os profissionais do Cmei, sejam eles da coordenação, da limpeza e/ou da cozinha, pois todos participaram do projeto artístico “Poteiro Pintou lá no meu Cmei”, que foi desenvolvido durante três meses.

Escolhi, então, a pesquisa-ação, cujo objeto estudado, como a **abordagem triangular**, pode contribuir para o ensino-aprendizagem das crianças bem pequenas que frequentam o Cmei. A pesquisa-ação me chamou a atenção porque os participantes desempenham um papel ativo. Como afirma Thiollent (2004), toda pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.

A dissertação está dividida em quatro seções além desta introdução. Na segunda seção, discorri sobre a trajetória das políticas públicas para a Educação Infantil nas últimas décadas e suas transformações sociais, econômicas e culturais no Brasil e no município de Goiânia, e como se dava o ensino das artes nesses períodos, fazendo uma leitura histórica da constituição das instituições Infantis, das concepções de infância e das concepções pedagógicas até os dias atuais.

Na terceira seção, dediquei-me à proposta de Ana Mae Barbosa – a **abordagem triangular**. Descrevi a origem, a trajetória, os objetivos, os desencantos e as alegrias, desde sua apresentação ao ensino de arte no País até os dias atuais. Refleti, também, sobre as três dimensões dela como possibilidade de trabalho na EI.

Na quarta seção, abordei a teoria sociocultural de Vygotsky nas relações entre seres humanos e seu ambiente físico e social e as etapas do desenvolvimento da linguagem infantil, além de traçar a história do desenho infantil e as fases do desenvolvimento do desenho da criança sob a ótica de vários pensadores.

Na quinta seção, foi desenvolvido o objeto de estudo da minha pesquisa e nela relatei todos os movimentos, as impressões, os gestos, as ações, os sentimentos e as percepções das crianças diante das atividades trabalhadas nos três eixos da **abordagem triangular**. Foram essas interações a base para a construção do meu Produto Educacional.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Este capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente a constituição da Educação Infantil no Brasil, no município de Goiânia, e o ensino da arte, nas últimas décadas diante das transformações sociais, culturais e econômicas. Como a pesquisa é desenvolvida com crianças dessa etapa da Educação Básica, faz-se necessário argumentar sobre as concepções de infância, concepções pedagógicas que norteiam essa etapa de escolarização. Nesse sentido, senti a necessidade inicial de contextualizar o processo de constituição das instituições pré-escolares, creches, escolas maternas e jardins de infância – fazendo uma leitura sobre a história da EI na Europa, no Brasil e em Goiânia e como se deu o ensino da arte nesses respectivos momentos históricos – para, depois, introduzir as reflexões abordadas nesta pesquisa, que serão pensadas para além dessa contextualização histórica.

Pontuo, aqui, momentos históricos que modificaram profundamente a concepção social de infância e se tornam fundamentais para a compreensão da importância do desenvolvimento da criança e das linguagens artísticas, nem sempre vistas e entendidas como hoje.

É muito complicado pensar a história da Educação Infantil no Brasil sem associá-la à história da educação escolar na sociedade mundial. Importa destacar, também, que a história das instituições de EI no Brasil está atrelada aos acontecimentos europeus da época e por isso não pode ser desvinculada desse momento histórico. Seria incongruente não falar numa evolução histórica para entender a função das instituições de EI hoje e suas relações no que se refere às concepções de infância, concepções pedagógicas da criança enquanto sujeito de direito, considerada historicamente em seu processo de interação social. Ademais, ela não pode ser compreendida ausente da história da sociedade e da família. Sendo assim, foi necessário recorrer aos estudos históricos para traçar uma abordagem progressiva do atendimento à criança no mundo, no Brasil e em Goiânia.

2.1 Contextualização do atendimento à infância na Idade Média

Para falar da infância na Idade Média utilizo o aporte teórico de Philippe Ariès (1981), historiador francês considerado pioneiro nessa área e que contribuiu para conhecermos e

entendermos o verdadeiro papel da infância, bem como suas necessidades e seu papel social. Quando falo em infância me refiro não apenas a esse período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, mas sim a um conjunto de fatores que compõem determinadas posições que incluem a família, a escola, entre outros que colaboram para que haja determinados modos de pensar, respeitar e viver a infância.

Ariès (1981),¹⁴ na sua obra *História social da criança e da família*, assinala como a criança foi inserida na escola sem a concepção de infância defendida hoje na sociedade contemporânea:

[...] Como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual de adestrá-las da sociedade dos adultos. (ARIÈS, 1981, p. 165).

Para Ariès (1981, p. 156), o sentimento de infância conhecido na Idade Média e na Idade Moderna é adotado sem considerar as particularidades da criança. “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência de particularidade infantil, essa particularidade do que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. A formação que a criança recebia era a mesma dos adultos nas escolas medievais. A metodologia escolar adotada não consistia na formação humana, cultural e social, mas sim em uma formação técnica.

Ariès (1981) relata que até o século XVII as condições de higiene e saúde das pessoas eram muito precárias, resultando em altos índices de mortalidade infantil. Para que a criança conseguisse escapar da morte, inseriam-nas em tarefas semelhantes aos adultos com os quais conviviam.

Considero necessário enfatizar essa evolução histórica dos conceitos de infância e criança para mostrar que não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, tampouco de escolarização como preparação para a vida ou para o mundo do trabalho. A escola, para a criança, surgiu como uma instituição assistencial que visava suprir as necessidades da criança e ocupar, em muitos aspectos, o lugar da família, diferentemente do objetivo central da educação para criança defendida hoje, vinculada a uma idade própria e que “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

¹⁴ Ariès (1981) nos mostra, nessa obra, a “descoberta da infância” a partir dos séculos XV e XVI, período em que aparece uma organização social na Europa.

(BRASIL, 1996, art. 29). No mundo Medieval não havia uma Literatura Infantil, a linguagem também era a mesma tanto para adultos quanto para a criança.

As transformações da sociedade europeia aconteceram a partir dos séculos XV, XVI e XVII. De acordo com Sônia Kramer (1992), as descobertas científicas realizadas no século XVII com a chegada do Renascimento promoveram uma grande redução no índice de mortalidade infantil. Com esse avanço, segundo Ariès (1981), o século XVII caracterizou-se como um período extremamente importante, pois colaborou para o surgimento de temas relacionados à infância. Conforme o autor, a partir desse século iniciam-se também os primeiros estudos sobre psicologia infantil, que buscavam compreender melhor a mente da criança para adaptar os métodos utilizados na educação.

Com o surgimento do movimento Iluminista, no século XVIII, o modelo de educação ganhou novo corpo. Em meio à Revolução Industrial, principalmente o avanço da ciência médico-sanitarista, o Iluminismo traz propostas educacionais que modificaram a organização e a estrutura social, dentre elas a família nuclear, novas classes sociais e o sentimento de criança e infância.

Ariès (1981, p. 36) destaca uma grande revolução no final do século XVIII no modo de vestir das crianças, que começa a se diferenciar da vestimenta dos adultos:

Em análise nos permitiu descobrir alguns hábitos de vestuário próprios da infância que eram adotados comumente no final do século XVI e que foram conservados até o fim do século XVIII. Esses hábitos, que distinguiram o traje das crianças do traje dos adultos, revelam uma nova preocupação, desconhecida da Idade Média, de isolar crianças, de separá-las através de uma espécie uniforme.

Embora o autor não abordasse, em sua obra, como as artes visuais se fizeram presentes nesse período, no Capítulo 4, intitulado *Pequena contribuição à História dos jogos e das brincadeiras*, fala sobre como era a vida da criança no início do século XVII, suas brincadeiras e suas etapas de desenvolvimento físico e mental. Também fala dos brinquedos e das brincadeiras habituais dos pequenos e cita a presença das artes na primeira infância. “[...] com um ano e meio já se colocava um violino nas mãos” (ARIÈS, 1981, p. 42). De certa forma, percebe-se a importância do canto e da música nessa época.

Ariès (1981) explica que no final do século XVIII, na Europa Ocidental, passam a existir as primeiras instituições de educação para a criança pequena, de 0 a 6 anos. A origem dessas instituições foi marcada por distintas ideias de infância, seus modelos de organização, a preocupação sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições, cujo objetivo era delas cuidar e proteger enquanto as mães saíam para o trabalho – o

desenvolvimento dessas instituições sempre esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial.

É importante assinalar também que, nesse período, surgiram três grandes Precursores da Educação Infantil que inauguraram uma nova concepção de infância. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)¹⁵ vê a criança como um ser pensante distinto do adulto. Para ele, a criança nasce desprovida de tudo e a educação é a grande responsável por dar-lhe tudo o que precisará na vida adulta. Assim como Rousseau, Friedrich Froebel (1782-1852) e Pestalozzi¹⁶ também veem a criança como um ser naturalmente bom e, segundo esses autores, os adultos precisam aprender a respeitar as crianças, sua liberdade, inocência e direito de brincar. Para Pestalozzi, a criança é naturalmente boa e os castigos físicos em nada ajudam. Sendo assim, ambos contribuíram para a inauguração de uma nova concepção de infância na Europa.

O alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Ele não tinha a preocupação só de educar e cuidar, mas de transformar a estrutura social.

[...] Froebel que abriu seu primeiro *Kindergartens*, no alvorecer da década de 1840, em *Blankenburg*, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas, por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas públicas e privadas. A educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência. As energias humanas não estariam sendo desenvolvidas, muitas se atrofiando, perdendo-se por completo. Froebel considerava que seria sumamente proveitosa a introdução **de verdadeiras horas de trabalho manual** na educação das crianças e, de acordo Pruffer, desejava criar um amplo Jardim em que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância. (KUHLMANN JR., 2001, p. 115, grifo do autor).

Desde Froebel, a trajetória da Educação Infantil se inspirou em ideias pedagógicas formuladas por ele, que anunciou propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança.

2.2 Processo histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil

Apresento a seguir alguns elementos que demarcam a trajetória no processo de constituição da Educação Infantil no Brasil e o ensino da arte nessa trajetória. Para isso,

¹⁵ Jean Jacques Rousseau (1712-1778), um importante filósofo iluminista que publicou, em 1762, seu romance intitulado *Emílio ou Da Educação*, no qual inaugurou uma nova concepção de infância ao reconhecer a criança como um ser naturalmente bom.

¹⁶ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Em 1801, Pestalozzi concentrou suas ideias sobre educação num livro intitulado *Como Gertrudes ensina suas crianças* (*Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt*), no qual expõe a sua didática pedagógica. O Método Pestalozzi parte do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo.

diálogo com autores como Moysés Kuhlmann Jr. (1999, 2010, 2011), Kramer (1992, 1995), Ana Mae Barbosa (2012), dentre outros. O objetivo é trazer algumas reflexões fazendo um recorte temporal entre os séculos XIX e XX. Esse recorte foi escolhido por corresponder ao período de surgimento e difusão de diferentes instituições de atendimento à infância no Brasil.

Kuhlmann Jr (1999, 2001, 2011) e Kramer (1992, 1995) ressaltam que a constituição das instituições de atendimento à infância no Brasil do século XIX até as primeiras décadas do século XX foi voltada para as questões assistenciais e de custódia. Desse modo, via-se “[a] assistência à infância no país como resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos” (KUHLMANN JR., 2001, p. 81).

Segundo Kramer (1992) na sua obra *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, as políticas públicas para a infância brasileira são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância. Assinala Kramer (1992, p. 48) que “[d]urante o 1º período, do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela ‘infância desditosa’ tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes”.

Quando falo de políticas de educação infantil relacionando a proteção à infância ao atendimento à criança é porque as interpretações produzidas na própria história das instituições infantis nos mostram que as constituições delas não teriam sido educacionais nas suas origens. Kramer (1992) fala das primeiras instituições no que se refere ao atendimento à infância brasileira, essas marcadas por políticas assistenciais e que partiram dos higienistas¹⁷ que se dirigiam contra a mortalidade infantil.

No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a ‘a Casa dos Expostos’ ou ‘Roda’ para os abandonados das primeiras idades e a Escola de ‘Aprendizes Marinheiros’ (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos. (KRAMER, 1992, p. 15).

A primeira Roda dos Expostos foi criada em 1726, na Bahia, para atender a infância desamparada; posteriormente, outras casas foram criadas no Rio de Janeiro e em outras províncias. “As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas ‘rodas’ – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-

¹⁷ O higienismo constitui-se em um movimento formado por médicos de orientação positivista, surgido no século XIX, na Europa, em resposta aos altos índices de mortalidade infantil.

los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos” (KUHLMANN JR., 2011, p. 473).

Essa instituição foi inspirada no modelo medieval e recebeu esse nome devido ao seu funcionamento. Ela acolhia indiscriminadamente crianças brancas, mestiças e, principalmente, as negras, pois as mães escravas viam na roda a esperança de salvar seus filhos do terrível destino da escravidão. Como sabemos, no decorrer da sua história, a infância tem sido vista sob diferentes perspectivas e sua concepção tem se modificado de acordo com o contexto histórico em que está inserida.

Para Kuhlmann Jr. (2011, p. 202), o atendimento à infância também está no campo do assistencialismo, “[...], mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento”.

O autor (2011, p. 81) ainda destaca mais elementos: “Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições infantis”. Ao falar dessa composição de forças, nos mostra como foi a criação dos primeiros jardins de infância no País. Nesse processo de expansão do trabalho industrial, o trabalho feminino e a questão econômica constituíram, no Brasil, as primeiras creches e os jardins de infância para atendimento às crianças. A palavra *crèche* significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos que começavam a surgir na França, no século XVIII, com caráter basicamente assistencialista, para fins de cuidado de bebês e crianças necessitadas. Era um lugar onde as crianças ficavam enquanto suas mães trabalhavam e que as protegia dos perigos do mundo, propiciando-lhes os cuidados em saúde e higiene. Kuhlmann Jr. (2011) apresenta que a primeira creche brasileira foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro.¹⁸ Esclarece também que as primeiras iniciativas foram do setor privado para o atendimento às crianças da elite: “O setor privado da educação pré-escolar voltado para as elites, com os jardins de infância, de orientação Froebeliana teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o colégio Menezes Vieira, fundado em 1875” (KUHLMANN JR., 2011, p. 81).

¹⁸ Destinada a filhos de operários da Fábrica de Tecidos Corcovado. De 1879 a 1888 – publicação do jornal: *Mãe de Família* – remete a primeira referência à creche de que se tem registro no Brasil. Em 1875, fundouse, no Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira, jardins de infância de orientação Froebiliana. Em 1877, em São Paulo, o da Escola Americana. Em 1899, criou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro que, posteriormente, abriu filiais por todo o País. No setor público, o jardim de infância anexo à escola normal Caetano Campos, foi inaugurado em 1896. Depois, em 1901, foram inauguradas, em São Paulo, as escolas maternas e creches agregadas a asilos para órfãos, chegando a 18 unidades maternas e a 19 creches-asilo no ano de 1910.

Kramer (1992, p. 12) assinala, na sua obra, que a constituição do atendimento à infância em geral teve um caráter compensatório¹⁹ e destaca também que “[...] a política educacional direcionada ao pré-escolar tem como fundamento teórico a abordagem da privação cultural”. Já Kuhlmann Jr (2001) ressalta que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início. Citou como exemplo a “Escola de Principiantes” ou “Escolar de Tricotar”.²⁰ Para ele, esses espaços de atendimento à infância no Brasil tinham como objetivos que a criança aprendesse diferentes habilidades, mas também adquirisse hábitos de obediência. “Faziam parte desses momentos rituais: a entrada com (canto e saudações), o repouso; o recreio; a refeição; os pensamentos; méritos; e canto de despedida. Suas professoras preparavam suas lições de desenho, letras, mosaico, e cores na lousa” (KUHLMANN JR., 2001, p. 81).

Lendo o livro *Arte-Educação no Brasil*, de Ana Mae Barbosa, que traz importantes reflexões acerca das transformações do ensino da arte na escola brasileira durante os últimos anos, encontrei relatos sobre a história do ensino de Arte no Brasil, as ideias e as propostas dominantes na educação pela arte. “[...] está implícito no decreto de 1816, com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil, ao determinar a fundação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios” (BARBOSA, 2012, p. 20).

Segundo Ana Mae Barbosa (2012), esse decreto tem como finalidade instituir a instrução e os conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, como ao progresso da agricultura e mineralogia. Assinala a autora (2012, p. 21) que “[...] o texto legal caracteriza a arte como acessório, um instrumento para a modernização de outros setores e não como atividade com importância em si mesma”. Ela enfatiza, em sua obra, as origens preconceituosas do ensino da Arte no Brasil desde o início, pois havia um desprezo pelas funções da arte na escola: “O ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, vem se libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação.” (BARBOSA, 2012, p. 21).

¹⁹ “[Os programas compensatórios] são apresentados como soluções para problemas educacionais e sociais sem que sejam procuradas, primordialmente, outras alternativas adequadas às necessidades e às características de crianças, famílias e professores brasileiros. Além de reproduzir experiências fracassadas, **os programas compensatórios são fundamentados na abordagem da privação cultural**, que justifica e reforça a discriminação das crianças e dos meios sociais, cujos padrões culturais não correspondem aos das classes dominantes” (KRAMER, 1993. p. 110, grifos da autora).

²⁰ Criada pelo pastor Oberlin, na França, em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras; suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-as a ler a bíblia e a tricotar.

Segundo a arte-educadora, o século XIX²¹ foi marcado pela preocupação com o ensino superior no que diz respeito à organização do ensino artístico, e sua justificativa se dava pelo fato de ser fonte de formação e renovação do sistema de ensino em geral. Contudo, esse movimento não foi eficaz na democratização educacional, já que o analfabetismo ainda persistia:

[...] “é a universidade que faz a escola”. Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro. (BARBOSA, 2012, p. 16).

A professora não traz relatos do ensino de arte no atendimento à infância dessa época, mas, como Kuhlmann Jr. Citou, havia um interesse pedagógico, certo trabalho artístico com as crianças nesse período, de maneira a que aprendessem diferentes habilidades. No Capítulo 6, “Pedagogia e rotinas no jardim-de infância”, o autor reflete sobre a rotina do jardim da infância Caetano de Campos, criado em 1896, na cidade de São Paulo. “No segundo período, havia a introdução de atividades de linguagem, de reprodução na lousa, desenho com pauzinhos e jogos organizados”, como afirma Kuhlmann Jr. (2001, p. 126).

Segundo Barbosa (2012, p. 26), a ideia de incluir Arte nas escolas surgiu com a vinda de Dom João VI, que transpôs para o Brasil o hábito das cortes europeias de incluir as Artes na Educação dos príncipes. Assim, surge uma nova colocação para o ensino da Arte, aliás, para o ensino do desenho, como se dizia à época:²² “[...] é preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino da Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do Desenho” (BARBOSA, 2012, p. 33). Lembrando que a arte como refinamento foi praticada pela classe burguesa para preencher horas de lazer. Barbosa (2012) sintetiza que, na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos manuais, Música e Canto Orfeônico fizeram parte dos programas das escolas. Nessa época, a arte foi incluída nos currículos como Desenho geométrico, visto como um importante meio para formação técnica, pois valorizava o traço e o contorno, destinando-se ao desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, da

²¹ “[...] especialmente a década de 70 foi o período da História da Educação Brasileira em que a preocupação com o Ensino da Arte (concebida como Desenho) nos apresenta como mais extensa e mais aprofundada” (BARBOSA, 2012, p. 11).

²² O seminário Episcopal de Olinda (fundado em 1800 por Azevedo Coutinho), que iria substituir o Colégio Real dos Jesuítas, incluía Desenho no currículo, matéria ensinada pelo Padre João Ribeiro Pessoa de Melo. “No que diz respeito ao Desenho, foram criados cursos de Desenho técnico em 1818, no Rio de Janeiro, e em 1817, em Vila Rica e na Bahia, que não tiveram grande sucesso” (BARBOSA, 2012, p. 25).

observação. Visava, com isso, à preparação do estudante como mão de obra para as indústrias e os serviços artesanais.

Barbosa (2012, p. 26) fala do ensino do desenho num momento em que um quarto da população do País era composta por escravos. “No campo do desenho técnico, agricultura, veterinária, e economia não chegaram a atenuar o horror ao trabalho manual”. A professora ainda afirma: “Daí o fato de o preconceito contra a arte ter-se concentrado na arte aplicada à indústria, na arte como trabalho durante as primeiras décadas do século XIX” (BARBOSA, 2012, p. 27).

As discussões sobre o atendimento à infância, sobre a função social das instituições pré-escolares no País serão intensificadas a partir dos anos 1970, concomitantemente às mudanças do quadro das políticas para a infância ocorridas desde os anos 1930.

2.3 Educação Infantil e movimento Arte-educação no Brasil após 1930

As creches, escolas maternas e jardins de infância fizeram parte de uma composição de fatores políticos no processo de suas constituições. “Subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como processo de constituição da sociedade capitalista” (KUHLMANN JR., 2001, p. 81).

No Brasil, até o século XX, não se tinha política pública para atender à criança similar ao termo Educação Infantil, que recebesse a criança nas instituições com intenção de ensiná-las, colocando a criança como sujeito de direitos a uma educação de qualidade, proporcionando a ela aprendizagem e desenvolvimento humano – como etapa que antecede o ensino fundamental. Esse termo ‘Educação Infantil’ é recente na história de nosso País, como afirma Kuhlmann Jr (2001, p. 7): “A própria expressão Educação Infantil foi adotada recentemente em nosso país, consagradas nas exposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento dos 0 aos 6 anos”.

Os estudos mostraram que, na verdade, havia uma concepção educacional assistencialista, de custódia, de caráter compensatório, como tão bem citado por Kuhlmann Jr, (2001) e Kramer (1992).

No início do século XX a partir dos anos 1920 e 1930, a Educação escolar começou a ser debatida no Brasil. Isso se deu a partir das discussões surgidas com os intelectuais brasileiros, denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (INEP, 1944), sob inspiração de novos ideais de educação para o País e para o campo do ensino da arte.

O movimento Escola Nova explodiu então no país, numa tentativa de transformar o deficiente sistema de educação, fortemente influenciados por Dewey, Claparède e Decroly, os líderes do movimento afirmavam a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança. (BARBOSA, 1984, p. 14).

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, surge também com críticas à educação tradicional, que buscava, acima de tudo, a universalização do ensino laico, público e de qualidade. Nesse contexto, a educação escolar da infância passa a ser objeto de grande atenção por parte da sociedade. “No final do século XIX e início do século XX criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação” (KUHLMANN JR., 2001, p. 60). No início da década de 1930,²³ as políticas públicas foram resultado da luta social, de interesses da burguesia, da regulamentação do trabalho da mulher em 1932,²⁴ prevendo a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho. Para Kramer (1992, p. 57), o resultado disso foram o “[...] crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim, o advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural que vinha se empregar nas atividades emergentes”. Isso fez com que o poder público fosse chamado cada vez mais a regulamentar a questão do atendimento à infância. Embora essa regulamentação não necessariamente tenha proporcionado superação da concepção de educação assistencialista, de caráter compensatório, e que servia para equilibrar as carências e defasagens socioculturais da classe trabalhadora. Era uma espécie de camuflagem do interesse pela infância brasileira, porque se buscava atender os desejos da nova sociedade emergente, e não puramente para atender o bem-estar da criança, como bem afirma Kramer (1992, p. 60):

Dado o contexto político dos anos 30, o papel do Estado frente à criança era defendido pelas próprias autoridades governamentais de forma mais veemente que nos primórdios da República: enfatizava-se as relações entre “criança e pátria” e introduzia-se uma nova argumentação sobre a necessidade de formação de uma raça forte e sadia.

²³ A partir de 1930, o Estado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, assumiu oficialmente responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares.

²⁴ A primeira Constituição a tratar do tema dos direitos do trabalho da mulher foi promulgada em 1932. Em seu artigo 121, ela proibiu a discriminação das mulheres quanto aos salários, além de estabelecer outras garantias, tais como a proibição do trabalho da mulher em locais insalubres, o direito ao gozo de repouso antes e após o parto sem prejuízo do salário e do emprego e alguns serviços que deveriam ser disponibilizados em amparo à maternidade, tais como a instituição da previdência.

Percebe-se, na passagem de Kramer (1992), que o projeto desenvolvimentista do Estado nacional, ao contrário do que se esperava, inaugurou uma visão da criança como trabalhadora e colaboradora com o progresso da pátria, ao invés de uma criança cidadã detentora de direitos.

Em 1930, surge o Movimento de Arte-Educação, tendo Dewey como grande influenciador, na Semana da Arte Moderna de 1922.²⁵ Essa semana, de grande efervescência, foi considerada a pioneira no Movimento Modernista no Brasil, mas era um movimento constituído fora da escolar regular. “Entretanto, estes acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da arte na escola primária, secundária e superior”, segundo Barbosa (2012, p. 32).

Vários artistas e intelectuais participantes desse movimento modernista apoiavam os ideais de livre expressão. Entre os artistas participantes estão Anita Malfatti e Mário de Andrade.²⁶ Para Barbosa (2007, p. 52), esse período trouxe “Anita como professora de arte na Escola Americana e em seu próprio ateliê, e Mário como chefe do Departamento de Cultura criando *Os Parques Infantis* e biblioteca infantil”. Mário foi diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo durante os seus três primeiros anos de funcionamento (1935-1938).

De acordo com Faria (1994), o projeto não escolar do poeta pode ser considerado a origem da rede de educação infantil paulistana, com destaque para um ambiente de educação e cuidados das crianças de 0 a 6 anos, de família operária, por meio do qual lhes foi garantido o direito à infância – proporcionar à criança possibilidade de ser criança, de viver as peculiaridades dessa fase da vida: de brincar, de não trabalhar, de se beneficiar das mais variadas dimensões humanas (artística, lúdica, imaginária etc.). Nesse contexto, Mário de Andrade traz para o País a ideia de considerar a criança como sujeito de direito e reafirma a importância de produção e apropriação do conhecimento pelas crianças, privilegiando a criatividade, as possibilidades de expressão por meio das diferentes manifestações da arte e da cultura.

Outro movimento fora dos muros da escola que teve início nos anos 1930 e que também começou a ganhar espaço no Brasil foram as escolas especializadas em artes para crianças e adolescentes, que defendiam a ideia da arte como livre expressão, uma arte que

²⁵ Ver: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Semana de Arte Moderna (1922: São Paulo, SP)**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

²⁶ Ver Barbosa (2007, p. 52-56).

viesses de dentro, expressa com sentimento. No final dos anos 1940, o ensino de arte ganha novo corpo com as “Escolinhas de Arte do Brasil”.²⁷

Foi durante este clima favorável à recuperação e renovação da educação nacional que o artista Augusto Rodrigues criou a Escola de Arte no Brasil, 1948, no Estado do Rio de Janeiro. Era uma espécie de Ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, o que refletia o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra. (BARBOSA, 1984, p. 14).

Esses movimentos foram de extrema importância para a educação da criança e do adolescente e para o ensino da arte no País. Para Augusto Rodrigues (1980, p. 33),

[a] escola surgiu depois, do interesse enorme das crianças, que afluíram cada vez mais numerosas e bem-vindas sempre. Foi com esse material humano – Augusto, Margaret e Lúcia como professores e um pequeno grupo de crianças – que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil. Ainda não tinha nome. Era pouco mais que uma ideia. Mas o fato concreto de se reunir aquela gente, três, quatro vezes por semana, prova que já era muito mais que uma simples ideia. Era uma semente. Pequena, mas contendo em si toda a potencialidade do futuro.

Em 1969, Ana Mae Barbosa criou a Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), com o auxílio de Augusto Rodrigues e José Mindlin, a única Escolinha ligada ao Movimento Escolinha de Artes (MEA).²⁸ Ana Mae Barbosa, que sempre foi ligada a Paulo Freire, fala que desde a sua formação e atuação como professora alfabetizadora foi inspirada nas ideias renovadoras desse estudioso.²⁹

Verifica-se, porém, que até meados do final dos anos setenta pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta de vagas para atender à criança; tampouco havia recursos públicos destinados à educação infantil. Afirma Kramer (1992, p. 90), “De acordo com o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil, a população de zero a seis anos oscilava em 1975 em torno de 21 milhões. Apenas 3,51 % da população em idade pré-escolar era atendida, pertencendo 44% daquele percentual a matrícula de instituições particulares”.

Kramer (1992) aponta que essa precariedade ocasionada pela falta de vagas pode ser entendida no contexto político e econômico do País, em que a educação não era vista como prioridade, considerando-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, dedica somente dois capítulos à Educação primária.³⁰

²⁷ Ver Barbosa (1984, p. 13-17) e Rodrigues (1980).

²⁸ O Movimento Escolinhas de Arte (MEA) congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960 e 1970, como as do Rio de Janeiro, da Bahia e do Recife, por exemplo.

²⁹ Ver Barbosa e Cunha (2010, p. 19-20).

³⁰ “Art. 23 – A educação pré-primária destina-se a menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardim de infância.

No campo do ensino da arte, em 1971, por meio da Lei n. 5.692, em seu artigo 7º, a Educação Artística torna-se obrigatória nos currículos de 1º e 2º grau e, nesse momento, como mostra Barbosa (1984, p. 16) “[...] os novos professores ‘compulsórios’ correram às Escolinhas em busca de orientação”. Barbosa (1984, p. 16-17) ainda salienta que o ensino de arte no Brasil, nesse período, se caracterizava pelo desprezo pelas funções da arte na escola:

Entretanto, o currículo decidido e exigido pelo Ministério da Educação baseia-se, fundamentalmente, na prática em ateliê, seguida de alguma informação teórica acerca da arte, na realidade circunscrita principalmente à história da arte e ao folclore. Desconfio que esta última disciplina foi incluída para dar uma suposta coloração nacionalista ao currículo. Não há absolutamente nenhuma preocupação com uma teoria da arte-educação no currículo. Por outro lado, o legislador educacional pretende preparar em dois anos, com este currículo, um professor que terá obrigação de ensinar ao mesmo tempo música, artes visuais, artes cênicas da 1ª à 6ª e até mesmo à 8ª série.

É importante salientar também que esse período, datado do fim dos anos 1970³¹ e início dos anos 1980, foi marcado pela influência do Unicef da Unesco, também chamada de Fundo das Nações Unidas para a Infância, que difundiram, nos países subdesenvolvidos, a expansão da Educação Infantil como via para combater a pobreza (desnutrição) e melhorar o desempenho do ensino fundamental.

Logo, os anos 1980³² instituíram um cenário de grande mobilização, marcado pelas lutas da sociedade civil organizada pelo fim da ditadura militar, em prol da redemocratização política do Brasil, bem como por diversos setores da sociedade, como organizações não governamentais, com a expansão dos movimentos sociais, e outros, que buscaram sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Com isso, houve uma significativa pressão popular por melhorias na educação pública, pela ampliação do número de vagas na EI através da construção e manutenção de creches pelo poder público, uma vez que a crescente urbanização e industrialização do País fizeram com que as mulheres das camadas populares ingressassem no mercado de trabalho.

É interessante notar que, na década de 1980, onde as novas exigências educacionais foram expressas pela sociedade, Ana Mae Barbosa escreveu, em 1982, o livro *Arte e*

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, a cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.” (BRASIL, 1961).

³¹ No que se refere às décadas de 1960 e 1970, em relação à questão do atendimento à infância e à adolescência, houve a instituição de documentos significativos, como a lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), Lei n. 4.513/1964, e a que criou o Código de Menores, Lei nº 6.697/1979.

³² Esse parágrafo trata do período de redemocratização no Brasil. Sugiro a leitura da obra de Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado, intitulada *O Brasil Republicano – o tempo da ditadura militar e movimentos sociais em fins do século XX* (2003).

educação: conflitos/acertos, no qual explicita sobre o ensino de arte nos últimos anos: “Em 1981 completamos dez anos de ensino de arte obrigatório na escola de 1ª e 2º grau. Durante os primeiros sete anos, a educação artística foi um caos, uma inutilidade, um excremento no currículo, com professores despreparados, deslocado e menosprezado pelo sistema escolar” (BARBOSA, 1982, p. 24).

A arte-educadora tece críticas ao sistema educacional e às exigências legais que se faziam na época, deixando os “[...] professores confusos acerca das metodologias e envolvidos na tarefa de entender seu papel de agentes de polivalência; preocupados em obedecer à legislação, ensinavam – sem saber como – música, teatro e artes plásticas, ao mesmo tempo” (BARBOSA, 1984, p. 24). Para Ana Mae (1984), havia dificuldades em relação à formação de professores, muitos sem preparação para o domínio de várias linguagens.

Foi também no final da década de 1980 que Ana Mae adaptou ao Brasil a proposta do projeto *Discipline Based Art Education* (DBAE), denominado de metodologia **abordagem triangular**, que será debatida na Seção 3.

2.4 Educação Infantil após a Constituição de 1988

Nesta subseção, reflito sobre a trajetória da educação infantil no Brasil a partir da Constituinte de 1988 e, para isso, busquei referências nos dispositivos legais, nos Referenciais, nas Diretrizes e em autores como Fusari e Ferraz (2009), Ana Mae Barbosa (1984), dentre outros.

Do ponto de vista histórico, foi a promulgação da Constituição de 1988 que verdadeiramente fundamentou uma nova concepção de criança, nova consciência sobre os direitos das populações infantis e juvenis. Fruto de um grande movimento e de discussões e participação popular, a Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, havendo o reconhecimento legal da instituição como direito da criança à educação, e a questão da creche é inserida como extensão do direito universal à educação das crianças de 0 a 6 anos – complementar à educação familiar. Em seu artigo 208, inciso IV, assim assegura: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A partir dessa constituinte, as creches, os jardins de infância, antes vinculados à área de assistência social, defendiam uma educação compensatória com vistas à compensação de

carências culturais, defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares – e as inserem no sistema educacional. Dessa forma, tomou-se por orientação o princípio de que as instituições infantis não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional, pedagógico. As discussões nos âmbitos nacional e internacional apontam para a necessidade de as instituições de educação infantil referenciarem as funções de educar e cuidar.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) não tem caráter mandatório, mas é de cunho importantíssimo para a construção da Educação Infantil no País. Nesse aspecto, podemos constatar que a presença das Artes Visuais na EI, mesmo sendo uma prática comum no cotidiano das escolas, obteve visibilidade com a publicação desse documento. O RCNEI enfatiza a importância da Arte na EI:

[...] as Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85).

Esse Referencial expressa também a necessidade da garantia dos direitos da infância em instituições pautadas por critérios de qualidade que contemplem as funções do cuidar e do educar.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado também o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990 (ECA), de extrema importância para o País, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, como se percebe em seu art. 15, *in verbis*: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990). Ademais, o Estatuto traz também, em seu art. 53, que “[a] criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Sem embargo, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que incorporou a Educação Infantil ao sistema escolar. Essa Legislação passa a reconhecer que as creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos são parte do sistema educacional como a primeira etapa da Educação Básica.

Essa Lei define que a “finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Além disso, foi ela que tornou obrigatório o ensino da arte na educação básica e frisou, em seu art. 26, § 2º, que “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Como auxílio aos professores, e tendo em vista o cumprimento das determinações da nova LDB, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997,³³ considerado um referencial importante para a educação escolar no País. É importante destacar a relevância de reconhecer algumas linguagens das artes visuais evidenciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...] além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance. (BRASIL, 1997, p. 45).

De acordo com Fusari e Ferraz (2009, p. 56), “Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o ensino fundamental (PCNs- Arte) inserem-se no processo histórico do ensino aprendizagem de arte [...]”. Com isso, considera as Artes Visuais como área do conhecimento importante aos métodos de ensino e aprendizagem e disciplina que exige a mediação do professor. Nesse momento, “[o]s PCNs de arte passaram a incorporar as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, de modo que os educandos, ao longo do curso possam ter acesso fundamental a essas modalidades artísticas” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 58). Desse modo, o documento sugere que o professor de arte, seja de qual linguagem for, tenha conhecimentos específicos para atuar e que a escola possibilite a presença desses professores habilitados.

³³ “Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.” (BRASIL, 1997, p. 4). Nas palavras de Fusari e Ferraz (2009, p. 56-57), “[o]s PCNs-Arte para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental foram publicados em 1997 e os PCNs – Arte, 3º e 4º ciclos em 1998. Fizeram parte da elaboração desses documentos Rosa Iavelberg (coordenadora dos PCNs, 1º e 2º ciclos), consultoria de Ana Mae Barbosa e outros. [...] PCNs – Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte como autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no meio social/tecnológico, cultural, preparando-os para um mundo de transformação e para serem sujeitos no processo histórico.”

Daquele período para cá, as discussões sobre a EI têm ocupado cada vez mais espaço no panorama político educacional brasileiro, mas foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação Constitucional de 1988 e com a incorporação dessa etapa à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse contexto, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança de 0 a 6 anos, uma vez que a história do atendimento à criança no Brasil nos mostrou que as políticas públicas para a infância foram marcadas por programas de cunho assistencial, médico-sanitário e alimentar, inexistindo compromisso com o desenvolvimento infantil e os direitos fundamentais.

Apesar de a EI fazer parte da Educação Básica, portanto, com leis que a legislam, a história recente das creches – marcada exclusivamente pelo assistencialismo – se confunde com as dos Cmeis – também por se tratar de crianças bem pequenas –, carregando certo ranço assistencialista. Muitas vezes o preconceito vem da própria família, para quem a criança bem pequena só está no Cmei para ser cuidada, desmerecendo todo o trabalho pedagógico para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dessas crianças. Vivencio isso quase diariamente no local onde trabalho. Outro fator que se faz necessário ressaltar é o fato de as demandas dos Cmeis estarem voltadas para os pais, e não para as crianças, desconsiderando-as como sujeitos de direito e, portanto, merecedoras de uma educação de qualidade. Percebe-se isso quando a família entra com uma ação no Ministério Público requerendo uma vaga para a sua criança em uma instituição onde não há mais vagas, caracterizando esses espaços como depósitos de crianças. Sendo assim, faz-se necessário vencer os desafios da ideia de assistencialismo, compensatória, e ampliar a visão da criança para além dos cuidados, tornando o cuidar e, principalmente, o educar indissociáveis.

No Brasil, as iniciativas de reforma educacional foram, em parte, sustentadas pelo texto constitucional originário de 1988. Previsto no art. 214 do texto constitucional, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua primeira versão, foi instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos. Com quase dezoito anos de vigência, o cumprimento de seus objetivos e metas é insuficiente.

É importante lembrar que essas políticas públicas para atendimento à criança que garantem seu direito à educação, como previsto na LDB, não consideram obrigatória a matrícula da criança de até 4 anos de idade, e sim um direito, cujo objetivo é proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. Portanto, a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso I e IV, explica ser dever do Estado:

I- Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
[...].
IV- educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

Uma atualização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação mudou algumas questões sobre as crianças de 04 (quatro) a 17(dezessete) anos de idade, que agora são obrigadas a frequentarem uma instituição de Educação Infantil, ou seja, se antes os pais tinham a opção de não matricular seus filhos na escola até os 06 (seis) anos de idade, na vigente Emenda Constitucional eles são obrigados a matricular essas crianças em instituições de educação a partir dos 04 (quatro) anos de idade e a mantê-las em uma instituição educacional até os 17 anos de idade. Assim, seguindo a LDB e a nova Emenda constitucional, a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei n. 9.394/96 e dispõe:

Art.1º Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade
[...]
Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2013).

No campo do ensino da arte, Ana Mae Barbosa nos mostra que a Arte no Brasil cresceu consideravelmente de acordo com momentos históricos, com os movimentos de Arte-educação, como os de tendências progressistas citados anteriormente. Mesmo no século XXI, porém, após várias críticas e com diversas propostas renovadoras na educação brasileira, o ensino da arte vive sua vicissitude promovida pelas reformas educacionais atuais – a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).³⁴ Em uma entrevista à Revista Nova Escola, concedida recentemente, no dia 10 de setembro de 2019, Ana Mae Barbosa fala da importância da arte na alfabetização na escola e também faz um desabafo sobre o atual momento que vive o ensino da arte no País:

No Brasil, preocupa-se com a integração da Arte a outras disciplinas de linguagens no currículo do Ensino Médio. Quando eu vejo o discurso da interdisciplinaridade,

³⁴ Conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil.

isso não deve ser restaurante de prato feito, em que entrega para o cliente um de prato de arroz, um de feijão aqui e uma carne lá. A interdisciplinaridade é feita entre especialistas das áreas, que se organizam em projetos. O que vai acontecer é a Arte ficar no fim de uma aula de geografia que certamente vão mandar desenhar o mapa. Isso não é interdisciplinaridade, isso é apenas um instrumento para melhorar e ativar a aprendizagem. É diferente de aprender verticalmente a Arte. (PERES, 2019).

Esse cenário que se apresenta só nos mostra que viveremos tempos de impasse e transformações no ensino da arte.

2.5 Políticas públicas de atendimento à infância e as propostas político-pedagógicas do município de Goiânia

Abordei as políticas públicas de atendimento à infância no município de Goiânia, seus processos históricos de construção, as propostas político-pedagógicas ao longo de sua história e as linguagens artísticas desenvolvidas nesses períodos. Em minha busca por encontrar teóricos que abordassem o tema, encontrei Arlene Carvalho de Assis Clímaco (1992, 2004), e a Professora Doutora da Universidade de Goiás (UFG) Ivone Garcia Barbosa (1997),³⁵ valendo-me dos suportes teóricos dessas que muito contribuíram para o desenvolvimento dessa seção, embora em seus escritos não abordassem o ensino de arte na capital goiana. Além disso, foi preciso recorrer a artigos científicos, dissertações de mestrado, tese de doutorado, revistas e documentos oficiais do município.

Optei por apresentar a constituição histórica da educação do município de Goiânia a partir de 1995, quando iniciou o atendimento da EI com as turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental, até os dias atuais, contudo, senti a necessidade de fazer um breve recorte histórico anterior a essa data, visto que não é possível refletir sobre a história atual de maneira desvinculada do passado.

O atendimento à infância em Goiânia seguiu o modelo implantado no País e refletia o que ocorria nacionalmente. Inicialmente se deu por meio da iniciativa privada, como Kuhlmann Júnior e Kramer citaram, a maioria de caráter filantrópico, religiosa, e as instituições públicas municipais e estaduais criadas e mantidas por órgãos de assistência social, aos quais se mantiveram vinculadas até a sua inserção municipal de ensino, determinada na Lei n. 9.394/1996.

Clímaco (1992, p. 62) apresenta alguns elementos do processo histórico do atendimento à criança e ao adulto no município de Goiânia:

³⁵ Especialista em Educação Infantil, professora da Faculdade de Educação da UFG, pesquisadora da história de Goiás desde 1980.

A importância da presença das escolas religiosas em Goiânia, principalmente as católicas, já nos anos 30-40, é algo que merece ser estudado melhor. Sabendo-se que Goiânia, em 1940, contava apenas com 15.000 mil habitantes e, em 1950, com 53.389, é de se estranhar o grande número de escolas religiosas que foram se instalando aqui naquela época. Ao que parece havia um acordo tácito entre poder público e a Igreja: aquele doava os terrenos e propiciava certas facilidades, enquanto as escolas religiosas, ao assumirem os encargos educacionais dos que podiam pagar, liberavam a escola pública para os trabalhadores. (CLÍMACO, 1992, p. 62).

Clímaco (2004, p. 37) ainda ressalta que “As escolas localizadas na zona urbana eram todas do Estado, [sendo este] responsável ainda pela fiscalização das escolas privadas e religiosas implantadas na capital, desde a década de 1930” Clímaco (2004, p. 37).

O Departamento Municipal de Educação, criado em 1959, passou, em 1961, a ser chamado de Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, tendo sido efetivada como instituição mantenedora das escolas municipais. Até então, desde a fundação de Goiânia, as escolas do município eram mantidas pelo poder estadual. Na administração da capital, nessa época, não havia a separação das instâncias de poderes, como bem afirma Clímaco (2004).

Em meus estudos, percebi que as instituições de EI da Rede Municipal de Goiânia mantiveram estreita relação com vários aspectos: – as concepções de infância enquanto sócio-histórica e a configuração dos períodos históricos caracterizados pelo processo de urbanização, marcado por constante crises econômicas, políticas e sociais que influenciaram sobremaneira novas políticas educativas. Não podemos deixar de destacar também as consequências que o modelo neoliberal produziu e produz no campo educacional, como mostrado nos estudos de Dourado (2001). O modelo neoliberal redimensiona as políticas públicas educacionais e sua presença na educação está ligada aos objetivos econômicos e ideológicos, que são a expansão do mercado livre, a diminuição da responsabilidade governamental às necessidades educacionais, bem como os modelos prontos e uniformes, que desconsideram as diferenças locais. É importante destacar que as iniciativas governamentais de Goiás não expressavam real interesse na discussão histórica sobre a Educação Infantil. As políticas públicas para EI em Goiás atrelam-se, como citado, à ideia de prestação de favor, de doação. Nesse contexto, Ivone Garcia Barbosa (2008, p. 382) traça um percurso histórico de Goiás no que se refere ao atendimento à infância:

Não foi por iniciativa estatal que surgiram as primeiras creches em Goiânia, por exemplo, mas sim devido a iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches -Anália Franco (1958) e Obra do Berçol da Irradiação Espírita Cristã (1967).

O projeto educacional para atendimento à criança desenvolvido no estado de Goiás constitui-se numa perspectiva descompromissada quanto à alocação de recursos oficiais, estando marcado por propostas de atendimento emergencial.

Rosiris Pereira de Souza (2012, p. 104) explica que,

[n]os anos de 1970 e 1980, com a participação dos movimentos sociais e a constante busca por resoluções de conflitos que surgiam por meio de políticas de consenso, [...] houve um favorecimento do processo de expansão das instituições de atendimento da criança pequena.

Souza (2012, p. 107) fala que o atendimento da criança de zero até seis anos em Goiânia se deu de modo acirrado, como se nota no fragmento a seguir:

Em Goiânia, a constituição de uma rede de atendimento das crianças menores de seis anos pela Secretaria Municipal parte, dentre outros processos, da criação, a partir de 1995, das turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental. O debate sobre a Educação Infantil foi ainda mais acirrado no período da transferência das creches, que estavam sob a responsabilidade da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC),³⁶ para a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 1998.

Para a pesquisadora Ivone Garcia Barbosa (2008, p. 382-382),

[...] nesse jogo de forças e interesses antagônicos, a negociação se deu e ainda ocorre através de políticas de consenso. Nesse caso, mesmo sem expressar real interesse transformador na discussão histórica sobre a Educação Infantil, tais políticas favoreceram nos anos 70 e 80 a expansão da educação Infantil, quando surgem as primeiras creches públicas em Goiânia – Creche Tio Romão e Centro Infantil Tio Oscar. Na década de 1980 outras ações governamentais, como a inauguração da Casa da Criança e do Projeto Creche (1984) pela Fundação das Legionárias do Bem-Estar Social, buscaram viabilizar a operacionalização de atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, de famílias de média e baixa renda. O Estado manteve uma política de expansão dos atendimentos e de contratação de profissionais, especialistas em diferentes campos, contando com ajuda diversa de creches particulares de caráter filantrópico.

Encontrei, no documento intitulado “Proposta político-pedagógica para a Educação Fundamental da infância e da adolescência – 2004”, elaborado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Goiânia, que trouxe um pouco da história da construção pedagógica da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Rede

³⁶ A Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec) foi criada pela Lei n. 4.655, de 30 de dezembro de 1972, sendo institucionalizada pelo Decreto n. 134, de 4 de março de 1974, e extinta com a criação da Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas) pelo Decreto n. 1.510, de 2008.

Municipal. Nele estão descritas algumas experiências,³⁷ como parte da construção do projeto pedagógico da SME, proporcionadas pelo Bloco Único de Alfabetização (BUA). Em 1985, Nion Albernaz (PMDB), então prefeito do município, deu início ao projeto de atendimento às crianças menores de sete anos por parte da SME, com a inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, com término em 1997. Naquele ano, a SME, sob a égide da Lei n. 9.394/1996 (LDB), elaborou o projeto “Escola para o século XXI”³⁸ e implantou ciclos de formação e desenvolvimento humano, que não serão debatidos nesta pesquisa porque o foco, aqui, é a primeira etapa da EI.

No ano de 1995, estruturou-se a primeira Proposta Pedagógica para a pré-escola, na época com o então prefeito Darci Accorsi (PT). Nesse ano, a Rede inicia o atendimento às crianças de 5 a 6 anos e 11 meses, em 23 turmas, distribuídas em 13 escolas, em período parcial. O documento orientador da época era *Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para pré-escola* (GOIÂNIA, 1995). O currículo era compreendido como uma lista de disciplinas e conteúdos:

[...] compreendendo que os conteúdos não devem ser vistos desvinculados da fundamentação teórica, reafirma-se a opção por teorias do conhecimento que permitem desvendá-los [...]. Nesta perspectiva, propõe-se trabalhar na Educação Infantil com as disciplinas: Português, Ciências Naturais e sociais, Matemática, Educação Física e Artes. (GOIÂNIA, 1995, p. 15).

É importante destacar que a primeira proposta pedagógica para a pré-escola, estruturada em 1995, só veio a ser substituída na gestão de 2001-2004. Nesse período, a equipe gestora da Rede Municipal de Educação (RME) sistematizou, a partir de 2002, a construção do documento *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de Educação Infantil*³⁹ (GOIÂNIA, 2004). O propósito desse projeto era apontar caminhos para subsidiar o trabalho com a educação infantil na RME de Goiânia. Estava iniciando um movimento em direção à valorização da criança, da sua aprendizagem, rompendo com uma

³⁷ A implantação do BUA tanto em Goiânia como em outras capitais brasileiras representou, do ponto de vista político, o enfrentamento dos gestores públicos à rigidez da Lei 5.692/1971, que só permitia o ingresso, no Ensino Fundamental, aos 7 anos de idade.

³⁸ Em 1998, iniciou-se, em 39 escolas municipais, o Projeto Pedagógico “Escola para o século XXI” que, em caráter experimental, propunha a implementação gradativa da organização do ensino fundamental em três ciclos (I, II e III) e as Classes de Aceleração de Aprendizagem. Esse projeto, em 1999, foi ampliado para 50 escolas e vigora até os dias atuais.

³⁹ A cidade de Goiânia vivenciou, no período de 2001 a 2004, um projeto de gestão democrática popular na administração do então prefeito Pedro Wilson (PT), tendo como princípios a participação e a inclusão social. Nesse período, a SME elaborou, para a educação infantil, a proposta pedagógica *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de Educação Infantil*, implementada pela gestão seguinte, iniciada em 2005 e revalidada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) até o final de 2012.

educação infantil pautada na escolarização tradicional, que tivesse conteúdos, métodos e procedimentos de ensino como centralidade:

Assim, entende-se não ser necessário apresentar uma metodologia específica de trabalho com a criança, pois cada instituição de educação infantil, a partir de sua especificidade e das concepções aqui apresentadas, tem autonomia para definir coletivamente a forma de estruturação do trabalho pedagógico. (GOIÂNIA, 2004a, p. 11).

Analisei as informações dos diversos documentos oficiais do município e pesquisas que tratam das propostas políticas de Educação e verifiquei que o ensino de artes sempre esteve na lista de disciplina e conteúdos nas propostas elaboradas pela SME ao longo de sua história. Em todas as Propostas Pedagógicas implantadas na rede que pesquisei, não encontrei, no rol dos capítulos das linguagens artísticas e das múltiplas linguagens, a proposta de Ana Mae Barbosa.

O município de Goiânia iniciou o processo de assunção das creches do Fundo Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec), passando a ser denominadas Centro Municipais de Educação Infantil (Cmeis) após a nova legislação, a LDBEN 1996, que integrou a Educação Infantil, incluindo creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 5 anos).⁴⁰

Voltando à proposta de 2004, *Saberes sobre a Infância: a construção de uma política de Educação Infantil*, ela se constitui de fundamentação teórico-prática considerando a importância da educação na primeira infância, visando garantir direitos civis, políticos, sociais e culturais, reconhecendo suas necessidades e especificidades e trazendo uma concepção de infância fundamentada na criança enquanto ser sócio-histórico. Apresenta também normatização específica para os Cmeis – como o funcionamento em período integral, de segunda a sexta-feira, das sete (7h) às dezoito horas (18h), mas com flexibilidade nos horários para atender à comunidade e à Unidade Regional de Ensino (URE). O calendário é construído de acordo com as definições da Secretaria. As orientações para matrículas de crianças são apresentadas em documento próprio, sendo exigida a apresentação de certidão de nascimento ou termo de guarda; cartão de vacinas; comprovante de residência no município de Goiânia; cópia da carteira de identidade da pessoa autorizada a pegar a criança em caso de impedimento da pessoa responsável.

⁴⁰ Barbosa (2008) aponta que acontecimentos importantes marcaram aquele período em Goiânia, como a criação do Conselho Municipal de Educação (CME), em 1998. A Divisão de Educação Infantil (DEI) é a responsável por organizar a Educação Infantil no município e daí iniciou-se um amplo processo de estudo de formação continuada da equipe técnica da SME e dos profissionais das instituições.

Em relação às técnicas espaço-temporais pensadas para o município e para todo o modelo educacional mundial, remeto ao pensamento do filósofo francês Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987), num capítulo intitulado “Corpos dóceis”. Nele Foucault descreveu inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas forneceram para a economia, a medicina e a teoria militar do século XVIII,⁴¹ mostrando as técnicas espaço-temporais que funcionam hoje na escola e que tomam o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil. O corpo vai sendo fabricado e educado para a vida em sociedade e, nesse sentido, a docilização dos corpos infantis se dá pelas políticas educacionais e por técnicas espaço-temporais utilizadas também na educação ministrada na cidade de Goiânia, como a organização por agrupamentos. A formação dos agrupamentos é determinada pelo critério de faixa etária, com a seguinte distribuição: 10 a 18 crianças de 04 meses a 01 e 11 meses; 15 a 20 crianças de 02 anos a 02 anos e 11 meses; 15 a 20 crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses; 20 a 25 crianças de 04 anos a 05 anos e 11 meses. Nos casos de agrupamentos com crianças de diferentes faixas etárias, deverá ser respeitada a proporção correspondente à faixa etária majoritária. Quando o agrupamento de 04 meses a 1 ano e 11 meses for formado por um número acima de 18 crianças, a proporção adulto/criança será garantida com a presença do agente educativo, de acordo com a relação de um adulto para cada seis crianças.

É importante destacar as múltiplas linguagens utilizadas no trabalho pedagógico nos Cmeis apresentadas pelo documento, com a “possibilidade de concretizar a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em uma perspectiva integral, de forma a contemplar suas dimensões biológica, social e psicológica” (GOIÂNIA, 2004, p. 35). Segundo esse documento, as múltiplas linguagens se constituem como práticas sociais, permitindo desenvolver a capacidade imaginativa do sujeito, como forma de pensamento fundamental para o desenvolvimento da criatividade, presente tanto na infância quanto na vida adulta. Nessa perspectiva, a criança poderá experimentar a pintura, a música, o teatro, a fotografia, as esculturas e outros instrumentos mediadores de transformação do real. Essa proposta ficou em vigência até 2013.

Em 2009, na gestão de Paulo Garcia (PT), “tendo por base os princípios de uma Gestão Democrático-Popular para a cidade” (GOIÂNIA, 2014), inicia-se processo de reescrita da proposta político-pedagógica da EI do município, que dialoga com a teoria histórico-

⁴¹ Recomendam-se os livros *Foucault e a Educação*, de Veiga-Neto (2003), e também, *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, de Silva (1994).

cultural⁴² e busca “ pensar as interações sociais no trabalho de educar e cuidar das crianças da Educação Infantil, tendo como referencial a Teoria Histórico-cultural em Vygotsky, nos remete às mediações que propiciam a constituição dos sujeitos” (GOIÂNIA, 2014, p. 33). O arcabouço legal brasileiro, as pressões econômico-sociais e outros fatores constituem a base histórica para a compreensão do documento *Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014)⁴³

Tendo por base os princípios de uma Gestão Democrático-Popular para a cidade de Goiânia (2009-2012), este novo documento traz em si um fundamento importante: **colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos.** (GOIÂNIA, 2014, p. 8, grifo do autor).

Lemos (2016) discute a política pedagógica da RME e, segundo ela, quando a gestão de Paulo Garcia assumiu a prefeitura,

[...] a educação infantil na rede era composta por 113 CMEIs, 55 instituições de educação infantil conveniadas e mais as turmas de educação infantil existentes nas escolas da rede. Foi nessa gestão que o documento aqui analisado foi constituído e implementado. (LEMOS, 2016, p. 37).

Essa proposta político-pedagógica (GOIÂNIA, 2014) está organizada em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais e referências, tendo sido ilustrada “com desenhos de crianças da educação infantil da rede, além das fotos que registram o dia-a-dia das instituições” (LEMOS, 2016, p. 42).

No segundo capítulo, as múltiplas linguagens são destacadas como elemento central na aprendizagem, pois “a compreensão do mundo se dá na e pela expressão das linguagens” (GOIÂNIA 2014, p. 66). Lemos (2016, p. 44) sintetiza o segundo capítulo:

Por um Currículo que Amplie, Diversifique e Complexifique os Conhecimentos das Crianças, apresenta em que bases, por qual enfoque e conhecimento as escolas devem se organizar. A estrutura do capítulo é elucidativa no que tange ao seu conteúdo e se expressa nos seguintes subtítulos: “por um currículo que considere a

⁴² Destacam-se: a) encontros de estudo com o Professor Doutor José Carlos Libâneo/PUC-Goiás, com a Professora Doutora Gisele Toassa/UFG, com o Professor Dr. Bernhard Fichtner, da Universidade Siengen, na Alemanha, os quais aconteceram no Departamento de Educação da PUC-Goiás e versaram sobre a teoria histórico-cultural (GOIÂNIA, 2014, p. 8).

⁴³ *Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014) é o projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Goiânia para instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. Não pode ser caracterizado como lei, por estar vinculado ao âmbito municipal, mas contém caráter normativo dentro da possibilidade de definição de normas complementares e procedimentos pedagógicos do município para seus sistemas de ensino, conforme a Constituição Federal brasileira de 1988 (artigo 30, inciso VI) e artigos 11 e 18 da LDBEN/96 (LEMOS, 2016, p. 22).

aprendizagem e o desenvolvimento das crianças”, “por um currículo que permita as vivências e as experiências”, “por um currículo em construção e não prescritivo”, “as linguagens como conhecimentos e forma de SER e ESTAR no mundo”, “conhecer o mundo para conhecer a si mesmo: a relação da criança com os conhecimentos do Patrimônio da Humanidade”. (Grifos da autora).

Destaco a proposta nas linguagens artísticas que o documento apresenta. “Cada linguagem que compõem as Linguagens Artísticas deve ser vivenciada pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, a fim desses possuírem um amplo leque de possibilidades para planejar atividades culturalmente significativas para e com as crianças[...] (GOIÂNIA, 2014, p. 77).⁴⁴ A proposta ainda reafirma

o trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa prever o tempo de criação **valorizando, assim, o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares por meio de significativas experiências e vivências**, as quais ampliarão as possibilidades de expressar, comunicar e criar. (GOIÂNIA, 2014, p. 85, grifos meus).

A centralidade da criança, a ênfase na aprendizagem, a pedagogia da infância e a teoria histórico-cultural permaneceu na gestão do então prefeito Iris Rezende (PMDB), e, assim, o documento *Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014) norteou e subsidiou o trabalho pedagógico dos profissionais da EI.

As reformas educacionais realizadas no País são de cunho neoliberal, definem os rumos da educação brasileira e contribuem para uma consolidação da hegemonia capitalista, formulada não em benefício da população em geral, mas em função das demandas econômicas, das influências externas e de acordo com o interesse do Estado, baseado em avaliações em larga escala. É nessa configuração que a BNCC vai ser implementada na EI do município de Goiânia.

No início de dezembro de 2019, a SME entregou aos profissionais da educação e à comunidade em geral o *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*, “[...] com a perspectiva de dar continuidade à trajetória da Rede e de observar as novas normativas, BNCC e o DC-GO [...]” (GOIÂNIA, 2019, p. 11). Mesmo tendo autonomia, as escolas devem seguir as orientações da BNCC, sendo coerentes com a sua proposta. Esse documento está organizado em três sessões

⁴⁴ Recomendo a leitura das páginas 84 e 85 desse documento, que abordam, exclusivamente, as linguagens artísticas.

A primeira, **Educação Infantil por um Currículo em Construção**, é contextualizada a inclusão da Educação Infantil no processo de elaboração da BNCC e as diferentes configurações do currículo nesta etapa da SME desde o início do seu atendimento, em 1995 com as turmas de pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos) nas escolas, até os dias de hoje. A segunda sessão, **Currículo em Construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências**, está subdividido nos cinco campos de experiências – O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Cada subsessão aborda – os conceitos que dão título ao campo de experiência; o infográfico que representa determinados conhecimentos que são de domínio do professor; a ementa na íntegra do campo de experiências expressa na BNCC; os incisos do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) que se relacionam de forma direta com o campo de experiências, o detalhamento dos conhecimentos apresentados no infográfico e o quadro com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, organizados por grupos e por faixa etária. Na última sessão, **Transições**, são abordadas as diferentes inserções das crianças na Educação Infantil: da casa para instituição educacional, entre os agrupamentos, da creche para a pré-escola e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esses momentos são importantes para a criança e precisam acontecer de forma planejada e intencional pelo poder público e pelas instituições educacionais, para que seja respeitoso para todos os sujeitos envolvidos no processo. (GOIÂNIA, 2019, p. 4-5, grifos no original).

Não pude deixar de destacar também que, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a BNCC relegou as artes à condição de subcomponentes, quando já conquistamos o lugar de disciplina em legislações anteriores. Isso é um retrocesso e mostra que querem para os nossos jovens uma educação em artes meramente ilustrativa das outras disciplinas, subjugadas às demais disciplinas. Educação bancária e tecnicista para as próximas gerações (ANDRADE, 2019).

Com esse documento, a estrutura para EI ganha novo arranjo. A BNCC assegura seis direitos de aprendizagem⁴⁵ e, para que eles se consolidem na vivência das crianças na EI, essa Base estabelece cinco campos de experiências,⁴⁶ cada um correspondendo a determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Agora, com a exigência desse documento, o planejamento dos professores deve ser construído a partir dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, dos cinco campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, pois, de acordo com a BNCC, esses elementos estão todos interligados e serão desenvolvidos a partir de dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. Antes, o currículo da Rede era flexível – “[...] por um currículo em construção e não prescritivo” (GOIÂNIA, 2014, p. 57); agora, o documento traz os objetivos e desconsidera a autonomia do professor, já que a Base traz os objetivos

⁴⁵ Conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se.

⁴⁶ A BNCC propõe cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e imagens”, “Escuta, fala, linguagem e pensamento” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

estabelecidos. Portanto, o currículo não pode ou não deveria ser uma lista de conteúdos, sendo percebido como uma forma de controle do trabalho educativo nesse modelo padronizado.

Além desse fato, que considero como retrocesso, há o de que cada campo de experiência, como já dito antes, tem seus objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, tendo sido percebido um favorecimento das ciências exatas e da linguagem oral, uma vez que o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” traz de seis a sete objetivos de aprendizagem; o “Corpo, gestos e movimentos”, cinco; o “Traços, sons, cores e formas”, três; o “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, nove; e, por fim, o “Espaços, tempos, quantidades, relação e transformações” mostra de 7 a 8 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, percebemos uma predileção das linguagens exatas e verbal em relação às demais, principalmente às linguagens artísticas, considerando-se que o campo de experiência “Traços, sons, cores e forma” apresenta somente três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, justamente esse campo, que está mais ligado à linguagem artística, o qual poderia desenvolver diversos objetivos de aprendizagem, encontra-se desfalcado.

Isso não significa que eu seja contra a BNCC, pois esses campos de experiências se aproximam, em alguns aspectos, dos apresentados no documento *Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014).

Importa destacar o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”,⁴⁷ porque nele as artes visuais foram incluídas:

O campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas tem como foco garantir às crianças a possibilidade de viver experiências significativas que propiciem a ampliação do seu repertório cultural e artístico, bem como o desenvolvimento da sua capacidade de expressão em diferentes linguagens: artes visuais, música, dança, teatro e audiovisual. (GOIÂNIA, 2019, p. 75).

Esse campo ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo as linguagens visuais, com foco estético e crítico.

É pertinente destacar que a SME, na construção do capítulo II desse documento curricular, intitulado “Currículo em construção organizado por direitos de aprendizagens e desenvolvimento e campos de experiências”, no subtítulo “Culturas e suas manifestações”, traz como uns dos referenciais teóricos Ana Mae Barbosa:

⁴⁷ Destaco a leitura das páginas 75 a 85 do documento curricular do município (GOIÂNIA, 2019), que fala exclusivamente das linguagens artísticas.

Como produto e produtora de cultura, ou seja, é sujeito deste contexto, ao conhecer-se e construir sua identidade, se apropria da cultura do outro, deixa marcas de sua cultura e produz novas culturas, pois [...] toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. (BARBOSA, 2008, p. 72 apud GOIÂNIA, 2019, p. 79).

Como já mencionado, ao longo do texto das Propostas Político-Pedagógicas da SME ao não haviam citado a arte-educadora, mas agora, nesse momento oportuno, a Rede trouxe a citação da obra *Inquietações no ensino da arte*, de 2008.

O documento curricular ressalta as artes visuais:

As artes visuais compõem, junto com outros elementos, o processo de construção e criação artística da criança [...] as linhas, cores, texturas, volumes propostos nas artes visuais possibilitam conhecer, reconhecer, ressignificar, fazer leituras do mundo e dar a ele sentido. Nas experiências com artes visuais valorizam a atividade produtiva da criança. [...] **O desenho é um elemento importante que compõe essa linguagem artística.** (GOIÂNIA, 2019, p. 85, grifo meu).

São esses campos que devem ser considerados pelo(a) pedagogo(a) no planejamento na ação educativa e pedagógica a partir do ano de 2020.

Para finalizar esta seção, considere importante voltar ao pensamento de Fusari e Ferraz (1993) que muito contextualiza o ensino de arte da área de educação de Goiânia. Os autores criticam a LDB (BRASIL) 1996) ao se referir ao modo da inserção do ensino da arte na mencionada Lei: “A implantação artística como componente curricular não é bem definida: não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 38).

O RCNEI (BRASIL, 1998) propõe que a instituição escolar organize sua prática em torno da aprendizagem em arte, com objetivos e conteúdos que garantam à criança uma compreensão da arte como produto da elaboração, do pensar, do sentir e do expressar.

Nesse sentido, são vários equívocos que comprometem o ensino da arte na Educação de Goiânia. É divulgado nas redes sociais, nas Mostras Pedagógicas das instituições, e nos eventos culturais que a SME promove os trabalhos artísticos desenvolvidos com as crianças dos Cmeis e das escolas. Contudo, percebo que muitas atividades – desenhos, colagem, pintura e modelagem – são entendidas como decoração de datas comemorativas do ano – Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal e Páscoa, por exemplo –, ou como exercícios de coordenação motora, memorização de letras e números. Para mim, o trabalho com artes visuais na EI é fundamental porque visa não somente dar importância à beleza estética, mas à capacidade da criança de produzir e criar segundo suas habilidades e seu olhar de mundo.

3 ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA: REFLEXÕES, CONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 Trajetória, desencanto e alegrias na história da abordagem triangular

Minha intenção nesta seção é refletir sobre as três dimensões da **abordagem triangular** como convite para fazer um aprofundamento⁴⁸ nos três eixos, nas ações envolvidas nela, possibilitando às crianças diferentes experiências estéticas. A experiência estética não está ligada ao processo de nossas crianças entenderem e conhecerem a arte, pois, como afirma Barbosa (2007, p. 41), “não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias que produzem definições de arte e análise acerca da beleza e da natureza”. Ademais, “A estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo” (BARBOSA, 2007, p. 41). Acredito que as experiências estéticas na Educação Infantil ampliem os campos de questionamentos acerca das relações estabelecidas com as imagens das obras de arte, da curiosidade, da descoberta, da interpretação de mundo, e de sua criação (desenho da criança).

A escolha em pesquisar sobre artes visuais na EI, em especial o trabalho com a abordagem triangular com as crianças, é porque acredito que a arte tem, de fato, uma importância e uma função específica nessa fase da vida da criança. Quando falo função e importância da arte, penso na passagem de Fischer (1987, p. 20), em sua obra *A necessidade da Arte*: “A arte é necessária para que o homem se torna capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

Ana Mae (2014, p. 5-6) destaca a necessidade da arte na educação:

Pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora; a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

A arte é necessária, para a criança, porque traz a magia que lhe é inerente, como citado por Fischer (1987, p. 20).

⁴⁸ Aprofundamento, para mim, significa trabalhar o **conhecer o artista, a leitura de imagem e o fazer artístico** de modo mais contextualizado, mais profundo. Isso porque cada eixo tem suas particularidades e requer estratégias diferentes de trabalho.

Quando falo em aprofundamento refiro-me à **leitura da imagem**, das relações estabelecidas pela criança frente às obras trabalhadas. Barbosa (2014, p. 12) sintetiza bem o cenário da EI na qual estou inserida, por isso meu desejo de contribuir para uma mudança de pensamento: “Apreciação artística, e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pela própria criança”.

Outro ponto importante é a **contextualização histórica**, o conhecer o artista, o modo como uma criança de três ou quatros anos de idade vai assimilar essa ideia de conhecer a biografia de um artista.

Por fim, temos a **produção artística**, o desenho da criança. Para Moreira (1997, p. 16), “A criança desenhando está afirmando sua capacidade de designar”.

Essas são as perspectivas nas quais pretendo me basear para fazer o trabalho artístico nessa triangulação, porém, antes de adentrar nas reflexões sobre os três elementos da proposta de Ana Mae Barbosa, faz-se necessário falar da origem, da trajetória e dos objetivos dessa abordagem considerada construtivista, dialogal e interacionista para o ensino de arte no País.

Na sua obra *Tópicos e utópicos*, Ana Mae (2007, p. 33-34) destaca:

A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art education*) americano.

Barbosa (2007, p. 3-4) se entusiasmou com as *Escuelas al Aire Libre* do México, surgidas depois da Revolução mexicana de 1910:

Estas escolas se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja ideia era a recuperação dos padrões de arte e artesiana mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual.

Nesse mesmo período, Ana Mae Barbosa era aluna de um curso de Tom Hudson, o inventivo professor do País de Gales. Em suas palavras:

Tomei contato, então, com outra linha de ensino integradora da ideia de arte como expressão e o como cultura, especialmente através do trabalho de Victor Pasmore e Richard Hamilton na Universidade de Newcastle. Posteriormente, os textos de Davi

Thistlewood e as conversas com ele sobre o movimento de *Critical Studies*, na Inglaterra, muito ecoaram na minha opção epistemológica. (BARBOSA, 2007, p. 34).

A outra influência está no *Discipline based Art Education* (DBAE), movimento de apreciação estética surgido nos Estados Unidos. “[...] o contato com os construtores do *Discipline based Art Education* (DBAE) americano, como Elliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson, muito estimularam (sic) meu posicionamento culturalista em relação às políticas artísticas” (BARBOSA, 2007, p. 34).

Com essas experiências singulares, a pesquisadora (2014, p. XIII) diz ter desenvolvido “[...] um espírito intelectual e politicamente inconformista [...]”. Movida por ideais inovadores e preocupada com a democratização em arte, pensando em nesta intervir com consciência, associou o DBAE, o CSAE e as *Escuelas al Aire Libre* do México a sua proposta para o País. “[...] criou-se então um posicionamento teórico-metodológico, conhecido como Metodologia Triangular” (BARBOSA, 2014, p. XXVIII), atualmente conhecido como abordagem triangular.

Influenciada pelas tendências internacionais em um momento que se tratava de uma reconfiguração da educação artística no País, Ana Mae Barbosa (2014, p. XXVI) apresenta, durante o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão,⁴⁹ no final dos anos 1980, o desenvolvimento da nova proposta para o ensino de Arte.

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que no ensino da arte surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), mas cujo processo iniciou, cheio de dúvidas e contra as certezas da época no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983.

Pode-se considerar que essa foi a primeira experiência pós-moderna de ensino de arte no Brasil. A inserção da leitura, da imagem e do contexto influenciou Paulo Freire,⁵⁰ que era amigo e grande conselheiro de Ana Mae Barbosa:

Contudo, a Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio reproduções de obra de arte e visitas aos originais do museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi

⁴⁹ Ver: BARBOSA, A. M. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1983.

⁵⁰ Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. Faleceu em 1997.

Secretário de Educação do Município de São Paulo e foi conduzido inicialmente por mim, depois por Regina Machado e por fim e por mais tempo por Cristina Rizzi. Sua avaliação positiva após quatro anos foi extremamente recompensadora. (BARBOSA, 2007, p. 35).

A professora recebeu críticas à proposta triangular. Segundo Barbosa (2007, p. 37), “Os detratores da mudança provocada pela Proposta Triangular, em primeiro lugar, afirmaram que se tratava de adaptação ou cópia do DBAE americano. Contudo, diria que a Proposta Triangular se opõe ao DBAE porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte [...]”. A Arte-educadora se defende e explica: “Enquanto isso, a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização.” (BARBOSA, 2007, p. 37).

De acordo com Barbosa (2014), esses detratores, quando se referem à proposta triangular, afirmam que ela foi trazida dos Estados Unidos, ao que ela rebate:

A Proposta Triangular não foi **trazida**, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. **Trazer** significa transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). [...] Também não afirmo que a Proposta Triangular não foi **criada** por mim. Prefiro usar o termo sistematizada, pois estava implícita na condição pós-moderna. (BARBOSA, 2014, p. XXX, grifos da autora).

Nesse cenário, foi motivada pelo amigo mentor Paulo Freire, que defende a leitura da imagem como forma de conhecimento de mundo. Freire (2018) afirma que democratizar o conhecimento seria o caminho para um olhar crítico sobre o mundo e para as imagens que o constituem, bem como sua capacidade de dialogar, interferir, questionar, comparar, perguntar. Nesse sentido, a leitura da imagem atribui significados importantes à vida do educando, em especial da criança. Podemos afirmar que o mestre Paulo Freire também é responsável pela **abordagem triangular**, pois atribui sentido à crítica pela leitura, “A noção de leitura como leitura da palavra e do Mundo” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 29). Além disso, “O ideário de Ana Mae jamais deixou de observar o mesmo horizonte. Seu trabalho em favor daqueles que seu amado Freire chamava os oprimidos e seu empenho na restituição dos menos afortunados são constantes em seu navegar pelas águas turvas da educação” (BARBOSA, 2007, p. 12).

A proposta de Ana Mae para o ensino da arte no País como oportunidade para o aprendizado abriu “as portas para uma concepção libertadora da educação artística” (BARBOSA, 2014, p. XVIII). As ideologias de Paulo Freire estão presentes na formulação da abordagem triangular, já que “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular

é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 2007, p. 40).

O livro *Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas visuais* (2010), organizado por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira Cunha, traz 27 textos estruturados em quatro partes, os quais interpretam diferentemente a **triangulação fazer, leitura da imagem**, da obra ou campo de sentido da arte, e a **contextualização**. Os textos dos pesquisadores/autores trazem experiências metodológicas e conceituais e mostram que há muitos usos para a abordagem triangular e diferentes interpretações nos seus vinte e poucos anos de operacionalidade.

A arte-educadora foi a responsável pela apresentação do livro e nela faz uma espécie de desabafo sobre a trajetória, os objetivos, as frustrações e as alegrias da **abordagem triangular**.

No início da apresentação do livro, a professora cita:

A Abordagem Triangular foi divulgada como Metodologia Triangular através do Livro *A Imagem do Ensino da Arte pela Editora Perspectiva* (1991). Posteriormente, 1998, publiquei um capítulo revisando-a no livro *Tópicos e Utópicos*. As revisões da Metodologia Triangular em 1998 foram conceituais, práticas e bastante incisivas, mudando-lhe até o nome para Abordagem Triangular. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 9).

Ana Mae elege o título **abordagem triangular** porque, segundo ela, “Metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11).

Em 2009, a professora publicou o livro *A imagem do ensino da Arte*, atualizado. A demora se deu, segundo ela, “[...] porque havia desistido de empenhar pela Abordagem Triangular dados os equívocos que ela provocou e a ação dos que buscavam destruí-la como meio de me atingir” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 9). Ela faz um desabafo na apresentação no sentido de mostrar resistência por ser mulher, destituída de poder político, nordestina, arte-educadora, elementos que seriam um prato cheio para os críticos destrutivos. Nesse sentido, explica:

Sei que abandonei a Abordagem Triangular à sua própria sorte e me refugiei nos textos teóricos e na história do Ensino da Arte, minha paixão mais duradoura. Cheguei ao ponto de durante quase dez anos nem sequer mencioná-la nos cursos que dei, nem fazer meus alunos conhecê-la melhor. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 10).

Seguindo a apresentação, a arte-educadora relata que ficou animada ao descobrir a qualidade de inúmeras interpretações baseadas na **abordagem triangular** em pesquisa para teses e dissertações e isso a motivou a fazer esse livro em parceria com Cunha.

Ela fala dela e de sua importância para o ensino da arte no País e a defende:

Abordagem Triangular é tão flexível que eu própria modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do Museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula. É aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11).

O livro apresenta vários relatos de interpretação e utilização da abordagem triangular de diferentes contextos que perpassam entender e pensar a abordagem para dança, música, formação de professores, enfim, diversas possibilidades para o ensino de arte.

A parte IV, intitulada “Educação Infantil à cultura visual: diferentes contextos e fazer teorizados”, de Rosana Fachel de Medeiros, traz uma experiência com imagem na sala de aula com crianças de cinco anos. Essa experiência nos mostra como trabalhar **leitura de imagem** pode ser importante e significativo para crianças nessa faixa etária e como as imagens podem proporcionar às crianças momentos de descobertas, curiosidade, conhecimento, reflexão sobre os elementos, ou seja, como as imagens das obras podem ter diferentes ensinamentos. Medeiros (2010, p. 288) apresenta a primeira imagem, que foi a reprodução da pintura de Milton da Costa, “Roda”, “[...] a qual retrata um grupo de meninas brincando de roda em um espaço externo”. No relato, ela mostra que cada criança atribui sentidos às obras, faz suas leituras; ainda, traz as observações feitas por essas crianças: “Elas estão rezando, porque é de noite!” (Gabriel), “Elas primeiro construíram uma barraca, depois foram brincar de roda” (Ana), “Elas estão dançando” (Náthali) (MEDEIROS, 2010, p. 288).

Desse modo, estratégias com **leitura de imagem** podem suscitar na criança diversas manifestações, impressões, sentimentos diversificados. “Demonstra o quanto os sentidos atribuídos a uma imagem estão comprometidos com o contexto e com as vivências de cada leitor” (MEDEIROS, 2010, p. 292).

Medeiros (2010, p. 293) também ressalta que,

[...] devido aos elementos que estavam presentes nas imagens e também em virtude de suas vivências e lembranças [...] nessa perspectiva, o sentido não está nos objetos, mas na relação que o leitor estabelece com eles. Assim, o significado de determinado objeto ou imagem dificilmente será o mesmo para duas pessoas.

Nas considerações finais, a autora (2010, p. 294) reforça a importância da abordagem triangular para essa faixa etária e conclui assim: “Desta forma, é de fundamental importância que os professores explorem, respeitem e valorizem as suas diferentes leituras”.

O trabalho que desenvolvi com as crianças de três a quatro anos no tocante à leitura de imagem muito se aproxima ao trabalho de Medeiros (2010). As estratégias utilizadas nesse eixo da abordagem triangular visam suscitar nas crianças diversas expressões, manifestações e sentimentos.

Em 1997, os PCN estabeleceram que a abordagem triangular fizesse parte da área de Arte. Barbosa e Cunha (2010, p. 15) falam do equívoco que os PCN cometeram trocando a nomenclatura por: fazer arte, leitura de obra de arte e contextualização:

[...] PCN Arte, trocando leitura da obra, do campo de sentido da Arte ou da imagem para apreciação, que tem marca do século XIX, cujo objetivo era o discurso de convencimento das elites na sua suposta missão de civilizar, mas na realidade exercendo a dominação sobre gosto das classes subalternas e, assim, ampliando o consumo.

Ana Mae Barbosa (2007, p. 92) ainda assinala:

Os elaboradores dos PCN preferiram designar a decodificação da obra de arte como “apreciação”. Costumo usar a expressão “leitura da obra de arte” em lugar de “apreciação” por temer que o termo apreciação seja interpretado como mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra “leitura” sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador. (Grifos da autora).

A BNCC se configura como um documento que normatiza as redes de ensino e é referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e das propostas pedagógicas para a Educação Básica. No campo da Arte percebe-se outro equívoco. No componente curricular Arte são trabalhadas quatro linguagens – artes visuais, música, teatro e dança – de forma articulada com outras disciplinas para a produção de saberes (BRASIL, 2017). Entendo haver a necessidade de garantir uma carga horária mínima, que possa contemplar de forma plena o processo de ensino/aprendizagem do componente curricular Arte e suas modalidades artísticas. Isso só afirma que o ensino das artes tem sido relegado ao segundo plano: “[...] um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” (BARBOSA, 2012, p. 20).

3.2 As três dimensões da abordagem triangular

Sendo um sistema aberto, a Abordagem Triangular não privilegia nenhuma das ações do processo ensino e aprendizagem, nem hierarquiza, mas enfatiza as conexões e as interseções existentes entre elas. “**Assim cada professor a organizará ao seu modo, pensando no contexto de seus alunos, e nas necessidades de aprendizagem dos mesmos em cada ciclo**”. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 170, grifos meus).

Minha escolha metodológica de trabalhar essa triangulação com as crianças parte primeiramente de apresentar os/as artistas a elas (denominei essa fase como **contextualização histórica**), depois o eixo da **leitura da imagem** (conhecer as obras dos artistas), pois “o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprende a ler a imagem [...] essa leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social e antropológica, etc.” (BARBOSA, 2014, p. 39) e, no final, o **fazer artístico** (o desenho da obra do artista).

Desse modo, o objetivo é apresentar uma pesquisa sobre a utilização da abordagem triangular com crianças da EI visando ao desenvolvimento da linguagem, dos aspectos cognitivos, dos aspectos afetivo e social – levando em consideração as diversas possibilidades de expressão e impressões abordadas por elas nas três dimensões.

De acordo com Barbosa (2014), qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado pela proposta triangular. Escolhi trabalhar artistas nacionais e locais para efetivar essa abordagem.

3.2.1 Contextualização histórica: um diálogo frente ao artista

“Conhecer os artistas, ver como trabalham, observar suas obras é outro passo para aprender a pensar e apreciar a arte”. (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 29).

Figura 1 – Conhecendo Anita Malfatti



Fonte: Dados da pesquisa.

O elemento **contextualização histórica** convida a criança a conhecer o/a artista – sua história (biografia), suas obras, a cultura e o estilo. Na EI, nomeia-se esse momento de roda de conversa.⁵¹ Essa dimensão organiza as ações em torno das perguntas:

- Vocês querem conhecer um/a artista maravilhoso/a que fez desenhos lindos?
- Adivinhem onde ela/e nasceu?
- Querem conhecer as obras dele/a?
- Sabiam que ela/e viajou o Brasil e o mundo mostrando seus desenhos?
- Sabiam que ela/e tem filhos?
- Ela/e morreu...
- Sabiam que suas obras estão guardadas nos museus e nós podemos visitá-las?

Entendo, assim, que essa dimensão seja a mais desafiadora, ou talvez a mais complexa, pois trabalhamos com o universo da criança, a imaginação, a emoção, o pensamento genuíno sobre uma pessoa que ela não conhece e que vai conhecer por fotos e vídeos. Essa infinidade de elementos a desperta para o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, curiosidade, cognição e também lhe oportuniza experiências diferentes. Com

⁵¹ Segundo o Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil, a **roda de conversa** é uma situação privilegiada de diálogo e intercâmbio de ideias para as crianças (BRASIL, 1998).

isso, outras relações serão tecidas e expandidas, buscando as formas mais sutis de expressão da criança.

Nesse sentido, o que esse “conhecer o artista” pode dizer para uma criança de três a quatro anos? Nesse movimento, nesse diálogo com a criança utilizando esse eixo para conhecer o artista revela-se uma experiência nova, uma concepção pós-moderna no ensino artístico com um público dessa faixa etária. Desse modo, mais importante do que os elementos trabalhados são as relações entre eles, já que são elas que constroem sentidos e significados.

3.2.2 *Leitura da imagem: o que as imagens ensinam*

Quando as obras são apresentadas às crianças que também fazem atividades artísticas, percebe-se que elas adquirem novos repertórios, principalmente aqueles referentes à sua região, seu país, sua comunidade e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, o professor verá quantas descobertas instigantes poderão ocorrer. (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 74).

Figura 2 – Fazendo a leitura de imagem



Fonte: Dados da pesquisa.

A dimensão **leitura da imagem** refere-se aos momentos em que as crianças vão ter contato com as reproduções das obras dos artistas. Esse momento foi de muito diálogo, pois as imagens aguçaram a imaginação delas. Envolve ações que propiciam às crianças uma experiência de encontro significativo, uma vez que a ideia é mostrar-lhes uma imagem que não faz parte do cotidiano delas.

Assim, posso afirmar, que esse eixo da abordagem é o mais instigante, pois é o momento em que vou descobrir qual relação as crianças estão estabelecendo com as obras, o que as imagens estão ensinando, quais elementos elas estão enxergando nelas – ou seja, quando a criança, diante da reprodução da obra de arte, configura para si mesmo um encontro e esse encontro tem a capacidade de produzir leituras e relações importantes para uma experiência estética, “[...] quanto mais as crianças tiverem possibilidade de contato e reflexão a partir de diversificadas imagens, mais preparadas elas estarão para olhar criticamente para o Mundo” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 286). As vozes das crianças, portanto, ecoam de várias formas, de diferentes maneiras, já que a interpretação é individual, subjetiva, genuína – as descobertas instigantes poderão ocorrer.

Essa dimensão, vale lembrar, “[...] é um dos eixos da **abordagem triangular** que recebe grande influência de **Paulo Freire**” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 110, grifos meus). As ações envolvidas nessa dimensão partem de um momento em que, com as crianças sentadas em roda, apresento-lhes as reproduções das obras. Essas ações também são organizadas em torno de perguntas. “Não podemos esquecer, claro, que a criança não recebe essas imagens passivamente, embora o adulto se esforce” (MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 92).

Em cada obra apresentada lanço várias perguntas, como “O que vocês estão vendo nessa obra de arte?”. A depender das respostas, vou lançando outros questionamentos. Isso está de acordo com o apregoado por Barbosa e Cunha (2010, p. 36), “A Abordagem Triangular guarda a ideia da ‘pedagogia problematizadora’ de Paulo Freire, por isso a ‘leitura’, aliada à contextualização daquilo que é ‘lido’, deve ser entendida como questionamento, busca, descoberta” (grifos dos autores).

Cada obra me sugeriu perguntas diferentes, como, por exemplo: ao mostrar a obra “o burrinho correndo”, de Anita Malfatti, depois de saber as impressões que as crianças tiveram da obra posso perguntar: “vocês conhecem/já viram um burrinho?”. Na obra de Antônio Poteiro intitulada “O Araguaia”, podemos perguntar se elas conhecem O rio Araguaia, se o papai ou a mamãe já falaram dele para elas e se elas sabem que o Rio Araguaia está morrendo.

Nesse cenário, há inúmeras possibilidades de perguntas sobre os elementos trazidos pelas obras, pois “Essas imagens [...] assistem, consideram e absorvem, comparam, ressignificam ou descartam informações, de acordo com o que desperta ou não o seu interesse” (MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 92). Para Barbosa e Cunha (2010, p. 287), “quanto mais dermos a oportunidade aos nossos alunos para pensarem sobre o que estão

vendo, mais preparados eles estarão para compreender os ensinamentos que lhe são transmitidos, mesmo que inconscientemente, por essas imagens”.

Compreende-se a quantidade e a qualidade de imagens que as crianças dos Cmeis recebem diariamente reduz-se às da televisão (os filmes usados todos os dias), e, algumas vezes, aos livros infantis, e também, de vez em quando, aos encartes das lojas Americanas. Esse volume de imagens é muitas vezes usado de forma descontextualizada. Assim, nem sempre desenvolve-se um pensamento crítico e reflexivo em torno da cultura visual. “O volume de mensagens muitas das vezes serve para obliterar a visão e formar um senso comum médio, bem como um gosto comum médio, colocado a serviço da máquina de consumo, que hoje move a sociedade capitalista” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 102).

Meu objetivo, com essa proposta de apresentar trabalhos de artistas renomados da nossa cultura nacional, é justamente proporcionar às crianças esse contato com as reproduções das obras para possibilitar à turma um olhar reflexivo e, principalmente, o acesso a esse patrimônio cultural tão importante para o desenvolvimento cultural e intelectual de um povo. Isso porque “Parte-se de um princípio de que a Arte é um componente da herança cultural de um povo, assim sendo, deve estar presente na sala de aula, ser contextualizada e analisada” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 110). É fundamental preencher o imaginário das crianças com imagens das obras dos artistas plásticos, já que elas são recheadas de significados, inclusive poéticos.

A contextualização das obras dos artistas prevista pela abordagem pretende, também, “[...] pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam [...]” (BARBOSA, 2014, p. XXXIV). Isso contribui para o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da sensibilidade da criança.

Segundo Ana Mae Barbosa (2014, p. 46), trabalhar com imagens de obra de arte é importante, considerando-se que

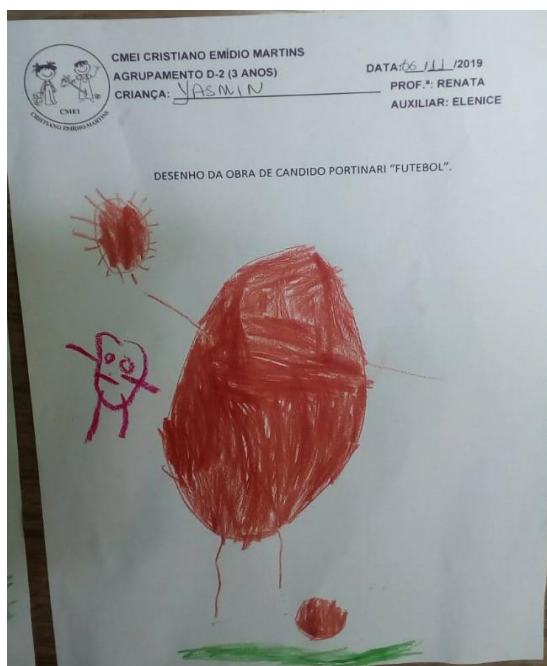
[d]emonstra o quanto pode entender o mundo, entendendo uma obra de arte do ponto de vista da relação entre os elementos visuais como linha, forma, claro-escuro, cor, unidade, repetição, equilíbrio, proporção, e do ponto de vista das características de construção com predominâncias diversas como agudeza, ordenação, emoção, fantasia, e também tendo em vista comportamentos apreciativos como empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte. (BARBOSA, 2014, p. 46).

Assim, compreendo que a **leitura de imagem** com crianças de três e quatro anos tem como desafio colocar-se no movimento e construir, com elas, uma leitura mais abrangente de mundo e não restrita aos aspectos ilustrativos das obras ou à sua visualidade aparente.

3.2.3 Fazer artístico: ideias e sentimentos

“O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia”, dizia Mário de Andrade.” (MOREIRA, 1984, p. 20).

Figura 3 – Desenho da criança Yasmin da obra “Futebol”, de Cândido Portinari



Fonte: Dados da pesquisa.

O eixo **fazer artístico** refere-se às ações que envolvem a realização de seus desenhos e, melhor dizendo, seus rabiscos e garatujas, uma vez que nessa faixa etária, como afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 101), “[a] garatuja, ou rabiscos, por exemplo, define-se entre as idades de 2 a 4 anos, a partir dos quais a criança já estará em condições de desenvolver um estágio pré-esquemático⁵² (mais ou menos entre 4 a 7 anos)”.

Victor Lowenfeld e Lambert W. Britain (1970) também salientam que os primeiros anos de vida de uma criança entre dois e quatro anos são representados pelas garatujas e esse é um período de grande importância, pois é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Assim, a expressão artística da criança começa pelos rabiscos e garatujas e, à medida que esse processo evolui, seus gestos fazem ligações uns com os outros, originando novos significados. Em nosso percurso nas obras de Lowenfeld, percebe-se a importância de se trabalhar a expressividade infantil nessa faixa etária, já que este é “o início da expressão que a conduzirá

⁵² Esse estágio será debatido na quarta seção desta dissertação.

não só ao desenho e à pintura, mas também a primeira escrita” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 117).

Entendo, assim, que essa dimensão é muito gratificante e, também, desafiadora, uma vez que “[o] fazer artístico é o mais praticado na escola, embora muitas vezes faltam clareza e objetividade às ações dos professores que orientam a produção da arte” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 28). Esse **fazer artístico** trabalhado com as crianças do Agrupamento D-2 não vem do nada, mas sim de um contexto com vários elementos que perpassaram o imaginário da criança, os convidando a manifestar naturalmente sua criatividade, suas emoções e seus sentimentos sobre esses elementos. “A importância do desenho é inegável, pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho, a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando sua poética de modo singular” (IAVELBERG, 2017, p. 57).

As ações envolvidas nesse eixo da abordagem, que considero ser o último da triangulação, partem, principalmente, de um momento muito especial, pois, depois de passar pelas dimensões **contextualização histórica e pela leitura de imagem** das obras, levou às crianças a produzirem seus desenhos, suas releituras, seus trabalhos com pintura e colagens. Isso acontece de modo muito organizado, nas mesas do refeitório ou nas mesas com cadeiras na sala. Oferecemos a elas diversos materiais, como: papel, lápis de cor, canetinha, tinta guache, giz de cera, pincel, cola, papel crepom, enfim, materiais diversos. Para Iavelberg (2013, p. 66), “essa diversidade cria muitas oportunidades para aprender a desenhar – e se as variações de materiais existem no mundo da arte, a escola deve acompanhá-las”.

As ideias de Vygotsky sobre o desenho da criança colaboram para a compreensão das relações que se desenvolvem entre desenvolvimento e aprendizagem⁵³ na interação social:

A abordagem de Vygotsky sobre o desenho infantil é modernista, na esteira do pensamento de sua época. Portanto, o que interessa de suas formulações é a compreensão que traz as relações entre pensamento e linguagem e a influência do meio por intermédio das interações com os objetos sócio-históricos e culturais desenvolvidas mediante seu conceito de zona de desenvolvimento proximal. (IAVELBERG, 2013, p. 23).

Para Vygotsky (2007, p. 24), a escola é o melhor ambiente para o desenvolvimento e o aprendizado da criança e esse ambiente sociocultural é essencial ao seu desenvolvimento; ademais, o marco importante dessa idade é o desenho, levando em conta que, “[c]omo a fala,

⁵³ Esse assunto será debatido na quarta seção desta dissertação.

o desenho é uma conduta que se desenvolve na interação social”. Moreira (1997, p. 20) também destaca que “[...] o desenho é para criança uma linguagem como o gesto ou a fala”.

Outro fator que merece ser enfatizado é a releitura que também foi trabalhada com o agrupamento D-2. Releitura, para mim, compreende promover aprendizagem da criança, como afirma Iavelberg (2013, p. 86):

Propõe-se que a criança aprenda a arte ao fazer sua arte e ao conhecer a arte dos artistas de diversos tempos e lugares. Se as práticas dos alunos na escola estão em correspondência com as práticas sociais dos artistas, é necessário compreender quando a releitura é adequada e como ela ocorre na história da arte. (IAVELBERG, 2013, p. 86).

Destacam Barbosa e Cunha (2010, p. 112), a seu turno, que “[a] releitura é possível, não é condenável, desde que seja uma reinterpretação do sujeito e não uma mera cópia”.

É importante destacar que no processo de ensino e aprendizagem o desenho feito pela criança nessa faixa etária leva em conta o desenvolvimento cognitivo, o prazer de desenhar, momentos alegres e descontraídos: “A criança exprime-se naturalmente, e se comunica tanto no ponto de vista verbal, como plástico” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 85). Esse movimento considera o processo que a criança vive – ato de rabiscar, pintar, colar, desenhar – como um momento de prazer e aprendizagem. Interessa-lhe somente a ação, não tendo intenção alguma com o resultado desse processo. E mais, “o tempo do desenho é único, transporta o desenhista para diferentes mundos” (IAVELBERG, 2013, p. 12).

A esse respeito, novas concepções pedagógicas trazem o aluno como foco de todo o processo educacional, diferentemente da pedagogia tradicional, em que o professor era o detentor do conhecimento e o aluno, um sujeito passivo que só recebia esses conhecimentos. Nos dias atuais, o aluno é considerado como sujeito histórico e social, traz consigo os seus conhecimentos, sendo capaz de desenvolver curiosidades, afetos, sentimentos e identidade cultural.

Contudo, percebo que os trabalhos artísticos desenvolvidos com as crianças na EI são feitos de forma mecânica e engessada, não levando em consideração o caráter pedagógico, limitando, assim, as crianças à possibilidade do desenvolvimento de diferentes habilidades, tais como construção de conhecimentos, leitura de mundo, de interação, de imaginação criativa, de entrega e contextualização, além da fundamental importância para a primeira escrita. Portanto, a arte deve ser trabalhada com as crianças de forma sistematizada e, ainda,

[...] nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário, que amplia em nós a capacidade de viver [...] a criação se desdobra no trabalho porquanto traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. (OSTROWER, 1977, p. 31 apud BARBOSA, 2014, p. 6).

Em se tratando de EI, nem tudo cabe dentro de um roteiro ou planejamento. Nessa etapa, tudo deve ser flexível, respeitando a individualidade de cada criança, mas a arte não deve ser relegada a segundo plano, desenvolvida de forma alienada, sem planejamento. Entendo, então, essa etapa da Educação Básica como um alicerce de todo o processo educativo, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da criança.

4 O DESENHO E AS FORMAS DE LINGUAGENS: UM OLHAR SOBRE O FAZER ARTÍSTICO DA CRIANÇA

4.1 A linguagem e o desenvolvimento infantil: numa perspectiva em Vygotsky

“[...] O homem apreende o mundo e atua sobre ele[...]”.
Vygotsky (2018a, p. XII)

A preocupação com o desenvolvimento humano do homem está presente em toda a obra de Lev Semenovich Vygotsky, como bem explica Oliveira (1997, p. 56), para quem “[o] desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky”.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky visa caracterizar aspectos tipicamente humanos – o desenvolvimento psicológico humano não é um processo autônomo, dependente apenas de fatores internos ou biológicos, mas se fundamenta nas relações estabelecidas pelo indivíduo com o meio social em que está inserido. Segundo Vygotsky (2018a, p. XII),

[a] relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda-se sua própria palavra sobre esse mundo.

Sendo assim, o projeto desenvolvido em suas obras busca compreender a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social, bem como as relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Com base nessa perspectiva, as experiências particulares de cada um nas práticas coletivas vão ser determinantes para que certos comportamentos se desenvolvam, ou não. De acordo com Vygotsky (2018a, p. 11), “[a] função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. É possível afirmar, de modo geral, que toda linguagem é, antes de qualquer outra coisa, uma forma de comunicação e de interação com o outro e a Arte na EI é uma forma de linguagem e de desenvolvimento.

É importante destacar a concepção de linguagem proposta por Mikhail Bakhtin,⁵⁴ que possibilita reflexões interessantes quando se olha para as práticas educacionais em linguagens

⁵⁴ Segundo Todorov, prefaciador do livro *Estética da criação verbal*, de Bakhtin, editado em Moscou em 1979 e, no Brasil, em 1992, pela Martins Fontes: “Bakhtin foi um filósofo, um pensador cujos escritos abarcaram,

artísticas. Bakhtin e Vygotsky⁵⁵ afirmam que a linguagem é vista como um processo comunicativo e responsável pela constituição do ser humano.

Bakhtin (1997, p. 282), em seus estudos, considera que a linguagem humana é efetivada por meios de “enunciados”: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”, ou seja, língua e vida se entrelaçam. Para ele (1997, p. 319), os enunciados são muito mais do que simplesmente signos linguísticos, mas elementos portadores de significados, que se constituem no social, pela interação entre sujeitos falantes: “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal”. É o sujeito construído na linguagem, construído pelo “outro”.

É possível afirmar, portanto, a partir dessa concepção de desenvolvimento, que as linguagens, ou os sistemas de signos organizados em estruturas complexas, possuem uma importância na interação realizada no processo educativo em sala de aula – porque a criança se constitui na relação com outros indivíduos, por meio das atividades, a partir de condições históricas concretas. Ademais, a infância é o período da vida do ser humano em que ocorrem as mais significativas aprendizagens, portanto, a Educação Infantil é a base do processo educativo, onde a criança cria sua identidade, sendo assim, o alicerce para a formação da criança, pois é onde ela começa a vivenciar o mundo fora do núcleo familiar.

Vygotsky (2007, p. 158) fala das etapas do desenvolvimento da linguagem e considera a fala como a linguagem privilegiada: “A fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente”. Segundo o autor, é através da fala que a criança apreende o seu ambiente físico e social, que possibilitará a constituição da subjetividade e o desenvolvimento do pensamento abstrato (FREITAS, 1997).

Embora a criança não domine a linguagem como sistema simbólico, ela utiliza manifestações verbais para se comunicar. Teresa Cristina Rego (1995, p. 64), em sua obra *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*, sintetiza:

[...] a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, mesmo a fala mais primitiva da criança é social. Nos primeiros meses da vida, o balbúcio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional (como por exemplo manifestação de conforto ou incômodo) como também são

ao lado da lingüística, da psicanálise, da teologia e da teoria social, a poética histórica, a axiologia (teoria crítica dos conceitos de valor) e a filosofia”.

⁵⁵ <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a11.pdf>

meios de contato com os membros de seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos (por exemplo, o choro do bebê pode significar dor de barriga, fome etc.). Vygotsky chamou esta fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

Nesse sentido, o choro e o riso têm a função de alívio emocional e servem também como meio de contato social e de comunicação. Antes da aquisição da linguagem escrita o bebê lê o mundo que o cerca, lê o toque da mãe no seu corpo, lê sua voz quando canta pra ele, ou seja, faz a leitura do texto oral que chega a seus ouvidos.

Para Vygotsky (2007, p. 12), “[a]ntes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala”. Desde os primeiros dias de vida dos bebês, com as constantes interações com seus familiares, as formas psicológicas “vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura” (REGO, 1995, p. 61), pois a criança encontra-se em fase de aquisição da linguagem oral.

É por meio da linguagem verbal que a criança produz cultura e constrói conhecimento nas trocas com outras crianças e adultos. Sendo assim, a EI deve prever um trabalho sistemático de exploração, de ampliação de repertório com a linguagem verbal, como afirmam as DCNEIS, a fim de “garantir experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Em suas proposições, Vygotsky fala da aquisição da linguagem escrita. Conforme o autor, não é somente pela linguagem falada que o indivíduo adquire formas de se comunicar/relacionar com o mundo que o rodeia. “O aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa” (REGO, 1995, p. 68). Além disso,

[a]lgumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança. Vygotsky [...] enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento. (VYGOTSKY, 1988, p. 116 apud REGO, 1995, p. 68)

Para Vygotsky, o desenvolvimento da escrita é uma das funções culturais típicas do comportamento humano construído ao longo da história, enfatizando que a aquisição da linguagem escrita é um processo complexo. Destaca que ele é iniciado pela criança “muito

antes da primeira vez que o professor coloca lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 143).

Para o autor, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita não se inicia na escola, e sim durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, considerando-se que, “[a]ntes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 143-144). Segundo o autor, a interação, a convivência com os familiares e o meio que a cerca possibilita à criança adquirir “um patrimônio de habilidades e destrezas que [a] habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 143).

Nesse sentido, Vygotsky destaca que “[q]uando a criança entra na escola, ela não é uma tábua rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 101).

Na escola, o aprendizado da escrita envolve todo um sistema de representação simbólica da realidade. O professor, ao trabalhar com a criança o desenvolvimento da escrita, explora ao máximo o potencial do aprendiz por meio da interação – atuando na **zona de desenvolvimento proximal. (ZDP)**, de que falarei adiante.

Entre as várias atividades que contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica estão os gestos e o desenho, “(onde os signos representam significados) e consequentemente, para o processo da aquisição da linguagem escrita” (REGO, 1995, p. 69).

Ademais, Vygotsky (2007, p. 128) explica que “[o] gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança [...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”.

Em seus estudos científicos sobre a linguagem escrita⁵⁶ e nas contribuições dos gestos para o processo de aquisição da linguagem escrita, Vygotsky (2007, p. 128) sintetiza que

[e]xistem outros domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o rabisco das crianças. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos, os traços constituem somente suplemento a essa representação gestual.

⁵⁶ Vygotsky, Luria e Leontiev (2018) trazem os experimentos que fizeram para mostrar o que leva uma criança a escrever, traçando um percurso na pré-história da escrita da criança, da “gênese da escrita da criança”, e se responsabilizando por tentar recriar experimentalmente esse processo de simbolização da escrita. Esses experimentos estão nas páginas 99 a 102 e nas páginas 143 a 189 dessa obra.

Para Fusari e Ferraz (2009, p. 97), “[o]s primeiros grafismos da criança, como consequência e extensão de um gesto que deixa marca vigorosa em uma superfície, são seus rabiscos.” As autoras (2009, p. 97) afirmam que a origem do desenho está no gesto e “[i]sso supõe uma regulação suficientemente exata do gesto ou, pelo menos, uma intenção correspondente, isto é, o sentimento de ser capaz dele.” Para as professoras, os gestos estão nos movimentos corporais da criança e, “sem dúvida, acaso, se as primeiras garatujas da criança pertencem à mesma época que seus primeiros passos.” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 97).

Nesse caminho, é de suma importância que o(a) pedagogo(a) oportunize à criança atividades estimulantes que possam construir caminhos para a escrita, principalmente observando os campos de experiências expressos na BNCC: Corpo, gestos e movimentos; O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas. Essas primeiras movimentações são importantes porque “as crianças gostam e se divertem rabiscando” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 97), além de também dialogarem com seu meio, estruturando a linguagem. Os gestos são grandes motivações para a criança pequena que está começando a desenhar.

O desenho, para Vygotsky, é de suma importância para o desenvolvimento da criança no tocante à aquisição da escrita, afirmando que “O desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grandes progressões e já se tornou habitual para a criança” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 135). Para ele, o desenho é a primeira escrita da criança, acreditando que, passando a fase da evolução do desenho, ela desenvolve a escrita, pois percebe que pode desenhar a fala. O desenho e a escrita são linguagens que muitas vezes interagem, se complementando.

Conforme Vygotsky, na escola, o trabalho com desenho para crianças potencializa as funções psicológicas superiores e, nesse caminho, é muito importante o papel do(a) pedagogo(a) nas atividades pedagógicas que trabalham o desenho. Vale lembrar que a educação escolar, marcadamente conservadora em relação ao trabalho com desenho nas práticas educativas, muitas vezes ainda carrega a concepção de desenho como um processo puramente mecanicista, com atividades padronizadas, desconsiderando o aluno como sujeito histórico. Isso representa um retrocesso na educação voltada para a primeira infância e, sendo assim, a arte na EI deve ser realizada de forma adequada, com intencionalidade, planejada. A concepção tradicional precisa ser rompida, pois a própria BNCC traz, no seu bojo, que os planejamentos das ações devem estar pautados na autonomia da criança e criar

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2019, p. 37).

Assim, essa intencionalidade trazida na Base, no tocante ao desenho da criança, consiste que o trabalho do professor deve ser de refletir, organizar, selecionar e planejar ações envolvendo os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil**, capazes de garantir à criança uma pluralidade de situações:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2019, p. 38).

Diante dessas pluralidades de situações, ter espaço do desenho como atividade é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, principalmente atividades que coloquem a criança como protagonista do processo.

Pode-se compreender que o desenho, por se tratar de uma forma de linguagem, tem papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva como também na aquisição da escrita. A esse respeito, Vygotsky (2007, p. 130) resume: “o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente”.

A obra *A construção do pensamento e da linguagem*, de Lev Semenovitch Vygotsky (2018a), traz o elo central do processo de aprendizagem da criança, que é a formação de conceitos pela criança, traçando uma análise do processo de aprendizagem infantil com esses conceitos. Vygotsky (2018a) denomina os conceitos espontâneos como sendo estágios inferiores, enquanto os conceitos científicos são os estágios superiores.

No prólogo da obra, Paulo Bezerra assinala os dois conceitos defendidos pelo russo:

[...] faz uma análise comparada do sistema de conceitos no processo de aprendizagem pré-escolar e escolar, e toma como fundamento da sua comparação dois esquemas conceituais: o que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes do ingresso na escola, o que ele denomina conceitos espontâneos e o outro que a ele se junta, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem, que ele denomina conceitos científicos. (BEZERRA, in VYGOTSKY, 2018a, p. XIII-XIV).

Nesse sentido, a criança, ao chegar à escola, traz consigo os conceitos espontâneos, ao passo que esse conceito evolui com a interação dela na sala de aula, pois, ao apropriar do sistema sistematizado, o educando vivencia uma nova realidade

[...] sob as condições do processo educacional que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa, em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com a participação do adulto. (VYGOTSKY, 2018a, p. 244).

Vygotsky (2018a) explica que essa colaboração entre a criança e o adulto é o momento central no processo educativo. Para ele (2018a, p. 261), “[o] desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro”. Nas rodas de conversas observei o papel do outro na constituição do conhecimento e vi que o desenvolvimento dos conceitos não é assimilado em sua forma já pronta e não se processa do mesmo modo pelas crianças, além de a utilização dos conceitos espontâneos e científicos não acontecer de forma mecânica. Um exemplo é a leitura de imagem da obra “O Farol”, de Anita Malfatti, numa situação de bate-papo sobre os elementos da obra vista por elas, que possibilita a nossa análise no que diz respeito à utilização dos conceitos espontâneos. O conhecimento sobre o elemento farol apareceu nas falas das crianças de modo muito peculiar e diversificado. Algumas falaram que era casinha dentro da água, outras, casinha dentro do mar. Os que falaram “mar” já viajaram para as praias e conheciam o mar. Nessa situação, o mais surpreendente foi a fala da criança Heitor Silva, ao responder minha pergunta sobre se já conhecia o farol e para que serve. Heitor respondeu com muita propriedade que era a casa onde o motorista do barco avistava (sinalizou com a mão à testa) se não tinha nenhum bicho, nenhum perigo para chegar com seu barco na beira da praia. Descobri que o pai do aluno ensinou isso a ele quando foram à Bahia. Vygotsky (2018a, p. 260) faz uma ressalva importante para os professores nesse momento de interação professor/aluno:

Os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento. Daí a inevitabilidade implacável de que o desenvolvimento dos conceitos científicos deva revelar em toda a plenitude as peculiaridades dessa natureza ativa do pensamento infantil.

O conceito espontâneo, expresso na oralidade das crianças, recorta suas experiências e suas motivações pelo conhecimento exigido e sistematizado na sala de aula num determinado contexto. Esses momentos permitem-nos refletir sobre a importância de propiciar momentos

de interação. A aprendizagem escolar é um fator importante e decisivo para o desenvolvimento intelectual da criança. Ao se apropriar do saber sistematizado, o educando vivencia uma nova realidade que, segundo Vygotsky (2018a, p. 243), “leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico”.

Para Vygotsky (2018a), o desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em um nível de maturação dos conceitos espontâneos, que atinge grau cada vez mais elevado conforme a criança segue cronologicamente o seu percurso escolar. Nesse momento da leitura da imagem da obra de Anita Malfatti, nota-se o grau de maturidade dos conceitos espontâneos trazidos pelas crianças. Isso ocorre porque, segundo o autor, o conceito espontâneo é caracterizado como aquele desenvolvido naturalmente pela criança a partir das suas reflexões sobre as suas experiências cotidianas.

Para avançar na discussão sobre o trabalho com esses conceitos desenvolvidos em sala de aula com as crianças intentou-se refletir também sobre o ensino e a aprendizagem apoiados no pensamento de Vygotsky, autor que estudou a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para ele, os dois processos de aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida da criança, mesmo antes de esta ter acesso à escola, pois “[...] a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 109).

De acordo com Rego (1995, p. 70), Vygotsky acreditava que a interação com outros indivíduos da mesma espécie tornava possível o desenvolvimento pleno do ser humano, já que medeia “a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo”. Nesse processo de interação, o aprendizado escolar produz algo novo no aprendizado da criança, já que “[a] aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 116). Esse autor traz as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, que é determinado pelos dois níveis de desenvolvimento: o real e potencial.

Vygotsky (2007, p. 95-96) assevera que “[o] primeiro nível pode ser chamado **nível de desenvolvimento real**, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (grifo do autor). Desse modo, o real trata do que a criança já sabe, daquilo que ela já aprendeu e consegue fazer sem o auxílio do professor, do pai, da mãe e de outra criança mais velha. O nível real aponta os processos mentais da criança que já se completaram e que são representativos de seu desenvolvimento.

O segundo nível demonstra a capacidade que uma criança tem de resolver um problema com a ajuda do outro. Vygotsky (2007, p. 95) mostra, com esses níveis, que é possível explorar ao máximo o potencial de aprendizagem das crianças por meio da interação/cooperação, “se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”. Essa diferença de capacidade para resolver um mesmo problema com ajuda demonstrada pela criança é a chamada **Zona de Desenvolvimento Proximal**:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97, grifos do autor).

Desse modo, o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino são processos inter-relacionados, mas não coincidentes. O processo do aprendizado impulsiona e movimenta o processo do desenvolvimento, suscitando as funções em amadurecimento ou em formação:

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. (REGO, 1995, p. 74).

Nesse sentido, o papel do professor é planejar ações e mediar situações didáticas atuando **na zona de desenvolvimento proximal da criança**, favorecendo a aquisição do desenvolvimento individual. “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Vygotsky (1999) fala das possíveis contribuições da arte para o desenvolvimento humano, atribuindo extrema importância às várias formas de arte, sobretudo pelo papel que desempenham no desenvolvimento da imaginação. Seu interesse pela psicologia da arte, pela estética teatral e pela educação estética acompanhou seus estudos científicos. Em sua obra *Psicologia da arte* (1999), dissertou sobre a relevância da psicologia da criação e da fruição artística. Nelas, a arte é discutida como conhecimento e está ligada à vida e às relações sociais, com fundamento psicossocial – a arte como produto social e cultural. Isso implica em não a compreender como fruto de um homem só. Segundo Vygotsky (1999, p. 315),

[a] arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas no coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, seu efeito é um efeito social.

Para o autor, o sujeito, ao produzir arte e ao dela se apropriar, tem suas funções psicológicas desenvolvidas, pois “[a] arte requer apenas o trabalho da mente, do pensamento, tudo o mais é fenômeno casual e secundário em psicologia da arte” (VYGOTSKY, 1999, p. 35). Ademais, “[...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos” (VYGOTSKY, 1999, p. 308).

Para Vygotsky (1999), as linguagens artísticas são alguns dos principais modos criados pelo ser humano para significar o mundo e a si mesmo, e tanto o contato com produções artísticas da nossa ou de outras culturas quanto atividades diversas com arte podem ser instrumentos poderosos de desenvolvimento e educação.

Nesse sentido, cabe ao professor criar situações capazes de ampliar o conhecimento da criança, instigando-a para que se expresse e represente o seu pensamento. As linguagens artísticas têm um papel importante na imaginação e na criatividade na infância: “[...] a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística” (VYGOTSKY, 2018b, p. 4). Sendo assim, oportunizar às crianças momentos para desenvolverem a criatividade e a imaginação significa estabelecer diálogos enriquecidos pela socialização dos saberes.

É importante destacar que nessa perspectiva de diálogo entre professor e aluno o trabalho com diversas linguagens artísticas na EI é instrumento educacional poderoso para o desenvolvimento da criança. Há várias formas de arte e várias formas de brincadeiras. O desenho é um gesto, uma simbolização; a música é movimento/dança; o teatro confunde-se com o faz de conta... e, nesse cenário, muitas brincadeiras envolvem diversas linguagens artísticas. Brincar e fazer arte são atividades das linguagens artísticas que possibilitam o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Nesse diálogo entre professor e aluno, a BNCC traz os eixos estruturantes – **as interações e a brincadeira** – e convida o professor a organizar sua ação pedagógica de maneira a que as crianças possam construir e apropriar-se das diversas formas que possibilitam desenvolvimento, socialização, aprendizagem, e, ainda, “[e]xpressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas,

hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2019, p. 38).

4.2 O desenho infantil, sua história e suas fases de desenvolvimento sob os olhares de Iavelberg, Luquet, Lowenfeld, Kellogg, Mèredieu e Derdyk

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. (MOREIRA, 1997, p. 15).

Os rabiscos sobre o papel são as primeiras expressões significativas da criança, pois esses gestos de rabiscar são as primeiras manifestações artísticas da criança, para muitos sem significado nenhum, mas é nos rabiscos que tudo se inicia.

Nesta seção, apresento a evolução do desenho da criança, o entendimento das fases percorridas por ela. Estas, por sua vez, foram fundamentadas de acordo com diferentes autores, como Iavelberg (2013, 2017), George-Henri Luquet (1969), Viktor Lowenfeld e Lambert Britain (1977), Rhoda Kellogg (1969), Florence de Mèredieu (2006), Edith Derdyk (1989), dentre outros.

Abordo, nesse momento, as fases do desenho da criança e apresento, inclusive, as posições controversas dos pesquisadores, a começar por Iavelberg (2013, p.13), para quem “O desenho da criança abre mundos novos para ela mesma”. A seu turno, Luquet (1969 apud IAVELBERG, 2017, p. 37) entende “[o] desenho como um jogo ao qual a criança se entrega, jogo tranquilo com função lúdica”. Edith Derdyk (1994, p. 50) acredita que “[o] desenho é o palco de suas emoções, a construção do seu universo particular. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação”. Trago, ainda, Lowenfeld e Britain (1977, p. 39), autores que entendem que “[a] expressão artística da criança é apenas uma documentação de sua personalidade”. Por fim, Fusari e Ferraz (2009, p. 18) levam em conta que “[d]esenhar para crianças é muito importante pois favorece a sua expressão e representação do mundo”.

O desenho passa, no decorrer da história, por vários caminhos e acompanha o homem desde os tempos antigos, refletindo épocas e costumes (FARIA, 2009). No período Pré-Histórico, é retratado pelas pinturas nas cavernas, usadas como forma de as pessoas se comunicarem. Na Antiguidade, ganha *status* sagrado; no Egito, por exemplo, é utilizado na decoração de tumbas e templos. Os Mesopotâmicos o usaram para criar representações da

terra e de rotas, mesmo que de forma primitiva. Os chineses inventaram, há mais de três mil anos, o papel. Até então eram usados diferentes materiais para as representações, como barro, argila, couro, tecidos, folhas, pedras, etc.

Para Derdyk (1994, p. 10),

[o] homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra.

A história dessas manifestações gráficas contribui para uma compreensão da evolução histórica do desenho da criança. Além disso,

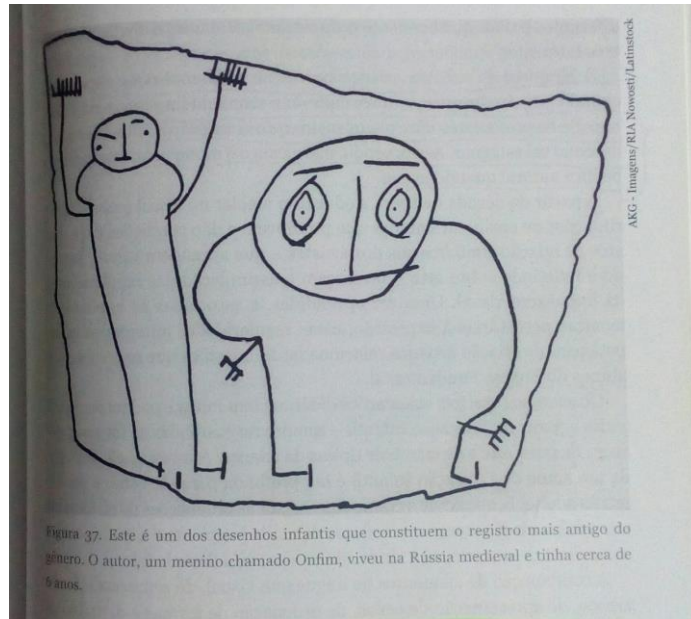
[c]onhecer a história do ensino do desenho para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde foram gerados os desenhos. (IAVELBERG, 2013, p. 15).

Vários foram os teóricos que, no decorrer de muitos anos, pesquisaram sobre o desenho infantil, como Mèredieu (2006, p. 2), segundo o qual “[o] interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado”.

Iavelberg (2013, p. 15) explica que “[o] interesse pelo desenho infantil e sua valorização são recentes na história do ensino”. Para a professora, a segunda metade do século XIX⁵⁷ mudou a concepção do desenho da criança, sendo poucos os registros dos desenhos infantis. “Não sabemos se a criança sempre desenhou. Os desenhos infantis mais antigos de que se tem notícia foram feitos na Rússia Medieval por uma criança (supõe-se que um menino chamado Onfim, de aproximadamente 6 anos)” (IAVELBERG, 2013, p. 136).

⁵⁷ Na segunda metade do século XIX, descobre-se o desenho como objeto de estudo psicológico da criança. Entre os séculos XIX e XX, autores e pesquisadores como Luquet 1969 [1913], Lowenfeld e Brittain (1961 [1947], Kellog (1969), Mèredieu (1979) entre outros estudaram e valorizaram o desenho da criança (IAVELBERG, 2013, p. 20).

Figura 4 – Figura do desenho do menino chamado Onfim



Fonte: Iavelberg (2013, p. 137).

Para Mèredieu (2006, p. 3), os psicólogos contribuíram amplamente para a abordagem da mentalidade infantil; além disso, “[a]s concepções relativas à infância modificaram progressivamente: a criança não é mais aquela maquete do adulto, aquele adulto miniaturizado que queriam ver nela”. Assim, a forma de encarar o desenho infantil evoluiu com o decorrer da história da constituição infantil em seus aspectos pedagógicos, sociais e culturais. “Antes considerados unicamente em relação com a arte adulta [...] os desenhos infantis apareciam como malogros ou fracassos, quando muito como exercícios destinados a preparar o futuro artista” (MÉREDIEU, 2006, p. 3).

Ana Mae Barbosa traz, na sua obra *Arte e Educação no Brasil* (2012), relações culturais que influenciaram no ensino de arte no Brasil na época compreendida entre a chegada da missão Francesa e o modernismo, tempo que o ensino de arte acontecia somente no ensino superior, mas que considero oportuno trazer para a discussão pois são fatos que contribuem para o entendimento da história do desenho na Educação Infantil no Brasil. A professora (2012, p. 11) cita que o “[...] século XIX, especialmente a década de 70, foi o período da história da Educação brasileira em que a preocupação com o ensino da Arte (concebida com Desenho) se configurou”. O ensino do desenho citado por ela tinha concepções liberais e positivas dominantes e “[...] objetivavam, com o ensino do Desenho, abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional” (BARBOSA, 2012, p. 43).

Ainda, “[n]o século XX, a ênfase no Desenho⁵⁸ continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária, os quais orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica [...]” (BARBOSA, 2012, p. 34).

Barbosa (2013) fala da importância do trabalho de Mário de Andrade, que defende a natureza literária do desenho: “[...] é certo que o desenho está pelo menos tão ligado pela sua finalidade à prosa e principalmente à poesia como está pelos seus meios de realização à pintura e à escultura” (ANDRADE, 1965, p. 71 apud BARBOSA, 2012, p. 36). Para Mário de Andrade (1975, p. 69), “[d]esenhos são para a gente folhear, são para serem lidos que nem poesias, são haicais, são rubaes, são quadrinhas e sonetos”.

Mário de Andrade contribuiu muito com o ensino de arte no País com a criação dos Parques infantis, principalmente com a valorização da expressividade infantil, com o objetivo de garantir a construção do conhecimento espontâneo da criança. Uma das qualidades da arte da criança à qual Mário de Andrade se referia nos anos 1930 era a “liberdade de expressão”, da qual veio desconfiar na década de 1940, preferindo substituí-la por cânone menos idealista, o da “expressão pessoal” (BARBOSA, 2007, p. 53).

O projeto educacional do poeta brasileiro para o País representa um grande avanço e ainda é válido para os dias atuais, pois contribui para a pedagogia e a Educação Infantil – colaborando, dessa forma, com as manifestações artísticas e respeitando a fase da vida da criança. Nesse cenário, “o interesse iconográfico de Mário de Andrade pela produção da criança o levou a incluir exemplos de arte infantil no curso de história da arte que ministrou na Universidade do Distrito federal (Rio de Janeiro) criado por Anísio Teixeira” (BARBOSA, 2007, p. 52).

Ana Mae Barbosa (2012, p. 114) também ressalta Anita Malfatti nesse projeto educacional:

Anita Malfatti foi a figura de pintora mais destacada na Semana de Arte Moderna de 1922, e, como professora de Arte, em seu **atelier** (e mais moderadamente na Escola Americana) inovaria os métodos e as concepções da arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão. (grifo da autora).

Rosa Iavelberg, em suas obras *Desenho na Educação Infantil* (2013) e *O desenho cultivado da criança* (2017), nos oferece uma leitura importante e nos explica sobre o desenho

⁵⁸ O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinadas nas escolas primárias, secundárias e normais (escolas para formação de professores) nos liceus de artes e ofícios, que foram criados com feições mais profissionalizante e tendo orientações pedagógicas e estéticas definidas”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 43)

da criança de zero a 6 anos, trazendo contribuições fundamentais de diferentes abordagens teóricas, que nos permitem conhecer o desenho e sua história. Para ela (2017, p. 11), “[o] desenho da criança merece ser estudado”. Por intermédio de vários autores e pesquisadores, Rosa traz importante abordagem no desenho criativo como objeto simbólico e cultural e aborda o desenho espontâneo da escola renovada que deu lugar ao desenho cultivado. A professora investigou as formas de aprendizagem em desenho da criança analisando suas falas e ações. As fases do desenho infantil foram descritas por vários pesquisadores.

No breve histórico de sua obra, Iavelberg (2017, p. 14) mostra o desenho na escola tradicional,⁵⁹ cujo ensino era centrado no professor e “[n]uma didática afeita ao treino de habilidade e aprendizagem por cópias de modelos, com passos de dificuldade progressiva orientada pela lógica adulta, não se consideram as diferenças individuais”.

Para Iavelberg (2013, p. 16),

[n]a segunda metade do século XIX, passou-se a reconhecer que a criança não precisa copiar desenhos de adultos ou treinar habilidades para conseguir alcançá-los e fazê-los exatamente como são. Esse foi o modo como se orientou o ensino de desenho na escola tradicional. Na escola moderna, cuja didática do desenho visava à autoexpressão, buscou-se a defesa dos modos possíveis de manifestações nos desenhos ao longo do seu desenvolvimento.

Nessa concepção tradicional de educação cito também Fusari e Ferraz (2009, p. 45), para quem “o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias valorizava o traço, o contorno, a configuração, e era voltado sobretudo para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica”. O professor, na sua visão tradicional de trabalho, desenvolvia o ensino do desenho voltado para o saber copiar as figuras, os objetos, o desenho decorativo. Além disso, importava o resultado do trabalho da criança, e não o desenvolvimento dela em arte. Essa visão tradicional permanece enraizada na EI, pois ainda vivemos essa realidade. Muitos(as) pedagogos(as) trabalham o desenho como algo técnico e estético puramente, sem nenhum teor pedagógico.

Conforme Fusari e Ferraz (2009, p. 45), ainda na concepção tradicional,

[d]o ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” [...] encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas

⁵⁹ O arquiteto Lucio Costa escreveu, em 1940, por solicitação do ministro Capanema, o Programa para a reformulação do ensino do desenho no curso secundário. Nesse documento, resumiu muito bem as diversas modalidades do desenho: “[...] o desenho como meio de fazer, ou desenho técnico; o desenho como documento, ou desenho de observação; o desenho como jogo e devaneio, ou o desenho de ornamentação; e o desenho como arte, ou desenho de criação” (IAVELBERG, 2017, p. 13).

pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral.

Em 1930, após o início da escola nova, buscou-se uma nova metodologia dentro da sala de aula, pensando no aluno capaz de expressar suas ideias, refletir sobre sua arte e sua produção; dessa forma, ele poderia fazer seus desenhos sem ter de copiar algo ou fazer uma releitura de algumas obras sem arcabouço cultural significativo.

Iavelberg (2017, p. 19-20) assinala:

No VII Congresso, realizado novamente em Paris, em 1937, discute-se o desenho infantil como problema pedagógico. E aí ficam claros os limites entre as duas escolas: a tradicional, que impõe concepções da arte adulta ao aluno, e a renovada, que tenta corrigir a visão que a criança traz no mundo e deixa que ela desenvolva livremente. O erro, então, é incluído como parte do desenho infantil, a correção é tida como influência imposta pelo adulto.

É importante destacar que os movimentos culturais com o ensino da arte aconteceram devido às dinâmicas sociais que modificaram ou conservaram as práticas educativas vigentes. Isso é enfatizado por Fusari e Ferraz (2009), que explicam terem esses determinantes socioculturais acontecido no ensino de arte no Brasil e citam

[...] c) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/ 61, que transformou a disciplina Arte em uma “prática educativa” (ensino ginásial), bem como em “atividade complementar de iniciação artística” (ensino colegial) e a substituição do Canto Orfeônico pela Educação musical; [...] h) as novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea, modificando os horizontes artísticos e consequentemente a docência em arte; [...] j) a luta para a inclusão da obrigatoriedade de Arte na escola e a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988; k) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, tornando o ensino de arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 39).

Portanto, todo o processo de busca por melhorias no ensino de Arte foi apoiado por movimentos importantes, como o Educação Através da Arte e o Arte Educação.⁶⁰ Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) obteve-se uma visão compreensiva da Arte nas escolas, começando desde a Educação Infantil e se expandindo para

⁶⁰ Conforme Fusari e Ferraz (2009, p. 48) a educação através da arte se propagou pelo Brasil, seguindo os autores John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos, e Herbert Read (a partir de 1943), na Inglaterra. Em 1948, quem iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte no Brasil foi Augusto Rodrigues; depois de manter contato com Herbert Read, sua obra discute a questão da liberdade individual de criar. O artista cria, no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil, estruturada nos moldes e princípios da Educação Através da Arte, expandindo-a, posteriormente, para vários estados brasileiros.

os demais níveis da Educação Básica. Isso representa um avanço na linguagem artística, que ganha um novo olhar pedagógico, a educação infantil, que por muito tempo não recebeu a atenção necessária, sendo a principal função desempenhada pelos profissionais o ato de cuidar das necessidades básicas da criança, como se fossem babás, não sendo exigido ensino superior ou formação específica⁶¹ para exercer tal função. Dessa forma, nessa fase não havia o olhar pedagógico sobre a criança.

Nesse sentido, o desenho na EI, foco de estudo desta seção, foi e está sendo construído seguindo esses determinantes sociais que se modificam com o tempo. Assim, com esses movimentos de Educação através da Arte o país recuperou a valorização da arte infantil, buscando percepções de arte baseadas na expressão e na liberdade criadora, procurando produzir trabalhos artísticos sem a intervenção de adultos. Iavelberg (2017, p. 15) fala do desenho da criança na escola renovada, “compreendido como atividade expressiva, livre, natural da infância, com centro no indivíduo, na exploração livre de materiais e técnica (com foco no processo, e não no produto)”.

Iavelberg (2013, p. 18) apresenta, em suas obras, o grafismo da criança, tendo investigado as formas de aprendizagem em desenho, como ela mesma explica: “Investigamos as formas de aprendizagem em desenho analisando ações e falas das crianças sobre o seu desenho e os desenhos que conhece”.

É importante destacar que essa autora (2017, p. 12) fala do desenho cultivado da criança e ressalta que “[o] desenho espontâneo da escola renovada dá lugar ao desenho cultivado, que, influenciado pela cultura, mantém seu epicentro na criança, sujeito criador informado, que produz como protagonista de seus desenhos”. Ainda, “[...] reconhece-se no desenho cultivado a força da cultura visual como marca que diferencia as produções infantis de cada contexto sócio-histórico e cultural” (IAVELBERG, 2017, p. 26).

Iavelberg (2013, 2017) mostra, em suas obras, os modos de aquisição do desenho como linguagem expressiva, compreendendo-o por intermédio de vários pensadores e pesquisadores que estudaram o desenho infantil e suas fases. Segundo a professora (2013, p. 12), “[...]queremos mostrar que a educação e o desenho existentes no mundo perpassam os primeiros gestos gráficos e discorrer sobre como o desenho da criança se transforma”.

Nesse caminho, a partir da sua pesquisa de mestrado, estruturou um quadro para mostrar “[...] as nomeações no tempo atribuídas às fases do desenho infantil por diferentes

⁶¹ “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. [...]” (BRASIL, 1996).

autores” (IAVELBERG, 2013, p. 20). Essas fases foram resumidas e nomeadas por três pesquisadores contemporâneos, incluindo as fases que a própria autora nomeia como sendo momentos conceituais do desenho da criança, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Fases do desenho infantil

Luquet (1913)	Lowenfeld (1947)	Kellogg (1969)	Iavelberg (1993)
Realismo fortuito	Garatuja	Rabiscos básicos/modelos de implantação	Ação
	Garatuja nomeada	Diagrama emergente e diagrama	
Realismo fracassado	Pré-esquema	Formas – dois diagramas =	Imaginação 1
		Combinado	
Realismo intelectual	Esquema	Desenhos – mandala radial	Imaginação 2
		Pictóricos – sóis, pessoas, animais, vegetação, habitações, transportes	
Realismo visual	Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil	Apropriação
			Proposição

Fonte: Iavelberg (2013, p. 19).

Vários estudiosos, pesquisadores e pensadores identificaram e descreveram as etapas gráficas do desenvolvimento do desenho. Rosa Iavelberg escreveu suas obras na esteira de vários pressupostos teóricos, como Luquet e Lowenfeld. Começamos pelo primeiro pesquisador do quadro.

4.3 O Realismo de Luquet

Georges-Henri Luquet (1913, 1969) foi um estudioso da arte primitiva e pré-histórica ao grafismo infantil. O estudo do desenho infantil é realizado a partir da observação sistemática de seus filhos Simone e Jean Luquet. Segundo Iavelberg (2017, p. 37), “[o] trabalho de Georges-Henri Luquet (1913) opera dentro de uma perspectiva renovada e desenvolvimentista. Fez estudo longitudinal de sua filha Simone, observou muitos desenhos de crianças e delineou estágios descrevendo os procedimentos que os caracterizam”.

Para Luquet (1969), a fase do desenho infantil é muito importante, é a forma que a criança encontra para se comunicar, pois ainda desconhece ou não domina formalmente a escrita. Quando ela passa a ler e a escrever, começa a desenhar menos e, por isso, a fase do desenho infantil como linguagem é muito importante. Ademais, a produção dos desenhos muitas vezes ocorre diretamente ligada ao emocional da criança, já que “[a] criança desenha o

que gosta, e gosta do que desenhou. Por isso, chateia-se se seus desenhos são rasgados ou descartados” (LUQUET, 1969, p. 67). O autor chama a atenção para a importância do cuidado do professor com a produção artística da criança, pois estes muitas vezes desconhecem ou não dão valor ao desenho infantil, “[...] carregado de significado para a criança, que só permite que um adulto veja, ou receba seus desenhos se houver uma estreita relação afetiva com o observador de ‘sua arte’” (LUQUET, 1969, p. 78).

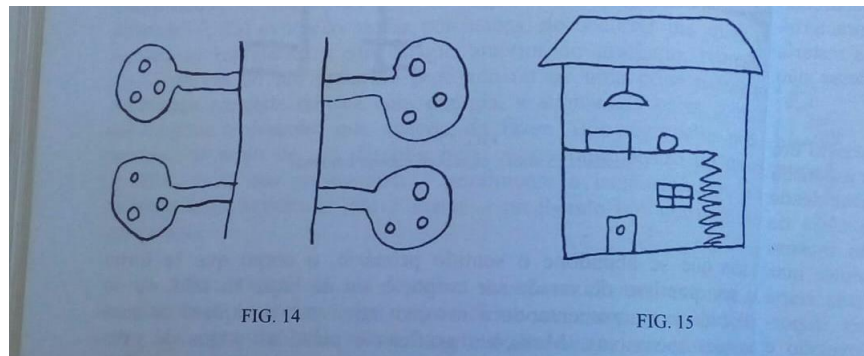
A teoria de Luquet baseou-se no realismo, com quatro estágios, como citado no Quadro 2. Conforme Iavelberg (2017, p. 37), “[e]le considera o realismo como tendência natural da representação gráfica, pela escolha de motivos e também pelos seus fins (o prazer que proporciona o aspecto visual ou para reproduzir objetos reais), e não como ação cultural do desenvolvimento”.

Seguindo o pensamento de Luquet (1969), o primeiro estágio inicia-se por volta dos dois anos de idade, sendo subdividido em duas etapas: o desenho involuntário e o desenho voluntário. “Luquet trata o estágio inicial do desenho como necessidade de descarga com prazer, o que leva a criança a desenhar novamente” (IAVELBERG, 2017, p. 37), ou seja, a criança começa seus rabiscos naturalmente ou por querer imitar os adultos, mas faz isso sem significado. “Para Luquet, a criança desenha por imitação do adulto e repete a ação por prazer. Inicialmente, sem a preocupação de desenhar algo, pouco a pouco percebe, [...] analogia entre seu desenho e um objeto real” (IAVELBERG, 2017, p. 37-38). Com isso, a criança começa a perceber alguma semelhança entre seu rabisco e algo que já conhece e começa a dar nome a ele – que é a etapa voluntária da criança.

Mèredieu (2006) também contribui, em seu livro *O desenho infantil*, para os estágios de Luquet na evolução do desenho infantil:

Realismo fortuito: Este estágio começa por volta dos dois anos e põe fim ao período chamado de rabisco. A criança que começou a traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia formal entre o objeto e seu traçado. Então, retrospectivamente, ele dá um nome ao seu desenho. (MÈREDIEU, 2006, p. 20).

Figura 5 – Figura do Realismo fortuito



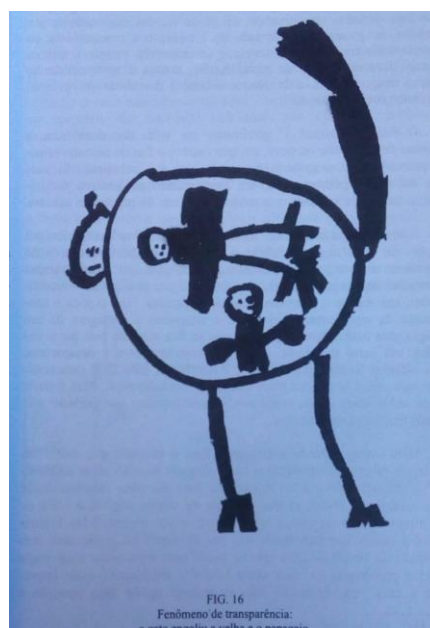
Fonte: Mèredieu (2006, p. 20).

O Realismo fracassado, chamado de incapacidade sintética, acontece por volta dos três a quatro anos de idade, quando a criança tenta desenhar algo, mas ainda não consegue, às vezes por falta de controle gráfico e de conhecimento. “Não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado aspecto que quereria” (LUQUET, 1969, p. 147). Iavelberg (2017, p. 38), em sua obra sobre esse estágio de Luquet, sintetiza: “Para ele, a criança quer ser realista, mas encontra obstáculos”.

Para Mèredieu (2006, p. 21), o realismo fracassado de Luquet se configura assim:

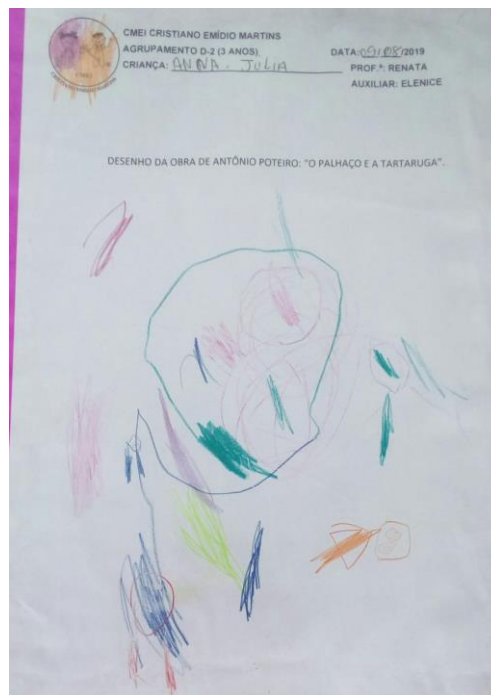
Realismo fracassado: tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma. Sobrevém então uma fase de aprendizagem pontuada de fracassos e de sucessos parciais, fase que começa geralmente entre três e quatro anos”. (MÈREDIEU, 2006, p. 21).

Figura 6 – Figura do Realismo fracassado



Fonte: Mèredieu (2006, p. 21).

Figura 7 – Figura do desenho de Anna Júlia, de 4 anos, do agrup. D-2- Do Realismo fracassado



Fonte: Dados da pesquisa.

Anna Júlia desenhou “O palhaço e a tartaruga”, de Antônio Poteiro. Segundo Iavelberg (2017, p. 38), Luquet indica duas ordens de obstáculos existentes nesse estágio: “[...] física, deficiência na execução, e psíquica, caráter descontínuo da atenção ou incapacidade sintética, quando a criança percebe o geral dos detalhes, mas não consegue executar”.

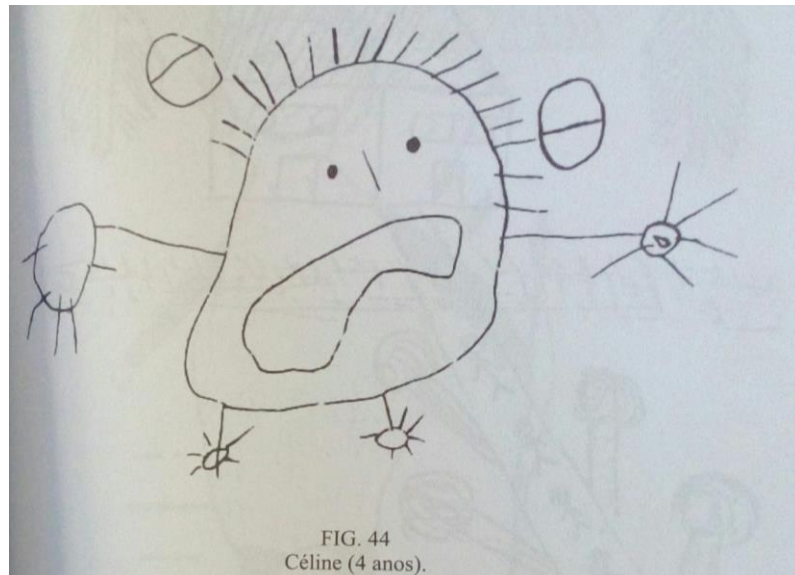
No Realismo intelectual, a criança consegue superar a incapacidade sintética. “De acordo com Luquet, a criança supera a incapacidade sintética e o desenho passa a ser realista. O desenho agora traz todos os elementos dos objetos reais, os detalhes, mesmo os que não são vistos” (IAVELBERG, 2017, p. 38-39). Nesse estágio, a criança adquire mais coordenação motora sobre os gráficos e o conhecimento sobre as figuras, começando a desenhar o objeto como o vê. “Não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmos os elementos abstratos que só têm existência no espírito do desenhador” (LUQUET, 1969, p. 160).

Mèredieu (2006, p. 55) sintetiza o realismo intelectual de Luquet assim:

O realismo intelectual (de 4 a 10 anos): se as relações projetivas e euclidianas começam apenas a elaborar-se, as relações topológicas são em geral respeitadas; o espaço perspectivo nascente entra em conflito com o espaço topológico: daí a transparência correta do ponto de vista topológico, já que marca uma relação de envolvimento e de interioridade, mas não conforme à unidade de ponto de vista do espaço perspectivo. Da mesma maneira, para respeitar uma intuição topológica, a

criança é levada a representar o rosto de perfil com dois olhos, relação de vizinhança que não coincide com o espaço euclidiano. O plano deitado é contrário a esse espaço, uma vez que se baseia essencialmente na multiplicidade dos pontos de vista.

Figura 8 – Figura do Realismo intelectual

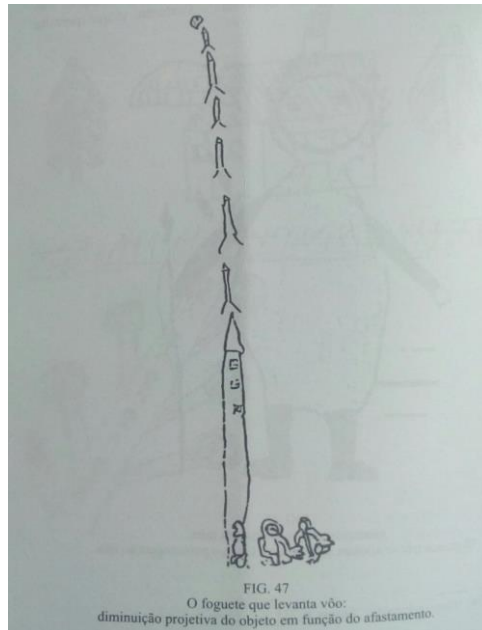


Fonte: Mèredieu (2006, p. 55).

O quarto e último estágio de Luquet (1969) sobre o desenho infantil – o realismo visual –, ocorre geralmente por volta dos 12 anos e às vezes desde oito ou nove anos, marcado pela descoberta da perspectiva e estratégias, no qual representa com mais fidelidade e mais próximo do real, abandonando as estratégias utilizadas nas etapas anteriores, desenhando apenas os elementos visíveis. Para Luquet (1969), ao substituir a fase intelectual pela visual, o desenho da criança assume características do desenho do adulto, pois ela procura representar todos os detalhes observados em cada objeto que irá desenhar, tornando-o mais real.

Para Mèredieu (2006, p. 58, grifo do autor), “**O realismo visual** (começa entre 8 e 9 anos): uma vez constituídas as relações topológicas, a criança preocupa-se em respeitar as distâncias, as proporções respectivas das figuras; submete-se seu traçado à unidade de ponto de vista”.

Figura 9 – Figura do Realismo visual



Fonte: Mèredieu (2006, p. 58).

Vale ressaltar que muitos foram os teóricos que, no decorrer desses últimos anos, utilizaram os estudos de Luquet relativos ao desenho infantil, mas igualmente criticaram sua concepção de realismo trazido nos quatros estágios na evolução do desenho infantil, inclusive Mèredieu, mas não pretendo discutir a pertinência ou não das críticas realizadas.

No Realismo Visual de Luquet (1969), discutido por Mèredieu (2006, p. 22), perde-se esse humor que a criança tem e tende a se juntar com as produções adultas: “[...] Realismo visual em que aparece o fim do desenho infantil, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí o empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que perde seu humor e tende a juntar-se às produções adultas”.

Para Mèredieu (2006), a concepção que Luquet (1969) traz para o Realismo Visual é insuficiente.⁶² O desenho infantil chega ao fim, ocorrendo o empobrecimento e o enxugamento do grafismo, acontecendo entre os doze anos e muitas vezes antecipando-se aos oito anos de idade. Mèredieu (2006, p. 22) expõe essas fases de Luquet (1969) como análise:

Embora tenha sido o primeiro a distinguir as grandes etapas do grafismo infantil, [...] sua análise é insuficientemente explicativa. Não explica o nascimento da representação figurativa e tampouco a passagem de um estágio para outro. Particularmente, não se fica sabendo por que o desenho, em certo momento, acaba por empobrecer-se e desaparecer. Tais estágios formam planos fixos, instantâneos, para fixar características que assim se tornam mais facilmente reconhecíveis. Mas restaria situar todos esses dados numa perspectiva genética que pudesse não apenas descrever, mas explicar.

⁶² Sugiro a leitura das páginas 3 e 4 de Mèredieu (2006).

Para Iavelberg (2017, p. 39), “[...] ao desenhar, a criança passa por diferentes momentos conceituais. [...] depende da interação com o meio onde o desenho é validado como ação infantil”. Assim, segundo Iavelberg (2017, p. 39), Luquet (1969) diz que

[q]uando a submissão à perspectiva entra no desenho da criança, atinge proximidade visual com a arte do adulto – circunscrita a uma determinada cultura visual. A partir daí só a habilidade técnica estabelece as diferenças individuais. A tese de Luquet, brilhante para a época, não considera, como nós, hoje, que a compreensão que a criança tem sobre o desenho está ligada ao sistema de significações da linguagem e a sua construção cultural.

É inegável a importância das contribuições da teoria de Luquet para a Arte-Educação no Brasil. As colaborações da pesquisa dele mostram-se extremamente válidas para a análise de desenhos infantis na atualidade.

4.4 O desenho espontâneo em Viktor Lowenfeld

Viktor Lowenfeld e Lambert Britain (1977), assim como Luquet e outros autores, também desenvolvem fases para estudar o desenvolvimento artístico da criança. Iavelberg (2017, p. 39) assevera que é preciso “[...] reconhecer a importância de Viktor Lowenfeld na educação artística”. E também que

[a]s imagens gráficas geradas pela criança ao longo de seu desenvolvimento são descritas por Viktor Lowenfeld – que defende o desenho espontâneo da criança – através de fases. A cada fase corresponde transformações significativas do plano gráfico em sintonia com o desenvolvimento do sujeito e com o incentivo ao seu potencial criador. Lowenfeld supõe, portanto, que os processos de desenvolvimento dão suporte à aprendizagem [...]. (IAVELBERG, 2017, p. 40).

Fusari e Ferraz (2009, p. 100) falam dos estudos de Lowenfeld, que, para elas, valorizam a autoexpressão da criança, e a teoria de Lowenfeld “tem um correspondente com a evolução física, psicológica e cognitiva”. A seu turno, de acordo com Iavelberg (2017, p. 41), a teoria de Lowenfeld “situa a garatuja e no balbucio o estágio mais autêntico de autoexpressão”.

Os primeiros anos de vida de uma criança são representados pelo procedimento de garatujas, que, para Lowenfeld e Britain (1977), começa quando a criança está entre a idade dos dois aos quatro anos. Esse período é de grande importância, pois é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ainda, classifica as garatujas em três categorias, sendo

a primeira a garatuja desordenada, a segunda, a garatuja controlada, e a terceira, a garatuja com atribuição de nomes.

Figura 10 – Figura da garatuja descontrolada

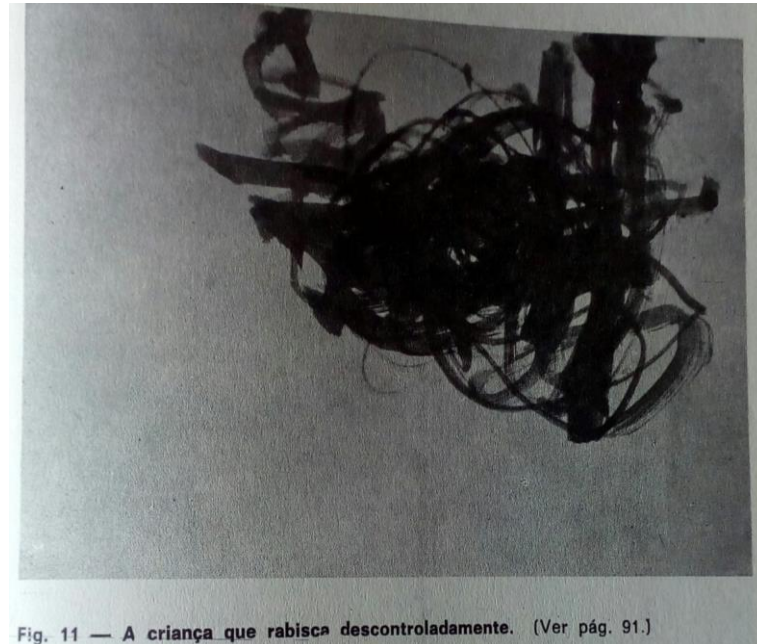


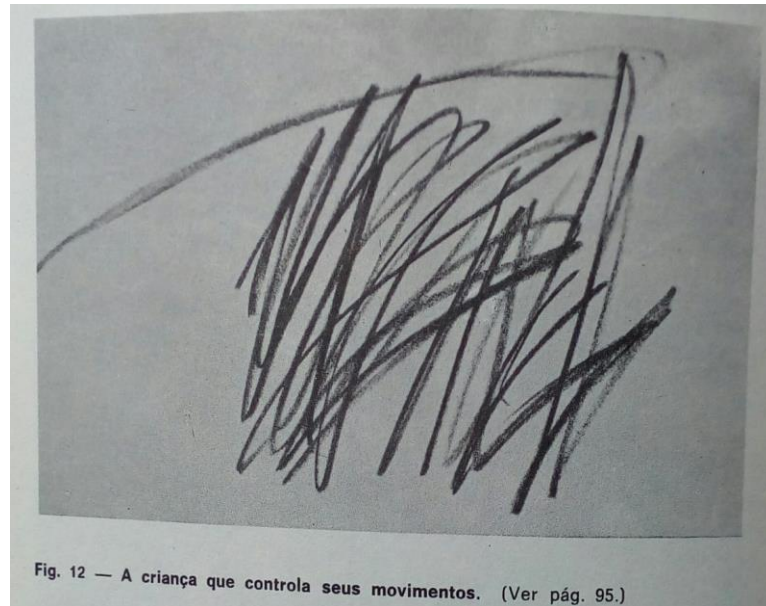
Fig. 11 — A criança que rabisca descontroladamente. (Ver pág. 91.)

Fonte: Lowenfeld e Britain (1977, p. 93).

Para Lowenfeld e Britain (1977, p. 91),

[q]uando a criança chega aos dois anos de idade (com pequenas diferenças para mais ou para menos), começa a traçar linhas no papel, assim que lança mão de um lápis. A princípio, esses movimentos parecem ser incontrolados. A criança transmite, simplesmente, a impressão de estar muito feliz.

Figura 11 – Figura da garatuja controlada

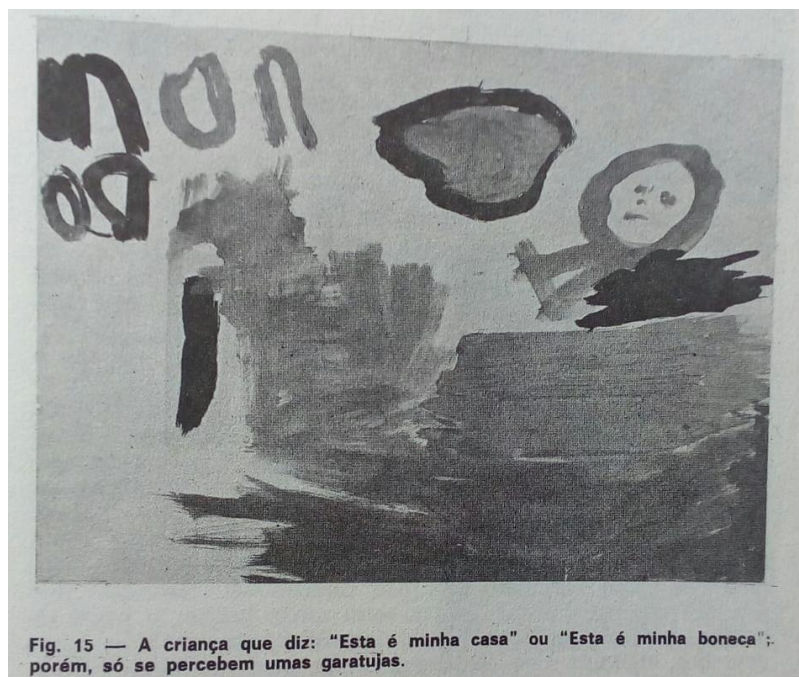


Fonte: Lowenfeld e Britain (1977, p. 94).

Lowenfeld e Britain (1977, p. 93) sintetizam a garatuja controlada:

[...] descobrirá que pode produzir movimentos e traços no papel, seguindo sua própria vontade. Sentirá que pode até mesmo controlar o que está criando, e isto lhe proporcionará muita satisfação, fazendo-lhe repetir incansavelmente. A experiência que realiza, ao dirigir e controlar os movimentos dos traçados das linhas, dá-lhe grande confiança. Trata-se de uma experiência primária.

Figura 12 – Figura da garatuja com atribuições de nome.



Fonte: Lowenfeld e Britain (1977, p. 99).

A terceira fase é a **garatuja nomeada**, que acontece a partir do momento em que a criança garatuja e verbaliza nomeando seus traços, criando histórias aos seus desenhos, demonstrando mudanças de pensamento, indo do cinestésico ao imaginativo: “Entre os três e quatro anos, as crianças, geralmente, dão nomes às suas garatujas, isto é, relacionam suas imagens mentais com o que desenham” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 101).

Figura 13 – Figura do desenho da Fernanda de 4 anos do agrup. D-2



Fonte: Dados da pesquisa.

Fernanda, em uma atividade livre, de desenho espontâneo, nomeou seu trabalho como sendo sua casinha, seu jardim, seu sol e seu nome.

Viktor Lowenfeld e Lambert Britain (1977, p. 101) trazem uma reflexão importante quanto à ação pedagógica dos professores que trabalham com crianças nessa fase das garatujas, dos seus primeiros rabiscos: “Nunca será demais salientar que não se deve ‘empurrar’ a criança para acelerar sua evolução. É ela própria que deve estabelecer seu ritmo; os adultos devem apenas remover os obstáculos que possam surgir no caminho”.

Para Fusari e Ferraz (2009, p. 101),

[a]s ideias de Lowenfeld e Read⁶³ influenciaram muito o ensino de arte no Brasil até os anos 60. A partir de referenciais da psicologia experimental e estudos sobre a

⁶³ Para as teorias que valorizam a autoexpressão da criança, a arte não pode ser ensinada, pois a expressividade infantil tem um correspondente com a evolução física, psicológica e cognitiva. Os autores principais dessa

criatividade, Viktor Lowenfeld (1947) verifica o desenvolvimento da criança em paralelo ao seu desenvolvimento criativo e os estágios de seu desenvolvimento artístico.

Nesse caminho da importância da garatuja para o desenvolvimento da criança, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 925) ressalta que,

[n]a garatuja, a criança tem com hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros.

Lowenfeld e Britain (1977) também classificam os desenhos em fase pré-esquemática, fase esquemática e fase do realismo. Na pré-esquemática, a criança tem entre quatro e sete anos e as representações são feitas em movimentos circulares e longitudinais. “As sensações subjetivas das proporções são predominantes nas crianças. As proporções que elas vêem estão subordinadas às que sentem” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 119).

Figura 14 – Figura da fase pré-esquemática

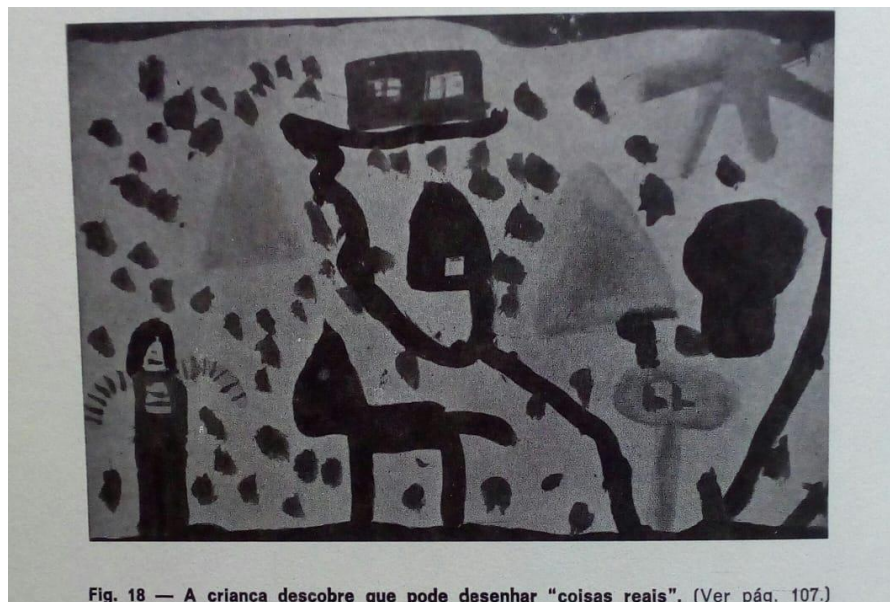


Fig. 18 — A criança descobre que pode desenhar “coisas reais”. (Ver pág. 107.)

Fonte: Lowenfeld e Britain (1977, p. 108).

Conforme Lowenfeld e Britain (1977, p. 107), “[à] medida que a criança cresce, já não se satisfaz com a simples e fictícia relação entre seu pensamento imagístico e o que desenha ou pinta. Quer agora estabelecer uma relação verdadeira”.

O terceiro estágio, **Esquema**, corresponde à criança de sete a nove anos e Viktor Lowenfeld e Britain (1977, p. 131) o sintetizam assim: “É um período em que experimenta a sensação de provar a si mesmo que é capaz de desenhar uma árvore, uma casa ou outras coisas; surge uma exigência maior do que a de mudar continuamente de concepções”.

Figura 15 – Figura da fase esquemática



Fonte: Lowenfeld e Britain (1977, p. 135).

Ainda citando Lowenfeld e Britain (1977, p. 134), a fase esquemática da criança amplia suas dimensões:

O exagero de partes importantes constitui um meio natural de expressão nessa fase de desenvolvimento [...] o exagero de certas partes do corpo dá aos adultos a impressão de que existe “falta de proporções”, quando, na realidade, se trata da mudança do foco de interesse, que passa da proporção visual para as proporções determinadas pela emoção.

No último estágio considerado por Lowenfeld e Britain (1977, p. 134), o do **Realismo**, a criança de nove a doze anos passa por fases decisivas para seu desenvolvimento:

Durante estes anos, a criança passará por importantes fases do seu desenvolvimento, bastante decisivas para seu futuro. De início, descobrirá que pode ter verdadeiros

amigos. Sentirá também que pode ser socialmente livre, ainda que de forma romântica e dentro do seu grupo. Perceberá que é mais poderosa dentro de um grupo do que sozinha e, por conseguinte, se interessará pelas possibilidades de cooperação.

O autor traz essa importante reflexão dessa fase da criança, que é o momento em que ela passa pela descoberta da necessidade de independência social, conhecimento, e seu futuro para a cooperação. Na construção gráfica de seus desenhos nessa fase, Lowenfeld e Britain (1977, p. 175-176) destacam: “À medida que a criança adquire maior consciência de si mesma, também toma melhor conhecimento do meio em que vive”.

Figura 16 – Figura da fase do realismo



Fonte: Lowenfeld e Britain (1977, p. 176).

Lowenfeld e Britain (1977, p. 176) assim dissertam sobre o desenho da criança da figura acima.

Quando começa a associar-se com um grupo e a realizar descobertas, sente-se repentinamente envolvida por um meio que já não expressa apenas suas próprias sensações, tais como: “o céu está em cima, o chão está embaixo, e o ar fica no meio”. Uma pintura, com uma franja de céu em cima com uma linha de base embaixo e nada entre os dois traçados, já não satisfaz suas necessidades”. [...] Seu conhecimento, recém-adquirido deste fato será expresso em sua nova concepção espacial.

Lowenfeld e Britain (1977, p. 46) falam da importância de o professor e os pais estimularem as crianças nessas etapas do desenvolvimento artístico; para tanto, é importante

oferecer a elas ferramentas necessárias e estimulantes para que o processo criativo aconteça de forma mais prazerosa. “As crianças jamais devem encontrar dificuldades para se expressarem, por não disporem de meios adequados. Isto para elas é quase tão desanimador quanto a pobreza de motivação”.

Finalizando a teoria desenvolvida por Lowenfeld e Britain no desenvolvimento artístico da criança, Iavelberg (2017, p. 40), que defende o desenho cultivado, assim se expressa em relação à teoria dos autores:

Acreditamos que essas fases podem estar em correspondência com as estruturas cognitivas, embora não sejam determinadas apenas por estas. As produções da criança refletem também os modelos visuais a que tem acesso e que busca assimilar. Mas Lowenfeld é avesso às interferências do meio sobre as produções da criança, pois considera a imitação com ato heterônomo, como réplica [...].

Iavelberg (2017, p. 42) defende o desenho cultivado, pois este, segundo ela, “[...] expressa a síntese dos esquemas de desenho do sujeito, e esses esquemas são construídos de forma ativa, o que envolve sua interação com os sistemas de desenho em desenvolvimento no meio sociocultural”. Ainda nesse aspecto, continua a autora (2017, p. 41): “Lowenfeld defende a ideia de auto-expressão [*sic*] livre das idéias [*sic*] de outros”. Lowenfeld e Britain (1977) defendem o desenho espontâneo da criança.

A contribuição dos estudos realizados por Lowenfeld e Britain para a Arte-Educação contemporânea é indiscutível, a própria Rosa Iavelberg (2017, p. 111) confirma: “Muitos autores da arte-educação citam Lowenfeld, tantos modernos quanto pós-moderno tematizam concepções relacionados às dele [...] reconheceram seu valor e usaram ou negaram aspectos de sua teoria”.

Quando penso no ato criador da criança, penso no papel fundamental que o professor exerce em lhe proporcionar momentos, meios e condições para que ela possa desenvolver-se. Nesse sentido, Lowenfeld e Britain (1977, p. 42) explicam:

A vida e a arte são inseparáveis. A criança que se desenvolver em tal ambiente, sentir-se sempre estimulada por tudo o que cerca. Encorajada, desde de cedo, a usar seus olhos, seus dedos, seus sentidos de tato e de audição, bem como seus sentimentos, reagirá sensitivamente.

Resumindo parte do pensamento dos autores, pode-se dizer que, para Lowenfeld e Britain (1977), nessa fase do desenvolvimento artístico da criança, a medida e o motivo da expressividade de seu desenho estão no seu próprio eu – elemento necessário para expressar-se, descobrir-se e explorar com os meios artísticos adequados oferecidos pela escola.

4.5 O desenho autodidata e o desenho espontâneo de Rhoda Kellogg

As primeiras manifestações artísticas das crianças, os rabiscos, denominados garatujas, foram analisados pela pesquisadora norte-americana Rhoda Kellogg, que examinou a forma do traçado das crianças, percebendo certa regularidade nas produções criadas por elas. “Ela estudou crianças de 2 a 6 anos, sua pesquisa tratou da arte infantil a partir da observação de um milhão de desenhos feitos por crianças pequenas, que coletou por mais de vinte anos em diversos lugares do mundo” (IAVELBERG, 2017, p. 155). A autora possui, em seu texto modernista, uma exaustiva produção sobre o desenvolvimento artístico da criança. Nesse contexto, Rosa Iavelberg (2017, p. 47) assinala:

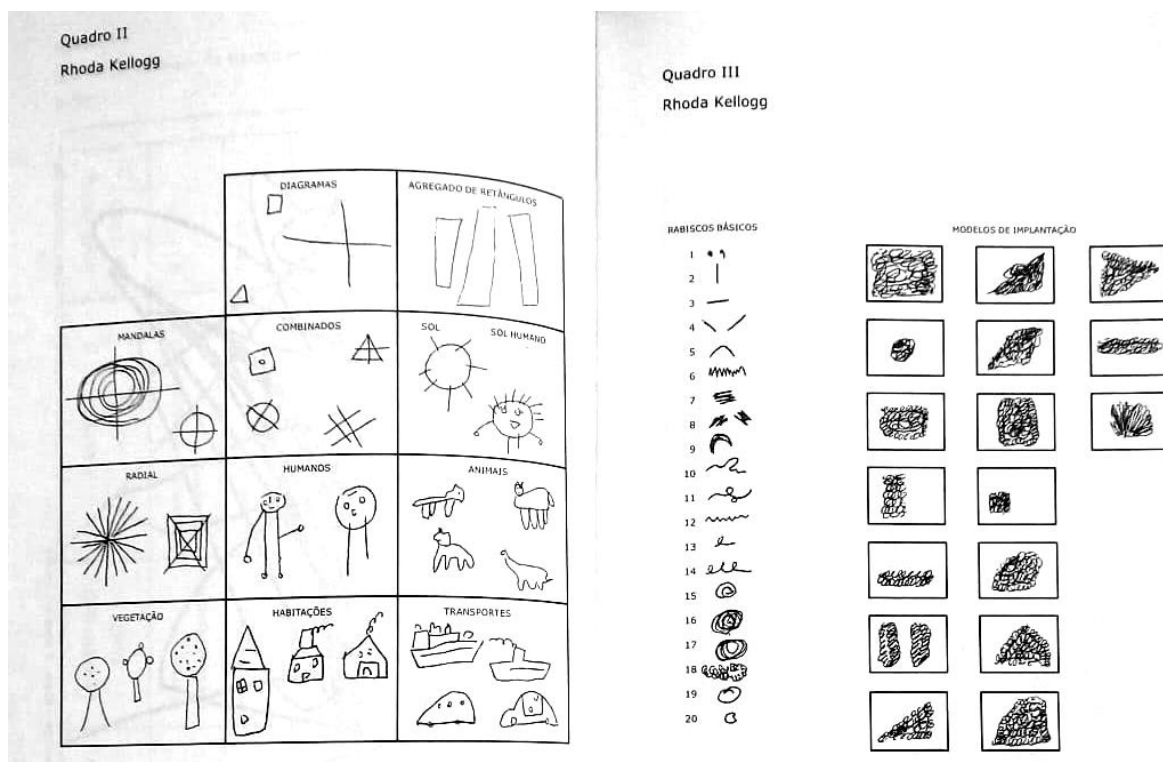
Kellogg considera, no *corpus* de sua pesquisa, 300 mil desenhos. Entretanto, concentra seus sujeitos na faixa da pré-escola, entre 2 e 4 anos. Esclarece que os de 4 a 14 anos produziam pequena quantidade de desenhos, constituindo uma amostra pouco representativa, mas que isso não impediu que ainda levasse em conta mais de 10 mil desenhos de crianças de 4 a 8 anos que incluiu na pesquisa. Esses dados são relevantes, pois a autora acredita que ocorre uma interrupção na produção da arte espontânea, para a maioria das crianças, aos 8 anos de idade. Declara, ainda, que aos 5 anos costuma-se ensinar as crianças a copiar os esquemas da sociedade e que esses modelos da cultura costumam requerer conhecimento técnico específico em cada meio social.

Kellogg destaca a importância de se conhecer o que chama de rabiscos básicos, diagramas, combinações e agregados, expressões pictóricas. Segundo a pesquisadora, a produção das garatujas (rabiscos básicos) promove na criança uma importante exploração de experiências iniciais, pois as garatujas são os primeiros passos do mundo artístico infantil.

Para Rosa Iavelberg (2017, p. 49),

[s]eu modelo compreende a arte da criança em dois momentos: o primeiro prevê a criança passando pelo estágio dos padrões (rabiscos básicos e padrões de disposição) e pelo estágio das figuras (diagramas nascentes e diagramas). O segundo, pelo estágio do desenho (combinações e agregados – tipos de diagrama e mandala sóis e radiais) e pelo estágio das expressões pictóricas (figura humana, casa, plantas e outras temáticas).

Figura 17 – Figura dos momentos passando pelos estágios do desenho



Fonte: Iavelberg (2017, p. 60-61).

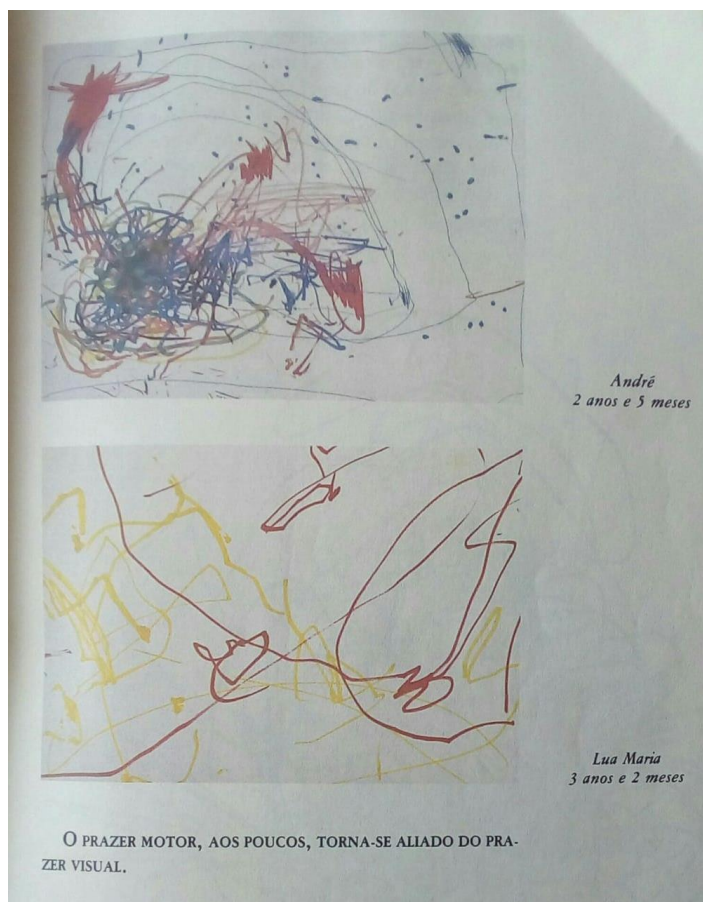
Derdyk (1994) traz contribuições do trabalho de Rhoda em seu livro *Formas de pensar o desenho* e apresenta alguns desenhos desenvolvidos pelas crianças:

Figura 18 – Figura do rabisco de Lua Maria, de 3 anos e 4 meses



Fonte: Derdyk (1994, p. 59).

Figura 19 – Figura dos desenhos das crianças André e Lua Maria

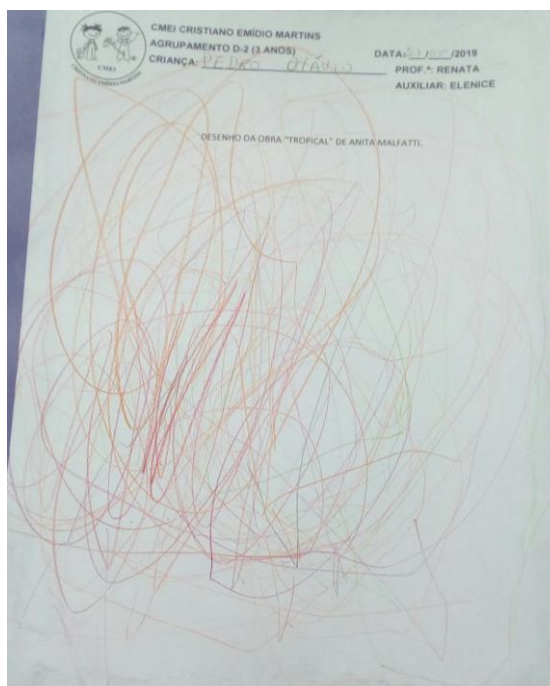


Fonte: Derdyk (1994, p. 61).

Derdyk (1994, p. 59) corrobora

A criança saudável está integralmente presente em qualquer situação, mesmo que seja pela negação desta. Seus gestos não são gratuitos, carregam uma verdade. A criança que tem bastante oportunidade para desenhar, certamente irá explorar uma maior quantidade de tipos variados de grafismos. A percepção se torna aguçada. A partir dos rabiscos é que, futuramente, irão surgir certas formas básicas. “O rabisco requer percepção e percepção requer cérebro”. (KELLOG, 1969 apud DERDYK, 1989, p. 59).

Figura 20 – Figura do desenho da criança Pedro Otávio, de 3 anos, da obra “O Tropical”, de Anita Malfatti



Fonte: Dados da pesquisa.

De início, a criança desenha pelo prazer de riscar sobre o papel e busca formas de ocupar a folha. Derdyk (1994, p. 59) sustenta que “[e]stas ‘garatujas básicas’ podem fornecer um sistema de classificações para centenas de desenhos. As garatujas funcionam como unidades gráficas, abstratas, sígnicas e que estarão contidas em qualquer desenho figurativo”.

Figura 21 – Figura do desenho da criança Tati



Fonte: Derdyk (1994, p. 90).

Para Kellogg (1969 apud Derdyk (1994, p. 90), “[p]artes e todo são percebidos por diferentes processos mentais. A capacidade para ver um todo é inata, mas a capacidade para ver partes tem de ser desenvolvida através da atividade do cérebro e da vista”.

Figura 22 – Figura do desenho da criança Iris, de 3 anos e 6 meses



Fonte: Derdyk (1994, p. 78).

No começo, os desenhos pictóricos, pessoas, animais e vegetação são constituídos por círculos e vão incorporando mais detalhes. Rhoda Kellogg (1969 apud DERDYK, 1989, p. 61) explica que “[q]uando a criança rabisca num papel em branco, este produz estímulos visuais que vão se transformando”.

Figura 23 – Figura do desenho da criança Yara, de 4 anos



Fonte: Derdyk (1994, p. 79).

Figura 24 – Figura do desenho de Yasmin, de 4 anos, do agrup. D-2



Fonte: Dados da pesquisa.

Yasmin desenhou sua mãe, seu pai e o carrinho do irmão. De acordo com Iavelberg (2017), a criança vai incorporando mais detalhes, ganha repertório imagético ao ver o desenho da sua cultura, inclusive de sua família. Essa atitude de experimentação tem valor indiscutível na opinião de Kellogg, para quem “ver é crer” e o desenho se desenvolve com base nas observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica. Essa autora desenvolveu o cerne de sua pesquisa no livro *Analysing Children's arts* (1969), com base na teoria da Gestalt,⁶⁴ como afirma Rosa Iavelberg (2017, p. 48):

Para Kellogg “ver é crer”, e o desenho desenvolve-se a partir de observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica. Apoiada na teoria da *Gestalt*, acredita que as formas geradas estão condicionadas às tendências do cérebro humano para a produção de boas formas, como se existissem estruturas pré-formadas determinando a produção e o reconhecimento de forma simples. (Grifo da autora).

Conclui-se que a teoria de Rhoda Kellogg é favorável à livre expressão, ao desenho espontâneo, pois “os rabiscos constituem movimentos espontâneos, fruto da ação natural da criança, que são realizados com ou sem controle da visão” (IAVELBERG, 2017, p. 49). Na perspectiva de Kellogg, assim como em outras, há um empobrecimento no desenho infantil, como afirma Iavelberg (2017, p. 155): “Rhoda, a autora americana que não propõe a interação

⁶⁴ Sugiro a leitura desse texto adaptado de BOCK, Ana Maria. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 50-57.

da criança com arte adulta, pensa que os desenhos se empobrecem a partir dos 7 anos por motivos semelhantes aos descritos por Lowenfeld (1961) e Florence Mèredieu (1979)”.

De acordo com Mèredieu (2006, p. 11), “[m]ais tarde, quando a criança atinge a idade escolar, verifica-se quase sempre uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita – matéria considerada mais séria – passa então a ser concorrente do desenho”.

Rosa Iavelberg (2017, p. 47) explica que

Rhoda, ao nosso entender, transcende as demais análises sobre o plano gráfico da criança. A extensão de tal *corpus* e o seu procedimento da análise evitaram a fragmentação em fases nas transformações observadas no desenho, notando também as constâncias, ao longo de todo o desenvolvimento, dos “padrões de implantação” e da articulação dos “rabiscos básicos”, sistematizando aspectos ainda não documentados por outros autores. (Grifo da autora).

Ademais, Iavelberg (2017, p. 30) traz, além desses teóricos citados, outras abordagens teóricas que permitem conhecer diferentes pontos de vista do desenvolvimento do desenho infantil, como a de Eisner, que “[...] defende o argumento de que os modos como as crianças se expressam nas artes visuais depende das habilidades cognitivas adquiridas e estas estão relacionadas, tanto pelas deliberações biológicas quanto pelas habilidades aprendidas”.

Outros teóricos citados são os Wilson, para os quais o desenho da criança se “opõe a idéia [sic] de representação” (IAVELBERG, 2017, p. 51) e se configura como signo, sendo espontâneo até certa idade:

Os Wilson afirmam que a arte da criança segue um desenvolvimento espontâneo até o oitavo ano de vida e, em alguns casos, antes dos 6 anos já se observa a influência da cultura: “A arte da criança entre as idades de 2 a 8 anos realmente parece ser espontânea, florescendo de fontes interiores de criatividade e contendo símbolos universais” (WILSON; WILSON, 1982, p. 14 apud IAVELBERG, 2017, p. 51).

Para Vygotsky (apud IAVELBERG, 2017, p. 25), mais um estudioso citado por ela, “[...] no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas, em sua abertura à singularidade dos desenhistas individuais, que desenvolvem seus percursos de criação pessoal, agora informados pelas culturas”.

4.6 O desenho cultivado de Rosa Iavelberg

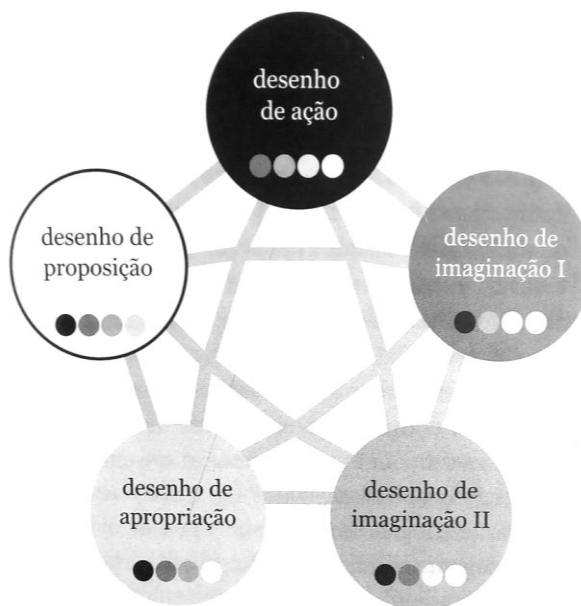
Entre os vários estudiosos do desenho infantil existem controvérsias, como citado, havendo os que defendam que o desenho é espontâneo e não recebem interferências do meio. Iavelberg (2013, p. 20), avessa a essas teorias, deposita justamente no repertório visual o desenvolvimento do desenho: “A criança desenha regida pelo que concebe sobre desenho e, para isso, depende de interação com o meio onde o desenho é validado como ação infantil”. Acredita que os desenhos da criança se transformam por conta dos modelos visuais aos quais têm acesso, defendendo que ela precisa ter contato com a produção social da Arte. Para ela,

[d]ividir o desenvolvimento do desenho em fases (garatuja, esquema, pré-esquema e realismo) para observar suas transformações é uma abordagem superada, que foi praticada até os anos 1980. Hoje se sabe que todas as crianças podem desenhar, mas existem múltiplos pontos de partida, de passagem e de chegada no Desenvolvimento do grafismo, que também são regidos pelas culturas. (IAVELBERG, 2013, p. 32).

Rosa Iavelberg (2013), ao contrário dos autores citados, não relaciona o desenvolvimento artístico da criança por faixa etária, tampouco pelo desenvolvimento cognitivo. Entretanto, assim como os outros pesquisadores, também associa as oportunidades educacionais como importante meio de a criança “[t]er possibilidades construtivas e expressivas” (IAVELBERG, 2013, p. 20).

A autora apresenta os cinco momentos conceituais⁶⁵ do desenho infantil.

⁶⁵ Os momentos conceituais representam um conjunto de ações e ideias que agrupam desenhistas cujo fazer e pensar sobre o desenho apresentam semelhanças e aproximações, que serão transportadas para o momento seguinte, que, por sua vez, reunirá, além delas, um conjunto mais avançado de ações e ideias, e assim sucessivamente, integrando a primeira ponta da estrela (IAVELBERG, 2013, p. 21).

Figura 25 – Figura da estrela de cinco pontas⁶⁶

Fonte: Iavelberg (2013, p. 21).

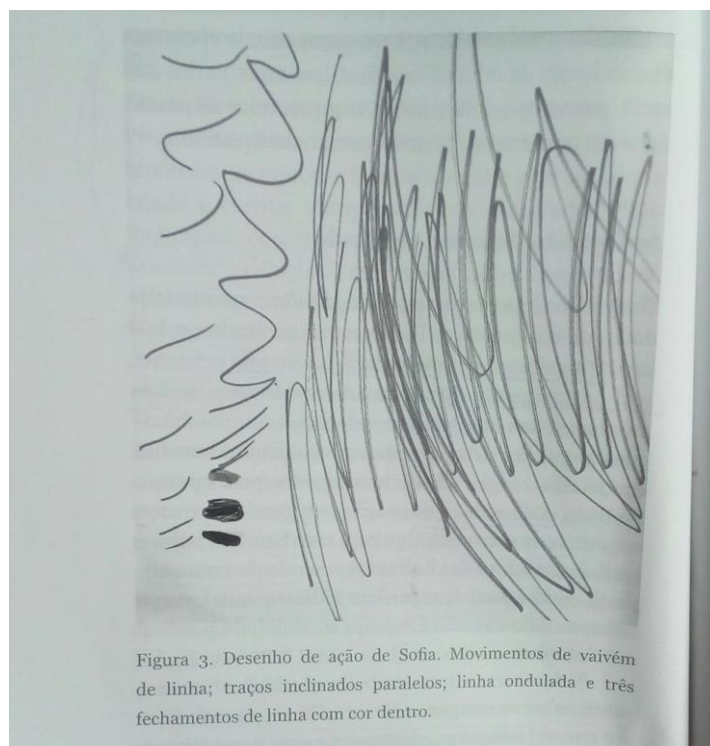
Iavelberg (2013, p. 21) defende que, no desenho cultivado, a construção gráfica da criança e o pensamento caminham lado a lado, inter-relacionados: “Preferimos representá-los numa estrela de cinco pontas, em que cada ponta indica um momento. Esse formato representa melhor nossa concepção de desenho do que um quadro linear, porque afasta a ideia de degraus que se superam em fases distintas”.

Para a autora, o desenho cultivado na EI, tal como ocorre, considera a aprendizagem e a voz dos desenhistas – e é importante para que o professor compreenda e oriente o desenvolvimento da criança. Em suas palavras Iavelberg (2013, p. 23),

[a]s crianças na Educação Infantil situam-se entre o primeiro e o terceiro momentos, sendo que crianças do mesmo ano e da mesma idade podem se encontrar em momentos distintos porque as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, e as características de cada criança, influenciam o que elas pensam e fazem nos desenhos.

⁶⁶ “Desse modo, na ponta superior da estrela colocamos o primeiro momento, o desenho de ação; em sentido horário, na segunda ponta situamos o desenho de imaginação I; na terceira; o desenho de imaginação II; na quarta, o desenho de apropriação; e na quinta, o desenho de proposição” (IAVELBERG, 2013, p. 22).

Figura 26 – Figura do desenho de ação da criança Sofia⁶⁷



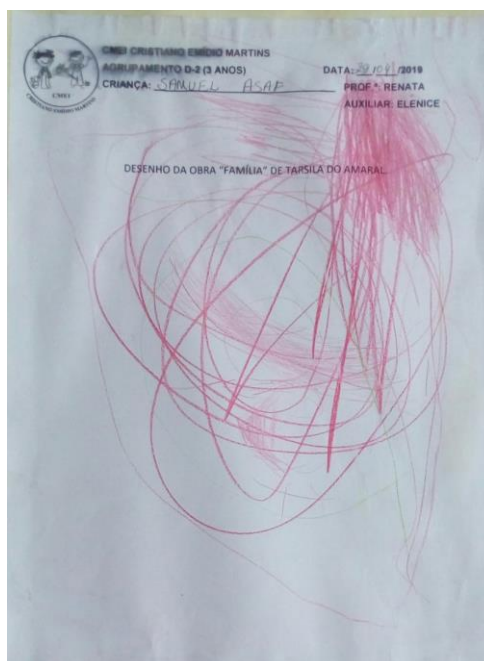
Fonte: Iavelberg (2013, p. 24).

Iavelberg (2013, p. 23) sintetiza esse momento:

Desenho de ação é a prática de diferentes modalidades de ordenação de linhas sem significados simbólicos. O significado é pré-simbólico, não tem referente real ou imaginado. Os chamados rabiscos e os diagramas, feitos com linhas ordenadas em combinações angulares e/ou circulares, são profundamente exercitados, explorados e investigados pela criança.

⁶⁷ Em sua obra *Desenho na Educação Infantil* (2013), Iavelberg ilustrou desenhos da criança Sofia e observou as transformações dos desenhos dela ao longo de seu desenvolvimento, dos 2 aos 5 anos de idade.

Figura 27 – Desenho da criança Samuel, de 3 anos, do Agrup: D2, da obra de Tarsila do Amaral intitulada “Família”



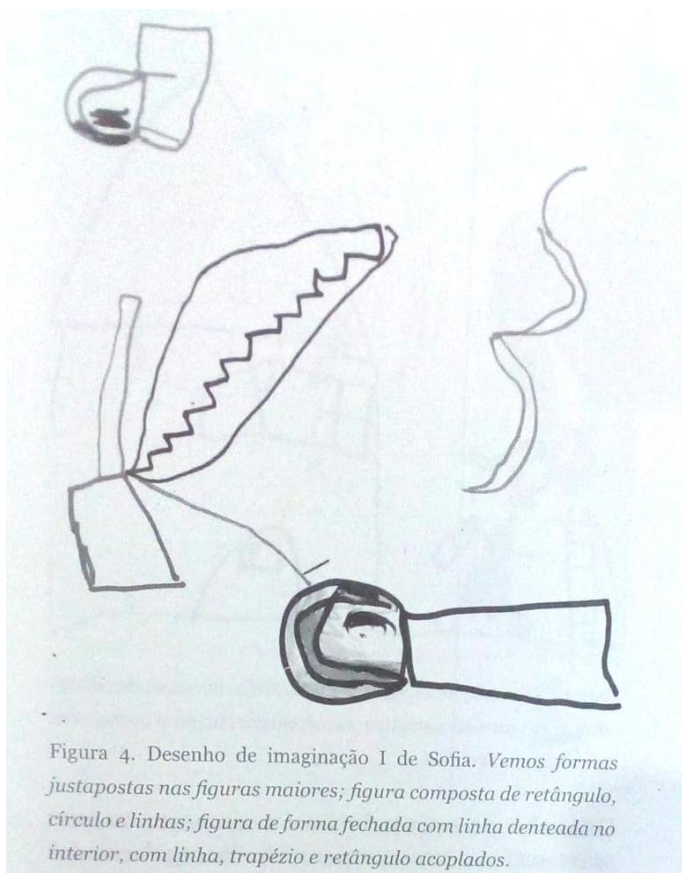
Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Iavelberg (2017, p. 66),

[p]ara a criança bem pequena, desenhar é rabiscar, explorar movimentos e modos de implantá-los no papel, agir sobre uma superfície, e produzir algo para ser visto é o motor deste momento conceitual. A criança está interessada em realizar movimentos e ver o que faz enquanto desenha. O desenho para ela é AÇÃO (física e reflexiva) que produz algo para ser visto. Inicialmente é o gesto, que pouco a pouco é coordenado com o olhar e o equilíbrio do corpo todo. (Grifo da autora).

Vale ressaltar que os traços infantis revelam a individualidade de cada criança. Iavelberg (2013), que defende o desenho cultivado, afirma que os traços e as formas utilizadas pela criança em seus desenhos dependem das experiências que ela possui com relação ao ato de desenhar; ainda, o desenho se transforma por conta dos modelos visuais aos quais tem acesso. No momento conceitual do desenho de **imaginação I**, “O desenhista segue pensando que o desenho é ação sobre a superfície que produz algo para ser visto, mas acredita também que algumas coisas podem aparecer nos desenhos – poucas coisas, que enumera e nomeia” (IAVELBERG, 2013, p. 24-25).

Figura 28 – Figura do desenho de imaginação I, de Sofia.

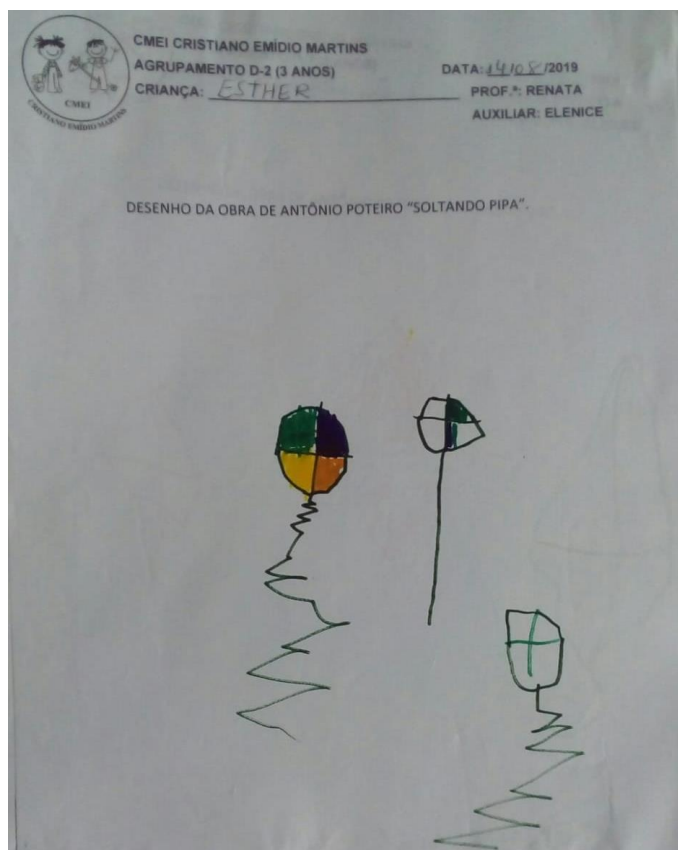


Fonte: Iavelberg (2013, p. 25).

Para Iavelberg (2013, p. 24-25), esse momento tem significado simbólico:

Desenho de imaginação I é o que mostra imagens com significados simbólicos lidos pela criança, feitos de maneira não aleatória, mas dando sequência às suas aprendizagens. O desenhista segue pensando que o desenho é ação sobre superfície que produz algo para ser visto, mas acredita também que algumas coisas podem aparecer nos desenhos – poucas coisas que enumera e nomeia. As formas são nomeadas porque agora a criança reconhece elementos do mundo real e imaginário: moradias, figuras humanas, animais, objetos e elementos da natureza.

Figura 29 – Desenho da criança Esther, de 4 anos, do agrup: D-2, da obra de Antônio Poteiro intitulada “Soltando pipas”

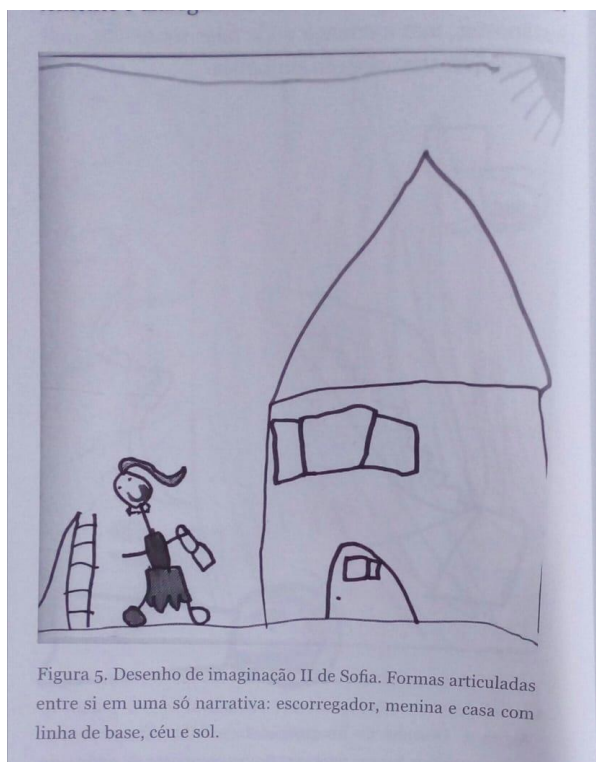


Fonte: Dados da pesquisa.

No desenho cultivado da criança Esther, percebo que a teoria de Rosa Iavelberg se comprova porque, segundo ela (2017, p. 66),

[p]rogressivamente os rabiscos são transformados em figuras, sóis, peixes, bolas que constituem símbolos. Agora, nesse momento conceitual, para a criança, desenhar significa produzir uma série de coisas que ela enumera como objetos desenháveis. Tais coisas, no início, são desenhadas separadamente na superfície, desarticuladas entre si, justapostas.

Figura 30 – Figura do desenho de imaginação II

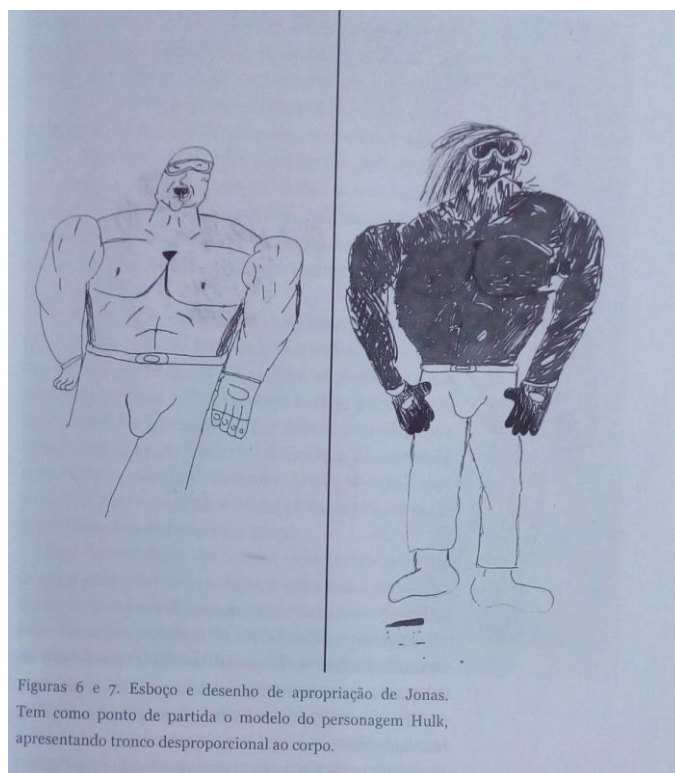


Fonte: Iavelberg (2013, p. 26).

Nesse momento conceitual de imaginação II, Iavelberg (2013, p. 25-26) destaca:

É aquele que articula os símbolos antes separados, agora relacionando-os entre si. Surgem histórias, ambientes e diferentes imagens que compõem partes e o todo do desenho. A criança segue com as ideias anteriores, os mesmos símbolos já aprendidos que vai transformando e outros que vai conquistando, porque expande seu repertório de desenhos na medida em que pratica constantemente e dialoga com outros desenhos e desenhistas.

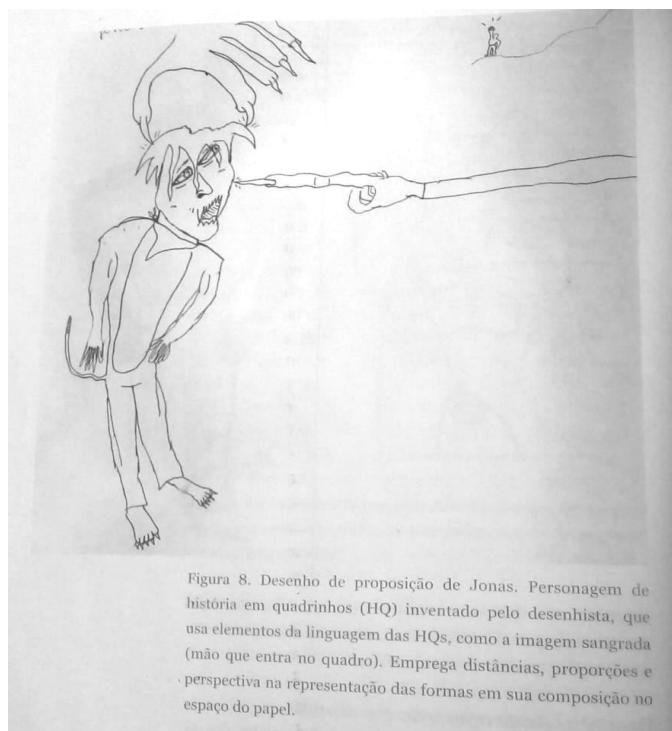
Figura 31 – Figura do esboço e do desenho de apropriação



Fonte: Iavelberg (2013, p. 27).

Esse é o momento em que, para os autores citados, há uma estagnação, um arrefecimento, quando a criança chega na idade de sete anos em diante, mas Iavelberg (2013, p. 27) afirma que, “[a]parentemente, a criança está mais presa aos parâmetros imagéticos dos desenhos que acessa, mas isso não é estagnação, pois faz parte do desenvolvimento e permitirá a passagem ao próximo momento, o de proposição”. A professora (2017, p. 67) também faz uma observação quanto ao trabalho dos professores: “Neste momento conceitual a ação educativa e a mediação cultural dos professores são importantíssimas”.

Figura 32 – Desenho de proposição



Fonte: Iavelberg (2013, p. 28).

Conforme Iavelberg (2013, p. 27), “[d]esenho de proposição é o desenho que alcança as formas mais avançadas de manifestação, como se dão na arte”. Nesse último ponto da estrela de cinco pontas, a autora argumenta sobre a importância das intervenções do professor para continuar estimulando seus alunos, não os conduzindo, mas organizando e orientando-os para que seu saber desenhista seja transformado além dos traçados anteriores. “[...] o desenho é um aspecto da vida da criança e pode seguir com ela enquanto sua intenção de desenhar for preservada” (IAVELBERG, 2013, p. 12). Essa perspectiva não admite o empobrecimento do desenho infantil, ao contrário dos autores citados. Ademais, “[...] o desenho que a criança faz com ela seguirá e se expandirá se ela quiser; para isso, é necessário que aqueles que são responsáveis por sua educação saibam qual é o significado, e quais são os desafios e os benefícios, do desenho infantil” (IAVELBERG, 2013, p. 18).

Sobre o momento conceitual da proposição, a professora (2017, p. 68) sintetiza assim:

Cada desenhista tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser, sentimentos, ideias, eventos, e ainda apresentar-se em diversas modalidades (bidimensional, tridimensional, virtual). Enfim, cada desenhista funciona de modo muito semelhante a um produtor adulto de arte e isso não significa o fim do processo, uma vez que poderá desenvolver sua identidade artística por toda a vida.

O documento normativo, a BNCC, traz o campo de experiência para a EI intitulado **Traços, sons, cores e formas**, no qual o desenho aparece ligado a outras linguagens artísticas. “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2019, p. 41). Para Iavelberg (2017, p. 57), o desenho cultivado da criança e do jovem na educação do século XXI depende da intencionalidade educativa, que consiste na organização e proposição pelo educador, que permite à criança e ao jovem se envolverem com a arte. Para a autora (2017, p. 57), “[é] importante mostrar ao educador a necessidade de reservar espaço para o desenvolvimento de desenho nas aulas. O aluno poderá beneficiar-se desta linguagem, pois o desenho é a base de todas as outras linguagens artísticas”.

O pensamento de Rosa Iavelberg é importante para o processo de aprendizagem com as linguagens artísticas desenvolvidas na EI, pois é preciso pensar o desenho como algo a ser cultivado na criança, e não somente estimulado afetivamente ou ensinado para uma atividade específica que acontece no cotidiano dos Cmeis, principalmente em datas comemorativas. “Por exemplo: uma festa junina pode ser mote para propostas de desenho autoral; mas pedir às crianças para preencherem com cor desenhos de bandeirinhas e fogueiras sem qualidade artística não corresponde à natureza criativa do desenho infantil” (IAVELBERG, 2013, p. 30).

Portanto, Rosa nos traz como premissa a ideia de aprendizado da linguagem com imersão da cultura e com o protagonismo da criança. Também mostra que os espaços nos Cmeis podem ser espaço de aprendizado social e que o desenho se dá como fenômeno cultural, interativo e, sobretudo, social, compreendendo “[...] o desenho como linguagem, construto social” (IAVELBERG, 2013, p. 22).

Essa pluralidade de teorias apresentadas me permitiu conhecer o desenvolvimento do desenho infantil sob várias perspectivas. Considero importante trazer esses autores uma vez que o desenho da criança se tornou objeto de estudo desde a segunda metade do século XIX, quando esses pesquisadores “[...] estudaram e valorizaram o desenho da criança” (IAVELBERG, 2017, p. 20). O desenho da criança, como visto, é de extrema importância para o ensino e a aprendizagem na fase escolar e para toda a vida. Ainda,

[o] desenho da criança segue sendo uma atividade importante na escola. A compreensão do **desenho cultivado** favorece a ação dos professores na promoção dos atos desenhistas sem o medo do diálogo com as culturas. Com orientações adequadas na escola todos podem aprender a desenhar sem estagnação no desenvolvimento criativo. (IAVELBERG, 2017, p. 102, grifo da autora).

Conforme as contribuições de Iavelberg (2013, 2017), o desenho não representa apenas uma atividade qualquer, e sim uma atividade inteligente, sensível, servindo também como instrumento de reflexão, abstração e conceituação. É preciso compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar, que é “simultaneamente biológica e cultural, desde seus primórdios” (IAVELBERG, 2017, p. 102), e que não podem ser analisados de forma isolada. Acima de tudo, é necessário valorizá-lo na escola.

Ao citar estudos do desenho infantil de diferentes autores, o intuito foi resgatar o processo dialético, presente, inclusive, nos trabalhos do próprio Vygotsky, em especial o materialismo histórico-dialético. Para tanto, observei que o pensamento desses autores se contrapõe ao de Vygotsky e Iavelberg, já que ambos quebraram paradigmas ao romperem com o conceito de linearidade estabelecido para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Orientei esta pesquisa pela abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que coaduna com o pensamento de Rosa. Assim como a professora, acredito no desenho infantil como forma de comunicação e expressão.

Segundo a perspectiva sociocultural de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo da criança acontece pela interação com o meio em que está inserido, ou seja, a aprendizagem é uma experiência social – conforme a criança aprende, se desenvolve cognitivamente –, assim como Rosa, que defende o desenho infantil como simbólico e cultural.

Para finalizar, defendo o desenho como um reflexo social, que não passa por uma evolução, tampouco é linear, mas resultado sociocultural do meio em que a criança vive. Nesse sentido, pouco importa a estética do desenho – no sentido restrito dessa palavra – e sim o desenho infantil como expressão histórica e social. Por isso levei essa experiência diferente para essas crianças da primeira etapa da Educação Infantil, por acreditar no desenho com fonte de expressão e comunicação, consequentemente, como capaz de transformar o meio em que vivem.

5 PROJETO ARTÍSTICO: FALA, GESTOS, MOVIMENTOS, EXPRESSÕES, PROCESSOS INTERACIONAIS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 33 – Desenho da obra “O Farol”, de Anita Malfatti



5.1 Metodologia

Nesta seção, apresento as atividades artísticas desenvolvidas com as crianças do agrupamento D-2, nas três dimensões de Ana Mae Barbosa. Nele, mostro todas as impressões das crianças no tocante à **contextualização histórica** do artista, na **leitura da imagem** frente à reprodução das fotografias das obras trabalhadas, e no desenho produzido por elas. Também exponho o método e os diálogos com a abordagem da narrativa e pesquisa qualitativa – como possibilidades de propiciar significados ao que foi conferido pela criança.

De cunho qualitativo, por se tratar de uma pesquisa em que os sujeitos foram analisados levando em conta suas concepções de mundo, “[...] envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15-41).

Nela, a investigação intenta uma aproximação aos significados que as crianças atribuem à sua participação no projeto artístico, buscando na fala, no movimento e nos gestos

suas compreensões acerca da **contextualização histórica**, da **leitura da imagem** e da sua **produção artística**.

O Mestrado Profissional do Cepae traz, em sua essência, a criação e a produção educacional no processo da pesquisa – utilizá-lo em condições reais de sala de aula –, de forma que este possa aplicar conhecimentos adquiridos com vistas a oferecer ao aluno da educação básica a oportunidade de aprendizagem efetiva do assunto estudado.

O instrumento utilizado na pesquisa-ação e na pesquisa participante⁶⁸ foi o estudo dos referenciais teóricos escolhidos por mim e pelo meu orientador: observações de falas, movimentos, gestos, expressões, manifestações das crianças. Isso se deu através de anotações no caderno, filmando e fotografando.

A pesquisa ocorreu durante seis meses consecutivos. Em maio, iniciei no Agrupamento D-2 o projeto artístico utilizando a abordagem triangular a partir de obras da artista modernista Tarsila do Amaral. O objetivo foi identificar, descrever e refletir sobre o desenvolvimento da criança a partir das experiências estéticas trabalhadas nessa triangulação. As atividades do projeto foram realizadas duas vezes na semana. No final do mês, depois de todas as atividades trabalhadas, fiz uma exposição, no hall de entrada do Cmei, com as fotografias das obras trabalhadas e com os desenhos produzidos pelas crianças para que todos os pais os prestigiassem, conhecessem os artistas e os desenhos produzidos pelas crianças. Em junho, trabalhei com a artista Anita Malfatti.

Em agosto, iniciei no Cmei, com todos os agrupamentos, o projeto artístico “Poteiro pintou lá no meu Cmei”, com os artistas locais Antônio Poteiro e Américo Poteiro, que foi realizado até outubro. Em setembro, fez-se uma visita ao Instituto Antônio Poteiro, com todos os agrupamentos de três anos. No final de outubro, realizamos uma Mostra Pedagógica, na instituição, com todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças nesse projeto. Esse evento contou com a participação do artista plástico e ceramista Américo Poteiro, que distribuiu autógrafos, abraços nas crianças e nos pais. Nesse mesmo evento, socializei o relato de experiência da minha pesquisa, que apresentei no III Fórum Nacional Escolas de Educação Básica para todos: vivências sistêmicas (2019).

Em novembro, no Agrupamento D-2, trabalhei com o artista Cândido Portinari e, em dezembro, rememoramos todos os artistas trabalhados. As mesmas metodologias adotadas em

⁶⁸ A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 2007). Para Gil (2007, p. 56), “[a] pesquisa participante envolve posições valorativas, derivadas sobretudo do humanismo cristão [...]. Tanto é que a pesquisa participante se mostra bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes”. A pesquisa participante defendida por Gil nos remete às ideologias de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, na construção da abordagem triangular.

maio com Tarsila do Amaral foram adotadas nos meses subsequentes, com os outros artistas, nessa sequência didática.

Figura 34 – Espaço Físico do Cmei Cristiano Emídio Martins



5.2 O começo

“O medo sempre me guiou para o que eu quero. E porque quero, temo. Muitas vezes foi o medo que me tomou pela mão e me levou” (Clarice Lispector). Início esta seção apresentando, através da frase de Lispector, o medo, que muitas vezes assola meus pensamentos.

A vida de um mestrando não passa por sofrimentos e ansiedade somente durante o processo seletivo de entrada, no meu caso, sofri em todas as etapas da seleção, mas confesso que minha ansiedade maior se deu no início da minha investigação com as crianças em virtude do medo de não conseguir despertar nelas o interesse pelo projeto. Isso se deveu, primeiro, porque no começo do ano elas estavam com três anos e em fase de desenvolvimento da oralidade; algumas ainda usavam fraldas. O maior medo era delas nem sequer se interessarem pelos artistas, de não se entusiasmarem ao ver as imagens das reproduções das obras. Estava muito insegura no começo do ano. Em muitos momentos, imaginei que não conseguiria fazer nenhum vídeo delas falando espontaneamente sobre os artistas, as obras e seus desenhos, mas, conforme estudos em Vygotsky, ao se referir ao desenvolvimento infantil no conceito de zona de desenvolvimento proximal,⁶⁹ “[h]á tarefas que uma criança se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções [...] e no desenvolvimento real a criança

⁶⁹ Vygotsky diz existirem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial, que definem a zona de desenvolvimento proximal. Para ele (2007), o real refere-se a etapas já alcançadas e o potencial ao desenvolvimento de tarefas com a ajuda de adultos.

desenvolve tarefas de forma independente” (VYGOTSKY, 1984, p. 97 apud OLIVEIRA, 1997, p. 59). Isso, de certa forma, me tranquilizou e me fez compreender o desenvolvimento de uma criança na idade escolar.

Em abril, a fase de adaptação das crianças já passara e Renata⁷⁰ e eu já as conhecíamos bem: seus gostos, manias, interesses e suas habilidades. Nesse sentido, fiquei mais aliviada, mas ainda receosa.

Para Freire (2018, p. 68), “[a]prender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. É nesse universo do aprender, da aventura ao risco, que iniciei a investigação com as crianças.

Em maio, após a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG, 2018/2), iniciei a pesquisa no agrupamento D-2. Volto a falar, porém, da minha insegurança, que fazia com que meus pensamentos titubeassem. Elas estavam tão pequenas que sempre me indagava: “será que elas vão entender o que estou falando? Será que elas vão se interessar pelos artistas? Vão gostar das imagens das obras? Vão gostar de fazer os desenhos das obras? Vão conseguir assimilar tudo isso? Elas só têm três anos! Será que isso vai dar certo com crianças dessa idade?”.

É importante citar que minha pesquisa-ação com as crianças aconteceu em 2019 e a BNCC ainda não estava em vigência. Em 2020, ano da minha escrita, a Base foi efetivada na prática.

Então, com receio, mas com uma vontade enorme de experimentar tudo isso, iniciei a minha pesquisa com consciência da minha responsabilidade. Nesse momento, penso como Freire (2018, p. 47):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – **a de ensinar e não a transferir conhecimento.** (Grifos do autor).

⁷⁰ Regente de sala que muito contribuiu para minha pesquisa, pois me deu total liberdade para trabalhar com as crianças da minha forma e usando a minha metodologia.

5.3 Conhecendo Tarsila do Amaral

Figura 35 – Contextualização histórica de Tarsila do Amaral



Fonte: Dados da pesquisa.

Sentada ao chão com elas, com a imagem de Tarsila do Amaral, lanço uma pergunta:

Eu: Vocês querem conhecer uma artista maravilhosa que fez desenhos lindos?

Fernanda:⁷¹ Desenhos lindos?

Eu: Sim.

Samuel Asaf: Ela desenhou o dinossauro?

Eu: Não, mas desenhou pássaros, flores, pessoas, desenhou a cuca!

Maria Luiza: Cuca? [Com um sorriso irônico, disse:] Tenho medo da cuca.

Eu: Vocês querem saber o nome dela?

Todos, em tom alto, gritaram sim.

Eu: Ela se chama Tarsila do Amaral

Valentina: Tarsila do Amaral?

Heitor Rezende: Tarsila do Amaral?

Samuel Asaf: Tarsila do Amaral? Humm, tia!

Percebi que todas as crianças conseguiam pronunciar o nome da artista, exceto Pedro Otávio, que ainda estava em fase de desenvolvimento de sua oralidade, e também por ser tímido.

Eu: Sabe onde ela nasceu?

As crianças: Onde, tia?

⁷¹ Todos os pais assinaram consentimento de participação com o uso da fala, vídeos e fotos das crianças.

Eu: Na fazenda lá em São Paulo. morou com papai e mamãe, cresceu, e depois sentiu vontade de fazer desenhos, e daí fez muitos desenhos lindos, viajou o mundo mostrando seus desenhos. Casou-se e teve uma filha que se chama Dulce. Vocês querem conhecer os desenhos dela?

Samuel Asaf: Fazenda? Tinha gatinho na fazenda dela, tia?

Fernanda: Tinha galinha na fazendinha dela, tia?

Eu: Lá na fazendinha da Tarsila do Amaral tinha gatinho e galinha sim [E daí optei por falar sempre fazendinha.]

Fernanda: Ô, tia, por que ela morreu?

Eu: Ela era bebê, brincou muito, depois cresceu, ficou adulta, namorou, casou, viajou muito, depois ficou velhinha e depois morreu.

Yasmin: Ô, tia! Ela é bonita, viu?

Esther Araújo: Tia, ela desenhou de lápis de cor?

Eu: Sabia que ela tinha muitos amigos? Ela tinha uma amiga que se chamava Anita Malfatti, um amigo que se chama Mário de Andrade, um outro que se chama Osvaldo de Andrade, e um monte de amigos.

Fernanda: Ô, tia! A Maria Luiza é minha amiga, não é, Maria Luiza?

Maria Luiza: A Fernanda é minha amiga, né, tia?

Samuel: Arthur é meu amigo.

Gerson: Ô, tia, eu tenho um amigo.

Ana Mae deixa bem claro que a abordagem é aberta, flexível, é o professor que escolhe onde começar, não há uma sequência a seguir. Escolhemos, Renata e eu, começar apresentando o(a) artista (vida e obra), que é a **contextualização histórica**. Depois, apresentamos as obras para fazerem a **leitura da imagem** e, no final, o **fazer artístico**.

Combinamos com elas que no outro dia levaríamos o Datashow para mostrar Tarsila do Amaral e suas obras.

Figura 36 – Conhecendo as obras de Tarsila do Amaral



Fonte: Dados da pesquisa.

Este foi o primeiro encontro com várias fotos da Tarsila e suas obras. Antes de abriremos o Datashow, fizemos um bate-papo sobre a roda de conversa do dia anterior e as crianças que faltaram naquele dia puderam conhecer Tarsila do Amaral através das falas dos colegas e da nossa apresentação no Datashow.

Perguntei se lembravam da artista que apresentei a elas. Seguem as respostas:

Samuel Assaf: Ô, tia, é a Tarsila do Amaral, que mora na fazendinha lá em São Paulo, né?
 Heitor Rezende: É a Tarsila do Amaral, né, tia?
 Valentina: Ela fez muitos desenhos, né, tia?
 Fernanda: Ela nasceu na fazendinha, né, tia? Ela fez muitos desenhos, né, tia? Ela morreu, né, tia?
 Gerson: Ô, tia! Ela viajou muito, né? Ela viajou o mundo todo, né, tia? Ela mostrou os desenhos dela, né, tia?
 Ana Júlia: Ô tia! É a Tarsila do Amaral, né?
 Heitor Silva: Tinha um jacaré na fazendinha dela, né? [risos irônicos]
 Fernanda: A filha dela chama Dulce, né, tia?
 Maria Luiza: É a Tarsila do Amaral que fez muitos desenhos, né, tia?
 Esther Araújo: Ela tinha muitos amigos, né, tia?
 Arthur: É a Tarsila do Amaral, né, tia? Ela nasceu na fazendinha com os pais dela, né? Cresceu, fez desenhos lindos, né?
 Yasmin: É a Tarsila do Amaral, né, tia?

Esse foi o primeiro momento impactante da pesquisa. Fiquei extasiada com as respostas delas. Não imaginei que elas lembrariam de tantos dados da vida de Tarsila. Foi nesse momento que descobri que estaria trabalhando com crianças de três anos, mas com um potencial de inteligência, criatividade e imaginação gigantesco. Para Vygotsky (1996), para que possa haver desenvolvimento é necessário que se produza uma série de aprendizagens em relação a situações de contar, de lembrar, recordar. É a aprendizagem na interação com outras pessoas que permite avançar no desenvolvimento psicológico. Nesses processos de interação com professores e com os colegas é que a criança consegue conceituar a noção do nome, da imagem da Tarsila, e fazer essa associação dos dados da vida da artista.

Talvez esse seja um dos desafios que se coloca para o professor da EI – esse novo olhar, esse olhar sensível e reflexivo sobre a criança, sobre suas manifestações, sobre seus sentimentos. A relação estabelecida com a criança deve estar comprometida com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens dela e, assim, respeitar e compreender sua inteireza e complexidade.

Na outra semana foi a vez do bate-papo com as imagens das obras. Esse foi um momento muito interessante, de diálogo, em que as crianças estabeleceram relações com elas, **a leitura de imagem**, aprendendo a pensar sobre elas.

Para Iavelberg (2013, p. 87),

[a]s propostas de leitura de imagens de arte na sala de aula podem se pautar por recortes importantes da história da arte em diversidade. Figuras que sejam convidativas ao olhar e às experiências cotidianas dos alunos, e que, enfim, podem despertar leituras nas quais as crianças interajam e se projetem nas imagens.

Figura 37 – Leitura de imagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

As obras da Tarsila do Amaral escolhidas para esse projeto foram: “Abaporu”, “Manacá”, “A Negra”, “Família”, “Amor”, “A Cuca”, “Operários”, “Chapéu azul”, “O Pescador” e “O vendedor de frutas”. De acordo com Barbosa (2014, p. 22), “[...] se preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, as estamos preparando para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente”.

A cada obra apresentada elas manifestavam suas impressões, tendo sido a primeira apresentada a *Família*, mostrada na Figura 38 a seguir:

Figura 38 – Família



Fonte: Dados da pesquisa.

Depois que falei o nome da obra, a primeira pergunta lançada foi:

Eu: Vocês gostaram do desenho da Tarsila do Amaral?

Todos, num tom bem alto: Sim!

[Eu ia perguntar o que elas estavam vendo na imagem, mas fui interrompida pela Fernanda, que perguntou:]

Fernanda: Tia, tem um gatinho perto do menino?

Eu: Sim.

Samuel Asaf: Tia, tem um nenê mamando no peito da mãe dele.

Maria Luiza: A menininha tá com a bonequinha dela.

Arthur: O que esse menino tá segurando na mão dele, tia?

Samuel Asaf: É o coelhinho, você não tá vendo?

Valentina: A vovó tá triste, né, tia? O netinho dela fez bagunça.

Esther Araújo: O pai dos filhinhos tá triste?

Anna Júlia: Tia, a boneca da menina é bonita, né?

Yasmim: Tia, eles não têm chinelos?

Eu: Não, a Tarsila os desenhou sem chinelos, eles moravam na roça e acho que não tinham dinheiro para comprar chinelos.

Fernanda: Tia, o vestido da menina é bonito, é azul.

Heitor Rezende: Tia, eles têm casa?

Eu: Sim.

Essa primeira interação e os questionamentos trazidos por elas mostraram-me a importância de levar obras de artistas para as crianças do Cmei e o quanto é significativo para enriquecer o repertório visual. Além disso,

[a]s propostas de leitura de obras de arte – sejam reproduções exibidas na escola, sejam originais observadas em visitas a museus e instituições culturais – podem ser realizadas desde o início da Educação Infantil e situam a criança em uma modalidade específica de interação: a leitura de imagens de artistas. Essa educação do olhar do pequeno leitor de imagens lhe fornecerá bagagem para socializar, participar do universo da arte e fazer sua própria arte com referenciais na produção artística social e histórica. Isso refletirá positivamente na evolução e no aperfeiçoamento de seus desenhos. (IAVELBERG, 2013, p. 77).

Foi da obra “Família” que também fizeram o primeiro desenho (**fazer artístico**) do projeto desenvolvido na abordagem triangular, lembrando que, durante o mês, elas fizeram desenhos das obras “O vendedor de frutas” e “Operários”, todos escolhidos por elas. Para realização desses momentos, tentei fazer de modo que as crianças se sentissem livres, sem intervenção, momentos de descontração e alegria. “Para a criança o desenho interessa enquanto processo, ato de brincar desenhando[...]” (MOREIRA, 1997, p. 39).

Figura 40 – Leitura de imagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre esse momento, Iavelberg (2013, p. 85) sintetiza: “É importante que as atividades de leitura de imagem possam ser realizadas com a compreensão dessas ações pelas crianças; elas não devem ser conduzidas pelo professor, e sim orientadas para realizar a atividade”.

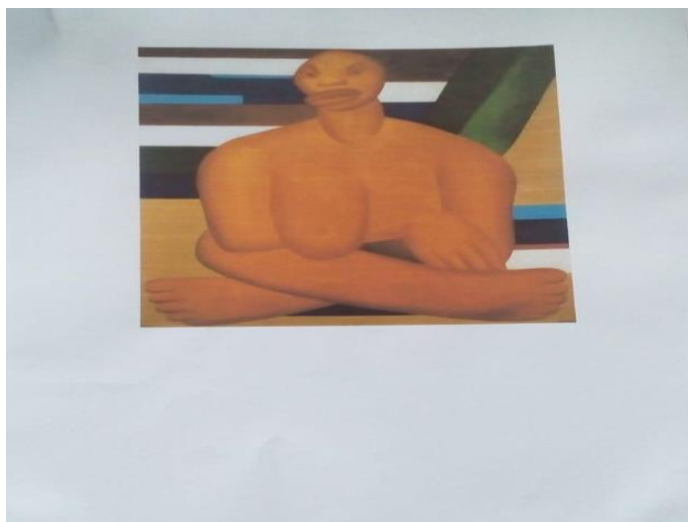
Ana Mae Barbosa (2014, p. 20), ao apresentar a ideia de **leitura de imagem** ao ensino de arte no País, argumenta: “Nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária”.

Ao selecionar essas imagens para serem trabalhadas com crianças de três a quatro anos, tive o cuidado de escolher obras que não fossem tão complexas para o mundo infantil, mas imaginava que “Abaporu” e “A Negra”, obras tão importantes na iconografia artística brasileira, poderiam causar estranhamento às crianças. Durante a **leitura de imagem** algumas delas se espantaram, como em: “Eca, é muita feia, né, tia? A boca dela é muito grande, é feia, né? Por que ela não tem braço? Por que o peito dela é grande? Eca, é preta! É muito feia”.

Em harmonia como o pensamento de Vygotsky de que a criança, desde o seu nascimento, é inserida em um meio social, percebe-se que o racismo não é intrínseco à criança, desde bem pequena ela vive em um ambiente branco, onde os personagens dos desenhos animados são brancos, tais como princesas e super-heróis, os personagens das histórias infantis em sua maioria também são brancos, a própria ambiência racial nos Cmeis é

carregada de imagens de crianças brancas e com padrão europeu, cabelos loiros e olhos azuis. Isso me fez refletir sobre a importância do papel da escola⁷² na desconstrução do racismo.

Figura 41 – A Negra.



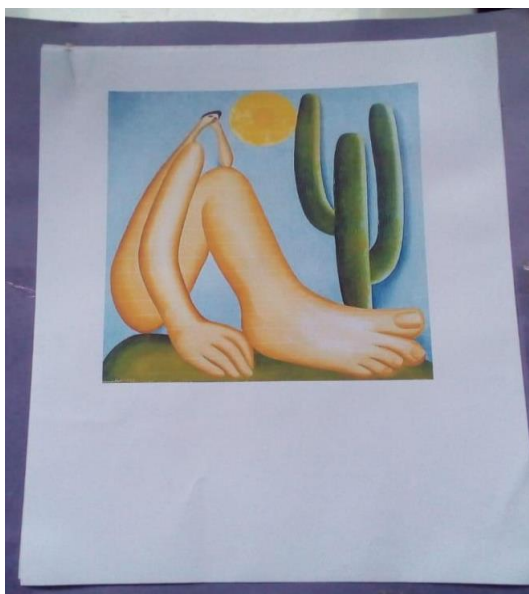
Fonte: Dados da pesquisa.

Essa interpretação feita pelas crianças diante de uma obra de arte, essa relação entre visões estéticas e os conceitos de formas, essa apropriação de uma imagem por amor e estranheza é também uma forma de transcender, de construir novos pensamentos e sentimentos. Essas interpretações feitas por elas durante a **leitura de imagem** de uma obra podem deslocá-las para outros lugares, outros mundos, leituras diversas.

A obra “Abaporu” também causou espanto. Seguem as impressões das crianças sobre ela:

⁷² Procurei a Direção para informar o que ocorreu diante das falas racistas das crianças. Decidimos realizar alguns trabalhos voltados para o combate ao racismo.

Figura 42 – “O Abaporu”



Fonte: Dados da pesquisa.

Arthur: Tia, ele tem a perna muito grande.

Heitor Silva: Por que o pé dele é grande?

Fernanda: O que é isso verde?

Samuel Asaf: O que é isso na boca dele?

Valentina: Tem o sol lá atrás.

Yasmim: Ele tem o pé tão grande, né, tia?

Anna Júlia: A mão dele é grande.

João Enzo: Onde ele está sentado? Por que o pé dele é tão grande?

César Augusto: O pé é amarelo, né, tia?

Eu: Vocês sabiam que essa obra de arte de Tarsila do Amaral é uma das mais importantes, muito valorizada no meio artístico? Tarsila desenhou um homem que trabalha muito, o dia todo. Esse verde é um cacto. Vocês sabem o que é cacto?

Todos: Não!

Eu: Cacto é uma planta que tem no Nordeste. Nordeste é um estado que fica longe daqui. O sol representa que o homem trabalha o dia todo no sol quente.

Tentei utilizar uma linguagem simples e mais próxima da realidade das crianças para falar do “O Abaporu”.

Como citado no início da seção, o projeto artístico iniciou-se em maio, que, por coincidência, é o mês das mães. Assim, pensei uma lembrancinha para as mães, que seria um trabalho artístico feito pelas crianças, releitura do “O Abaporu” pintado em uma tela. Sobre a releitura, Iavelberg (2013, p. 87) afirma: “[a] releitura na Educação Infantil é uma proposta orientada à aprendizagem, tem enunciado e orientações didáticas. Sugere-se que seja feita a partir do momento em que a criança pode encontrar sentido em imagem da arte adulta”.

Ao falar com a Diretora sobre a ideia, ela pediu para trabalhar com todos os agrupamentos do Cmei. Sugeri que cada turma escolhesse uma obra para fazer a releitura. Algumas escolheram obras de Antônio Poteiro e Américo Poteiro. Somente uma colega não

quis trabalhar os artistas da minha pesquisa e escolheu Romero Britto para fazer a releitura. Como de costume, fizeram a festa das mães numa sexta-feira, pela manhã, com poesia, lanche, música e a entrega dos presentes feitos pelas crianças.

Sobre datas comemorativas nas escolas, Iavelberg (2013, p. 91) faz uma observação:

É preciso evitar que as atividades de arte se tornem reféns dessas ocasiões, passando a servir a toda a escola. Exemplo: colocar as crianças para pintar bandeirinhas de São João; executar pintura em brindes criados por adultos para presentear os pais; realizar trabalhos estereotipados como corações de cartolinas com purpurina para o Dia das Mães, todos iguais, sem registros de intenções formais e afetivas de cada criança presente.

Rosa Iavelberg soube contextualizar bem a realidade dos trabalhos artísticos desenvolvidos nos Cmeis com as datas comemorativas. Trabalhar linguagens artísticas na educação pressupõe que as crianças são as protagonistas do processo, autores de seu trabalho, mas nem sempre é dessa forma.

Na nossa experiência, por se tratar de um trabalho coletivo, em específico as lembranças para as mães, teve uma pressão maior. Por desejarem que as telas ficassem bem bonitas, algumas pedagogas intervieram nos trabalhos das crianças, tirando a oportunidade de elas produzirem seus trabalhos livremente.

As crianças do meu agrupamento fizeram a releitura do “O Abaporu” de forma descontraída – escolheram as cores e pintaram livremente. O que eu fiz foi deixar a tela riscada para que elas pintassem com tinta acrílica. Sobre esse momento e os materiais utilizados, Iavelberg (2013, p. 66) afirma:

A criança tem necessidade de criar, mas ela precisa ser bem orientada e acompanhada para isso. A seleção, a disponibilização e a organização dos materiais de desenho (tintas, lápis grafite, lápis de cor, canetas, carvão, giz, tintas para pintura corporal, tinta para tintura a dedo, maquiagem, tinta de tecidos, giz de cera) são de interesse do professor, para coordenar as atividades, e fundamentais para as crianças poderem criar.

Figura 43 – Releitura da obra “O Abaporu”



Fonte: Dados da pesquisa.

“O desenho e a pintura são experiências que a criança vivencia e aprende a comunicar”, como bem dizem Fusari e Ferraz (2009, p. 106):

Figura 44 – Trabalho de todas as crianças do Cmei



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 45 – Samuel Asaf entregando seu presente à mãe



Fonte: Dados da pesquisa.

Maio, período que deu início à minha pesquisa com as crianças, foi um mês de muitas descobertas. Cada encontro com elas, seja no primeiro dia que apresentei Tarsila, seja nos momentos de **leitura de imagem** e do **fazer artístico**, percebi o quanto as crianças surpreenderam-me, sempre motivadas pelo desejo da descoberta, da emoção e de sentimentos vivenciados intensamente.

Outro momento de que também gostaram muito foi o da socialização dos desenhos feitos por elas. Esse momento de diálogo do desenho do colega me permitiu conhecer o modo como as crianças enxergavam o desenho de seus pares e, para Iavelberg (2013, p. 77), essa hora é importante tanto para o professor quanto para o aluno: “Essas trocas podem ser incentivadas pelo professor, que orienta o olhar para o trabalho dos pares em rodas de leitura ou irradia o que cada um está produzindo para os demais”. Nessa roda de leitura, nessa situação compartilhada dos desenhos, a única criança que manifestou tristeza e ameaçou chorar foi o Samuel Asaf, que sempre gosta de chamar a nossa atenção. É importante destacar que, nessas rodas de socialização dos desenhos, sempre os orientei no sentido de mostrar que não existe desenho feio, todos têm sua beleza. Samuel Asaf, que a princípio se mostrou insatisfeito, disse que o desenho dele ficou feio e que o da Valentina ficou bonito. Para essa situação cito Iavelberg (2017, p. 57):

Observamos crianças de educação infantil inseguras com os resultados de seus desenhos, talvez isto se deva à precocidade com que são expostas a um excesso de imagens visuais pela mídia, sem trabalho orientador de leitura e desenvolvimento de percurso de criação pessoal.

As demais crianças manifestaram alegria e sempre diziam que o desenho do coleguinha ficou bonito. Heitor Silva disse que Anna Júlia desenhou o gatinho e que ele tinha desenhado o cachorro. Sobre esse momento tão rico, Iavelberg (2013, p. 77) argumenta: “Na leitura que faz dos desenhos dos seus pares, o aluno assimila diretamente conhecimentos para os próprios desenhos, principalmente quando as crianças desenhavam juntas, ou seja, realizam atividade compartilhada de desenho”.

Figura 46 – Socialização dos desenhos



Fonte: Dados da pesquisa.

No final do mês de maio, quando as crianças passaram pelas etapas do **conhecer o artista, a leitura de imagem e o fazer artístico**, foi a vez da exposição para seus familiares de todas as obras que conheceram, bem como de todos os desenhos feitos por elas. Como mediadora desse processo, proporcionei que esse momento fosse aberto e participativo. Tive a alegria e a felicidade de ter a participação dos pais em todas as etapas da minha pesquisa, isso porque o “[...] trabalho de fidelização das famílias à educação em arte dos filhos é muito importante porque integra propósitos da casa e da escola e beneficia o aluno” (IAVELBERG, 2013, p. 63).

Assim que as crianças conheceram Tarsila do Amaral, muitas mães e pais chegavam dizendo que o(a) filho(a) estava falando da artista o tempo todo. A mãe do Arthur me disse assim: “Nossa! você acredita que eu estudei Tarsila do Amaral no Ensino Médio, e já havia me esquecido” (colocando as mãos no rosto e mostrando sentir-se vergonha); agora, Arthur

está dando aula pra ela. A mãe de Samuel Asaf falou: “Ah nem, professora! Que coisa linda! O Samuel fica me explicando tudo sobre a Tarsila do Amaral, eu fico emocionada dele ser tão pequeno e saber tudo dela. Ele fala todos os nomes das obras pra mim. Ele disse pra eu comprar o chapéu azul da Tarsila pra mim.”, e riu. O pai do Heitor Rezende disse que o filho fala quase todos os dias da artista, que Tarsila nasceu na fazendinha e que fez muitos desenhos; ademais, sabe os nomes de todas as obras. O pai do Gerson nos relatou assim: “Professora, o Gerson sabe explicar todas as obras de Tarsila. Parabéns, viu, professora!”. Nesse contexto das falas, os outros pais comentaram sobre a relação que a criança teve com as imagens das obras trabalhadas.

Para a exposição das obras, fiz um convite e preguei na agenda de cada criança para que os pais soubessem e participassem desse momento, e assim foi feito com todos os artistas trabalhados.

Figura 47 – Convite para a exposição



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as exposições feitas durante esta pesquisa, sobre esse momento tão importante e significativo para as crianças, para os pais e para nós professores, Rosa Iavelberg (2013, p. 64) assinala: “Nesse tipo de atividade que sugerimos os pais ou familiares sentem-se participantes da educação dos filhos, em diálogo com os agentes escolares, o que os conscientiza da necessidade de incluírem no seu tempo livre atividades que usem os equipamentos culturais”.

Figura 48 – Exposição das obras de Tarsila e dos trabalhos das crianças



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessas exposições teve somente apresentações dos trabalhos do Agrupamento D-2, mas aberta a todos os outros agrupamentos do Cmei. Desse modo, as outras crianças também puderam participar; muitas passavam e perguntavam sobre as obras e o mais interessante era a forma espontânea com que cada criança do meu agrupamento falava sobre elas. Estavam eufóricas para mostrar e explicar sobre o que descobriram nas imagens. Antes mesmo que os pais ou coleguinhas perguntassem, elas já iam falando de cada obra: “Esse é o chapéu azul, esse aqui é o pescador, essa obra é o Abaporu, essa é a Negra que trabalhava nas casas dos fazendeiros, essa aqui é os Operários, as pessoas que trabalham dia todo, essa é a família. Aqui citei algumas falas, mas houve interações de todas as crianças com seus familiares.

Lembrei-me da fala do pai do Heitor Rezende ao se referir à obra “O pescador”: “Aqui filho, ó!! O pescador! O homem pescando”. A mãe da Fernanda disse: “Aqui o chapéu azul que tanto você fala”. Muitas mostravam “O Abaporu” se referindo à tela que deram às mães.

Um fato muito interessante nessas exposições é a forma como elas mostravam seus desenhos aos seus familiares. Todas as crianças reconheciam seus desenhos, os apontavam e já iam falando o que haviam desenhado. “A criança mantém uma relação de propriedade com seus rabiscos. ‘O que é meu é eu’” (DERDYK, 1994, p. 63).

E, assim, finalizei o projeto com Tarsila do Amaral. No começo, tudo era novo para mim e para as crianças e o medo de não ser interessante e significativo eram gigantescos, mas deu espaço à alegria e à confiança. Percebi o quanto as crianças participaram e interagiram com entusiasmo e emoção em todas as atividades propostas com esse tripé de Ana Mae Barbosa.

5.4 Conhecendo Anita Malfatti

Em junho, trabalhei Anita Malfatti com a mesma metodologia.⁷³ Considero o trabalho com Artes na EI tão fundamental e, também, por meio dele “[...] entende-se o quanto é importante hoje preparar-se as crianças para desenvolverem suas percepções pessoais, principalmente se pretendemos ampliar as suas leituras de mundo” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 90).

Figura 49 – Contextualização histórica de Anita Malfatti



Fonte: Dados da pesquisa.

Para conhecer Anita Malfatti, lancei uma pergunta: “Vocês querem conhecer uma amiga de Tarsila do Amaral que também fez desenhos lindos?”. A resposta foi unânime: “Sim!”. Gerson foi o primeiro a se manifestar: “Ô, tia, eu gosto dos meus amigos.” Sugiram várias perguntas, como sobre o porquê de ela não ter nascido na fazendinha. Fernanda novamente questionou a morte: “Ah nem, tia! Por que ela morreu?”. Enzo perguntou por que ela não desenhou o dinossauro. Notei que elas não tiveram dificuldade em pronunciar a palavra Malfatti. Yasmin disse que ela parecia com sua avó. Valentina fez uma pergunta engraçada: “Ô, tia ela era amiga da Tarsila do Amaral de verdade? Elas brigavam?”. Samuel Asaf perguntou: “Ela viajou o mundo todo para mostrar seus desenhos lindos, tia?”. Esther Araújo afirmou: “Eu gostei muito dela, viu, tia?”.

⁷³ Sobre metodologia, considero: “A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde os princípios do método (atitude inicial, básica, de percepção da realidade e suas contradições) estarão sendo mencionados na realidade da prática educacional” (FUSARI, 1988, p. 18 apud FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 139).

Devido à experiência com Tarsila do Amaral, já imaginava que surgiriam muitos questionamentos, muitas curiosidades e muita imaginação. Sobre imaginação, Fusari e Ferraz (2009, p. 92) apresentam um ponto que considero importante: “A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, ideias e conceitos que vinculam a fantasia à realidade e desenvolve-se por toda a vida”.

A nossa roda de conversa sobre as imagens das obras foi muito interessante e, desta vez, não escolhi imagens que fossem complexas para o imaginário delas. Malfatti, em suas obras, utilizou cores puras e vibrantes para expressar temas do cotidiano, o que encantou as crianças. As obras escolhidas foram: “Burrinho correndo”, “O tropical”, “O farol”, “O vaso de flores”, “Mário de Andrade”, “Casebre”, “A bailarina”.

É importante lembrar que a **triangulação leitura de imagem** tem Paulo Freire como um grande influenciador. Para ele (1995, p. 8 apud BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 287), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. O professor se refere à leitura de mundo, o que também comunga com o trabalho que estou desenvolvendo na **leitura de imagem** com elas – essa interlocução entre a criança e as características das obras, esses elementos que as crianças veem e dialogam com eles, fazendo relações com suas vidas pessoais, tornando-se, assim, bem íntimos da obra e do autor.

Figura 50 – Leitura de imagem das obras de Anita Malfatti



Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças ficaram encantadas com as obras. A primeira que apresentei a elas foi “A bailarina”. Esther e Fernanda logo se manifestaram: “Bailarina? Que linda, tia!!”. Lembro que essa obra mexeu muito com Fernanda, pois ela sempre falava dela, mesmo vários meses

depois, pois sempre dizia que seria bailarina. No entanto, foi a obra “Burrinho correndo” que causou mais euforia. Quando perguntei se alguém já tinha visto um burrinho, umas cinco crianças responderam de uma vez se referindo a um carroceiro que passa toda semana perto do Cmei catando papelão. Falaram que era o cavalo do homem. Foi a obra que Samuel Asaf mais gostou, sempre falava dela; em dezembro, passados vários meses, ele me pediu para ver a obra e fazer um desenho de um burrinho.

A obra “Tropical” mexeu muito com o imaginário delas também e eu me lembro que o Arthur disse assim: “A mulher foi à feira e comprou frutas, né, tia?”. Ana Júlia disse que gosta de banana e daí as outras crianças começaram a falar, todas de uma vez, sobre suas frutas preferidas. “Farol” também deixou muitas impressões, como citado na quarta seção desta dissertação. Heitor Silva perguntou se o amigo da Anita estava chorando, se referindo à obra “Mário de Andrade”, que nos proporcionou falar sobre amigos.

Naquele mês, fizemos vários trabalhos artísticos. As obras escolhidas por elas foram: “Vaso de flores”, “Tropical” e “Burrinho correndo”. A partir dessa escolha, “[a] criança da Educação Infantil pode agir sobre imagens de artistas. Ela tem capacidade para conhecer meios e suportes diferentes [...]” (IAVELBERG, 2013, p. 66). Sobre suportes diferentes e oferecer à criança experiência estética que lhe permita mergulhar no mundo da arte, afirma Iavelberg (2013, p. 66) ser “[...] importante que o professor não ofereça somente, e sempre, papel ofício com lápis preto e lápis de cor para desenhar. Isso afasta a escola da arte como ela ocorre na sociedade”. Nesse sentido, as crianças experimentaram trabalho com pintura e colagem e se divertiram bastante.

Figura 51 – Trabalho com colagem e pintura da obra “Vaso de Flores”, de Anita



Fonte: Dados da pesquisa.

Agora o momento era do desenho com papel e lápis de cor, e a obra que elas escolheram foi “Tropical”. Proporcionar atividades com desenhos para as crianças é fundamental, pois estas são um importante forma de representação. A partir do desenho, a criança expressa e reflete suas ideias: “Uma criancinha de três anos, por exemplo, pode sentir-se completamente feliz ao movimentar seu lápis sobre qualquer pedaço de papel” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 21).

Figura 52 – Desenho da obra “Tropical”, de Anita Malfatti, feito com lápis de cor



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 53 – Desenho da obra “Tropical”



Fonte: Dados da pesquisa.

Em junho, a maioria das crianças estava com três anos e percebe-se muitos os traços de elementos disformes, pois, “[n]esse momento, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito distante da sua representação fidedigna e real” (VYGOTSKY, 2018, p. 106). Para Rosa Iavelberg (2017, p. 66), em relação ao desenho cultivado quando na imaginação II, “[a] criança agora pensa que pode desenhar o que quiser e que muitas coisas podem aparecer nos seus desenhos. Coisas que existem e coisas que não existem”.

No final do mês, terminados todos os nossos trabalhos artísticos, realizamos a exposição para socializar com os pais. Sobre isso, Iavelberg (2013, p. 63) afirma: “A escola pode promover momentos para os familiares e crianças com atividades de arte, organizar exposições dos trabalhos dos alunos e envolver a comunidade familiar e escolar”. Essa foi uma experiência muito significativa para as crianças, pois elas sentiam necessidade de apontar para as obras e falar sobre elas para seus familiares e colegas, se emocionavam ao mostrar seus desenhos e falar deles. Arthur chegou correndo e disse à mãe: “Mamãe, olha aqui! Essa obra é o Tropical, viu as frutas da mulher? Esse aqui é o Farol, ele fica no mar, viu, mamãe?. Esse aqui é Mário de Andrade, amigo da Anita Malfatti, viu, mamãe? Esse aqui é Burrinho correndo. Mamãe, mamãe, vem cá, olha que lindo a bailarina!”. A mãe, sorrindo, me disse: “Professora, como ele consegue falar isso tudo? Ah nem, eu fico emocionada!”. Anna Júlia mostrou a foto da Anita para sua tia e disse assim: “Tia, essa aqui é Anita, eu gostei muito dela”. Fernanda mostrava “A bailarina” para todo mundo. Samuel Asaf mostrou, primeiramente, a obra “Burrinho correndo” e disse que o homem da carroça tinha um burrinho igual ao da Anita. Heitor Silva, ao se referir à obra “O Farol”, disse: “Mamãe, olha o farol que fica no mar, tem um homem lá dentro do farol, viu?”. De acordo com Barbosa (2007, p. 44), “[a] imagem, quer seja ela figurativa ou abstrata, é um âmbito de realidade, não apenas um objeto”.

Figura 54 – Exposição das obras de Anita Malfatti e dos trabalhos desenvolvidos com as crianças



Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades desenvolvidas com a artista brasileira Anita Malfatti, utilizando a abordagem triangular, me mostraram o quanto as crianças manifestaram diferentes sensações, percepções, intuições, e isso aparece na maneira particular de cada criança que representou o seu modo de interpretar os momentos vividos por esses eixos. Compreende-se que esse canal de várias expressões de arte contribui para a criança explorar sua criatividade e imaginação criadora.

5.5 Projeto Poteiro pintou lá no meu Cmei

Considero importante destacar a minha felicidade em desenvolver minha pesquisa no Cmei onde trabalho. Não encontrei resistência de nenhuma colega; desde o momento em que apresentei minha proposta, todas a acolheram com tranquilidade. O projeto “Poteiro pintou lá no meu CMEI”, desenvolvido na instituição de agosto a outubro, nasceu justamente do desejo de elas participarem da minha investigação.

O projeto iniciou-se em agosto com todos os agrupamentos. Primeiramente, na minha sala, fiz a **contextualização histórica**, apresentando os artistas goianos Antônio Poteiro e Américo Poteiro para as crianças.

Figura 55 – Contextualização histórica de Antônio Poteiro e Américo Poteiro



Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças ficaram curiosas e questionadoras nessa atividade, pois estavam acostumadas com artistas que moraram em São Paulo. Ao falar que os artistas eram de Goiânia, Maria Luiza perguntou: “Tia, Goiânia é aqui, né?”. Enzo também questionou: “É aqui perto, né, tia?”. Samuel Asaf: “Ele tem casa?”. Surgiram várias perguntas sobre como e porque o Antônio Poteiro morreu. Fernanda perguntou se Américo tinha filhos. Valentina assim se expressou: “Ô, tia, o Américo ficou triste porque o pai dele morreu?”. Heitor Silva: “Ô, tia, o Antônio Poteiro fez o jacaré?”. Christofer, o novato da sala, falou: “Eu gostei do Américo Potelo, viu, tia?”.

Nos diálogos sobre as imagens, as crianças manifestaram muita alegria e agrado, pois se apropriaram de obras bem coloridas que valorizavam a simplicidade, são elas: “Soltando pipas”, “Rio de Janeiro”, “Os papagaios e os ipês”, “O palhaço e a tartaruga”, “Ciranda dos pássaros”, “Carro de boi e o girassol”, “Casamento no céu”, “O Araguaia”, “A tartaruga”, “O casal e a borboleta”, “O sanfoneiro”, “O pensamento”, “O centro da terra”, “No caminho do arco-íris”, “O amor”, “Soltando pipas na favela”, “Os papagaios e os ipês”, “Os papagaios”.

Figura 56 – Leitura de imagem



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebi momentos de encanto e entusiasmo a cada obra apresentada a elas. A primeira que mostrei foi “Soltando pipas” e Heitor Rezende de imediato disse: “Ô, tia, vamos pintar uma pipa?”. Enzo disse que o pai dele não o deixa soltar pipas. Samuel Asaf declarou: “Minha mãe me leva pra soltar pipa no parque”. Na obra, “O palhaço e a tartaruga”, Arthur disse que tinha visto um palhaço na festinha. Aylla se pronunciou assim: “Tia, eu tenho medo de palhaço”. Na imagem “Casamento no céu”, Yasmin pediu para pintar os cavalos. Heitor Silva indagou: “Tia, tem casamento no céu?”. Elas ficaram encantadas com a obra “A tartaruga” e também se apaixonaram com a obra “O casal e a borboleta”, pedindo para procurar borboletas no pátio na hora do parquinho, pois sempre as encontramos por lá. Na obra “O Araguaia”, Maria Luiza foi a única que disse que conhecia o rio. Essa obra me permitiu dialogar com elas sobre as ameaças que o rio vem sofrendo devido à ação do homem. Foi preciso colocar um vídeo do Rio Araguaia para elas conhecerem. A mãe de Fernanda, o pai do Gerson e a mãe do Samuel Asaf falaram que elas estavam explicando para todo mundo em casa que não pode jogar lixo no rio, que tem que cuidar da natureza e que o rio é muito importante para nossas vidas. Para Fusari e Ferraz (2009, p. 111), “[é] desse repertório visual que a criança retira elementos para os seus trabalhos”.

Derdyk (1994, p. 51) diz que “[o] desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar”. Elas escolheram a obra “Soltando pipas” para o **fazer artístico**.

Figura 57 – Desenho com canetinhas da obra “Soltando Pipas”



Fonte: Dados da pesquisa.

Vendo os desenhos das pipas que as crianças representaram, percebi que os símbolos vão se transformando na medida em que a prática constante do desenhar expande seus repertórios de desenhos. Para Iavelberg (2013), que defende o desenho cultivado, essas pipas, desenhadas por elas em seu formato real, são feitas assim porque a criança quer dominar a construção de formas e aproximar-se de modelos de imagens existentes.

Fusari e Ferraz (2009, p. 73) percebem “[...] que a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula e compor sua metodologia de trabalho”. Depois da assimilação das crianças perante esses momentos, organizei para que elas apresentassem os artistas e as obras para todos os agrupamentos do Cmei – para efetivação do projeto “Poteiro pintou lá no meu CMEI”. Organizei algumas atividades coletivas para que isso acontecesse e para elas foi tudo muito divertido!

As crianças passaram por todos os agrupamentos para apresentar os artistas aos seus colegas. Elas falavam que eles eram de Goiânia, que Antônio Poteiro fez lindos desenhos, trabalhos no barro, viajou muito para mostrar seus lindos desenhos e já morreu. Falaram que Américo Poteiro é filho de Antônio Poteiro, mora em Goiânia e faz lindos desenhos. No final, deixavam fotografias dos artistas para serem expostas na parede da sala.

Figura 58 – Fazendo a contextualização histórica dos artistas Antônio e Américo Poteiro



Fonte: Dados da pesquisa.

No início de setembro, fizemos um trabalho coletivo e, nessa atividade, as crianças apresentaram as obras para todos os outros agrupamentos no espaço do refeitório. Esse momento foi muito interessante porque elas falaram das obras com muita alegria e satisfação. Valentina escolheu a obra “Casamento no céu” para apresentar e se manifestou assim: “Bom dia! Essa é obra de Antônio Poteiro. Ela se chama ‘Casamento no céu’, é muito bonita. Olha o azul no céu, que lindo”. Pedro Otávio, por ser muito tímido, não queria participar, mas resolveu apresentar e com a voz baixa se pronunciou: “Esse é o sanfoneiro”. Luís Miguel mostrou “O Araguaia” e destacou: “Esse é o Rio Araguaia, não podemos jogar lixo no rio, né?”. Na figura abaixo (59), temos inicialmente Christofer, que, apesar de ser o mais novo da turma, tinha uma voz ativa e sua linguagem verbal era bem desenvolvida: “Esse é o Rio de Janeiro de Antônio Poteiro”. César Augusto, o segundo da foto, manifestou assim: “Olha aqui os Papagaios e o ipês que Antônio Poteiro fez”. Anna Júlia disse em tom mais baixo: “Esse aqui é ‘Os papagaios’”. Todas as crianças apresentaram à sua maneira a obra escolhida. Após a apresentação, as pedagogas escolheram uma obra para que suas crianças fizessem o desenho dela.

Figura 59 – Apresentação das obras e o fazer artístico



Fonte: Dados da pesquisa.

No final de setembro, as crianças fizeram uma atividade fora do Cmei e visitaram o Instituto Antônio Poteiro.⁷⁴ Essa visita foi agendada pensando que “[a] educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (BARBOSA, 2007, p. 13).

As crianças manifestavam desejos em conhecer a casa de Américo Poteiro e, para oportunizar esse momento a elas, consegui marcar, depois de toda burocracia, o dia de nossa visita. “Visitar um museu ou uma instituição cultural pode ser algo desinteressante para as crianças pequenas. Entretanto, se a equipe do setor educativo tiver uma proposta para a faixa etária, os alunos se beneficiarão de aprender no espaço onde se situam obras originais” (IAVELBERG, 2013, p. 117).

Para a visita ao Instituto Antônio Poteiro foram os agrupamentos D-1, D-2 e D-3, com crianças de três a quatro anos. As colegas dos agrupamentos B, C-1 e C-2, de um ano a dois

⁷⁴ Instituto Antônio Poteiro | Preservando a Memória, disponível em: antoniopoteiro.com.

anos, por se tratar de crianças bem pequenas e que ainda usam fraldas, não participaram desse momento.

As crianças estavam eufóricas para chegar esse dia e muito ansiosas por esse momento. Um fato que achei interessante foram três mães do agrupamento D-3, que pediram para ir juntas porque gostariam muito de conhecer o Instituto e também por gostarem muito de arte e cultura. “Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a concertos”, segundo Elliot Eisner (1985 apud BARBOSA, 2014, p. 34). A Diretora permitiu a ida delas porque havia vagas no ônibus. Sobre visitas a esses espaços culturais, Barbosa (2007, p. 19) afirma que “[o]s museus são lugares para a educação concreta sobre herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada”.

Figura 60 – Visita ao Instituto Antônio Poteiro



Fonte: Dados da pesquisa.

O artista goiano Américo Poteiro foi muito solícito com a gente, nos recebeu com muito carinho e atenção. Foi um momento de muita interação entre as crianças e o artista. O

encantamento delas com as obras expostas no instituto era visível e, como já tinha intimidade com elas, fizeram comentários a seu respeito e muitas perguntas. “Conhecer o lugar onde os artistas trabalham é uma experiência muito rica, permite aos alunos interagir diretamente com o profissional e fazer perguntas a ele” (IAVELBERG, 2013, p. 119). Considero fundamental as escolas proporcionarem momentos desses aos seus alunos, pois ter contato direto com a obra original do artista é rico e significativo para eles. Além disso, “[a] proximidade com os originais desperta novas perguntas nos alunos de Educação Infantil e leva ao estabelecimento de novas ideias em suas narrativas sobre as obras e relações que estabelecem com seu cotidiano” (IAVELBERG, 2013, p. 120).

Fusari e Ferraz (2009, p. 23) sintetizam que “[...] consideramos o diálogo crescente com a arte, visitando museus, participando de exposições, concertos, assistindo a espetáculos, como possibilidade de ampliação dos conhecimentos do aluno e a oportunidade de aprendizagens culturais”.

As crianças caíram na emoção e na euforia ao verem as obras que tínhamos trabalhado. Apontavam o dedo e, quase gritando, diziam: “Olha, tia! A Tartaruga!”, “Olha, o Casamento no céu!”, “Olha, o Araguaia!”, “Olha a obra ‘Soltando pipas!’”. Esse foi um momento muito especial não só para as crianças, como também para as colegas do Cmei que participaram, pois nenhuma delas conhecia esse espaço cultural.

No final de setembro, a Jornalista Núbia Alves, da Editoria de Educação e Esporte da SME,⁷⁵ fez uma reportagem sobre minha pesquisa e a divulgou-a no *site* da Prefeitura de Goiânia. Em outubro, fizemos outras atividades coletivas, dessa vez com pintura, colagem, argila e outros. Todos os agrupamentos do Cmei fizeram uma releitura de uma obra de Américo e Antônio Poteiro em uma tela pintada com tinta guache. “Em cada contexto educativo, o professor pode explorar seu conjunto acessível de materiais [...]” (IAVELBERG, 2013, p. 70). Percebi, nessas atividades, que novamente algumas pedagogas, preocupadas em expor um trabalho bonito na Mostra Pedagógica, limitaram a participação das crianças no desenvolvimento de sua arte e, com isso, perderam a oportunidade de deixá-las expressar livremente sua criatividade.

As crianças do meu agrupamento fizeram a releitura da obra “A tartaruga”, utilizando argila, e também em uma tela pintada com tinta guache. Elas pediram que fosse “A tartaruga”, uma vez que gostaram muito dessa obra. De acordo com Iavelberg (2013, p. 86), “[s]e as

⁷⁵ Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/alunos-de-CMEI-participam-de-projeto-sobre-artistas-plasticos/>.

práticas dos alunos na escola estão em correspondência com as práticas sociais dos artistas, é necessário compreender quando a releitura é adequada e como ela ocorre na história da arte”.

Figura 61 – Releitura da obra “Tartaruga”



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 62 – Trabalho da obra “Tartaruga” com argila



Fonte: Dados da pesquisa.

No final de outubro, realizou-se, no Cmei, nossa Mostra Pedagógica, e, dessa vez, com a visita do artista goiano Américo Poteiro. Esse foi um momento muito aguardado por todos. As crianças e os pais interagiram com o artista, conversaram, pediram autógrafos e tiraram muitas fotos. Foi nesse dia que socializei o relato de experiência da minha pesquisa, que apresentei no III Fórum Nacional Escolas de Educação Básica para todos: vivências sistêmicas (2019). Na apresentação, falei de Ana Mae Barbosa e de sua proposta para a educação em Artes e o quanto as crianças estavam assimilando bem as três dimensões da professora. Em um datashow, apresentei meu relato para minhas colegas do Cmei, para as crianças e para seus familiares, bem como para o convidado da Mostra, Américo Poteiro. Ao

final da apresentação, abri espaço para perguntas e esse momento foi muito gratificante. A avó da Esther Araújo foi a primeira a se manifestar: “Parabéns, tia! Seu trabalho é muito lindo, Esther chega em casa todo dia falando desses artistas”. O pai do Gerson se pronunciou assim: “Parabéns, professora! Esse trabalho é muito lindo, Gerson tá amando muito. Gostei muito dessa professora Ana Mae Barbosa”. A mãe do Samuel Asaf também se manifestou, disse que estava encantada com esse trabalho, que o filho estava muito inteligente e sempre estava dando aulas para ela sobre os artistas. A mãe da Maria Luiza se declarou assim: “Parabéns, tia! Maria Luiza tá encantada com seu trabalho, sabe falar tudo desses artistas e das obras. Ela tá muito chique”. Uma pedagoga disse que não conhecia Ana Mae Barbosa e ficou encantada com a proposta dela. A diretora também pediu a palavra e disse que minha pesquisa envolveu todo o Cmei e estava satisfeita com a participação das crianças, pois, segundo ela, esse trabalho era diferente em relação aos lá realizados; ademais, essa experiência poderia contribuir ainda mais para o desenvolvimento delas.

Figura 63 – Mostra pedagógica e visita de Américo Poteiro





Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 64 – Relato de experiência



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 65 – Mostra pedagógica: trabalhos das crianças



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro paradigma que precisa ser rompido nessas Mostras Pedagógicas realizadas na EI são as escolhas dos trabalhos realizados pelas crianças. Algumas colegas não queriam colocar os desenhos das crianças por serem rabiscos, garatujas, achavam que eles não estavam tão bonitos para serem expostos. Mesmo sabendo que rabiscos não são arte, é isso que a criança fez usando sua expressividade, seus sentimentos; todo rabisco é bonito, é a marca pessoal dela. Ainda assim, algumas não colocaram os desenhos que as crianças fizeram das obras dos artistas trabalhados no projeto.

Reitero a importância da abordagem triangular nos trabalhos com Artes Visuais desenvolvidos na EI. As crianças devem ter oportunidade de vivenciar momentos de apreciação de imagens de obras, de conhecer artistas e de produzir vários trabalhos artísticos. Durante o desenvolvimento deste trabalho, que ocorreu em três meses, alguns agrupamentos deram continuidade ao projeto e fizeram um trabalho mais contextualizado, colocando fotos de algumas obras na parede da sala. Assim, as crianças puderam ampliar suas possibilidades expressivas. Elas falavam das obras e dos artistas com espontaneidade para seus pais e colegas. Isso nos mostra a importância de o professor ser aberto a projetos contemporâneos, capazes de possibilitar que as crianças ampliem suas leituras de mundo. Por outro lado, algumas pedagogas ficaram restritas somente às atividades coletivas. Nesse contexto, as práticas educativas em artes na EI de forma mais engajada ainda são um desafio, pois as pedagogas estão acostumadas aos trabalhos rotineiros, demonstrando certa dificuldade ao que é novo e/ou diferente. Isso caracteriza um retrocesso para o processo do ensino-aprendizagem, pois, para esse público de crianças, quanto mais diversificadas as formas de conhecimento maior será a possibilidade de seu desenvolvimento pleno.

O Projeto “Poteiro pintou lá no meu Cmei” também possibilitou para as crianças uma ação pedagógica para além dos muros do Centro, com a ida delas ao Instituto Antônio Poteiro e também o envolvimento de toda a comunidade escolar. Esse passeio, em especial, possibilitou uma experiência mais significativa, pois, quando acontecia algum passeio das crianças do Cmei Cristiano Emídio Martins, normalmente era feito para assistir teatros de desenhos infantis difundidos por meio dos veículos de comunicação. Não que eu considere isso como algo negativo, a crítica é que, quando se trabalha Artes na EI, esta fica presa à cultura midiática.

Esse projeto em específico mostra o quanto as atividades coletivas são necessárias e, também, é um grande aliado na construção de valores sociais como cooperação e, principalmente, na formação integral da criança.

5.6 Conhecendo Candido Portinari

Em novembro, foi trabalhado o último artista brasileiro, Candido Portinari. “Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte” (BARBOSA, 2007, p. 16).

Todo mês, após a apresentação do(a) artista, eu colocava uma foto na parede da sala e foi combinado que só a tirávamos em dezembro. Nesse caso, já tinha colocado as fotos da Tarsila, Anita, Antônio Poteiro e Américo Poteiro. Após a **contextualização histórica** de Portinari, coloquei a foto dele na parede. Nesse dia, Samuel Asaf faltou. No outro dia, ao entrar na sala, automaticamente viu a foto de Portinari e começou a chorar, dizendo: “Quem é esse artista que eu não conheço? Porque você não me falou dele, tia?”.

Figura 66 – Artistas trabalhados na abordagem triangular



Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças já estavam acostumadas com esses momentos, já sabiam que iam conhecer um artista novo e ficavam esperando por isso. Falei que ele nasceu na cidade de São Paulo, em uma fazenda de café, e daí surgiram os questionamentos sobre a cidade. Aylla disse: “São Paulo é longe, né, tia?”. Gerson perguntou se ele era amigo de Américo Poteiro. Esther questionou se ele viajou para mostrar seus desenhos. Fernanda perguntou se tinha gatinho na fazenda dele; César Augusto, se ele gostava de viajar. Como havíamos ganhado uma televisão nova e as crianças estavam empolgadas com ela, decidi apresentar as primeiras imagens de Portinari pela TV, o que não me impediu de levar imagens para elas.

Figura 67 – Contextualização histórica de Candido Portinari



Fonte: Dados da pesquisa.

As obras escolhidas para trabalhar com as crianças foram: “Café”, “O mestiço”, “O lavrador de café”, “Futebol”, “Flautista”, “Menino com pássaro” e “Meninos soltando pipas”. Para a realização do eixo **leitura de imagem**, devo salientar que em todos esses momentos permiti e incentivei que as crianças participassem intensamente, dando-lhes a oportunidade de elas explorarem e se envolverem com o universo de várias imagens. Nesse momento, cito Barbosa (20007, p. 17):

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostos pela mídia, vendendo produtos, idéias [sic] conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual⁷⁶ e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana da alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com as imagens.

⁷⁶ “Um currículo que integre atividades artísticas, histórias das artes e análise dos trabalhos artísticos [...] respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura” (BARBOSA, 2007, p. 17).

Figura 68 – Leitura de imagem



Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças receberam bem as obras de Portinari, apesar de eu haver pensado que poderiam causar estranhamento, como aconteceu com as obras de Tarsila do Amaral. Confesso que nesse momento senti falta do estranhamento delas e que talvez o diferente não mais os surpreendesse, assim como nas obras “A negra”, e “O Abaporu”, pois sempre acreditei que esse trabalho primasse por uma educação estética. Por isso esperava uma reação mais impactante em relação às obras. Contudo, fui aprendendo que as crianças às vezes nos surpreendem, e é isso que faz essa experiência ser tão gratificante.

Portinari retrata, nas suas produções, questões sociais, exploram temáticas brasileiras, trabalhadores nas plantações, favelas e cidades. Isso não faz parte da cultura visual⁷⁷ disponibilizada nos Cmeis.

Elas manifestaram alegria e muitos questionamentos diante de cada obra. A primeira que apresentei a elas foi “Futebol”. Com a autonomia que lhes foi dada desde o primeiro encontro com as imagens das obras, elas expressaram suas opiniões. Heitor Silva logo se posicionou: “Ô, tia, meu pai me levou no jogo do Goiás”. Enzo questionou: “Ô, tia, porque não tem grama?”. Ao mostrar-lhes a obra “Café, Samuel Asaf perguntou se tinha café dentro do saco, porque o homem estava cansado. Maria Luiza disse: “Tia, ele trabalha muito, né?”. Luís Miguel disse: “Tia, o café é preto, né?”. Ao mostrar a obra “Menino com pássaro”, Yasmim logo perguntou: “Tia, o pássaro morreu?”; Fernanda, Valentina e Anna Júlia disseram: “Que lindo, tia!”. Ao mostrar a obra “Flautista”, Samuel Asaf disse: “Tia, eu não sei o que é flautista não, viu?”.

⁷⁷ Sugiro a leitura do livro *Cultura visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*, de Raimundo Martins e Irene Tourinho (2010).

No final de outubro chegaram os gêmeos Esther Lima e Kaique, e foi a primeira roda de conversa com **leitura de imagem** de que eles participaram. Kaique, ao ver a obra “Futebol”, se manifestou dizendo que joga bola com seu pai e Esther, por ser mais tímida e estar em fase de adaptação, não quis se manifestar. Nas obras “O lavrador de café” e “O mestiço”, a maioria delas disse que era um homem trabalhador e teve outros questionamentos, como: se o café era igual bolinha, se Portinari tomava café, e, devido a tantos questionamentos, foi preciso colocar um vídeo mostrando plantações de café.

Diante das leituras que fizeram de todas as obras, percebi que elas expressam provocações interpretativas, e, assim, conforme Martins e Tourinho (2010, p. 16), “[a]s imagens materializam ideias sobre a infância, contribuem para sedimentar a maneira de vê-la, registrá-la e interpretá-la, bem como para insinuar deslocamentos interpretativos ou multiplicidades de pensamentos”.

As obras escolhidas por elas para fazerem seus desenhos foram: “Menino com pássaro” e “Futebol”. Para esta, usaram papel e lápis de cor, para aquela, papel, pincel e tinta guache.

Figura 69 – Desenhos das obras “Futebol” e “Menino com Pássaro”



Fonte: Dados da pesquisa.

Para Vygotsky (2018, p. 108), nessa fase,

[a]o desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê, mas não é essencial para ela no objeto que está representado. Os psicólogos concordam com a seguinte conclusão: nesse estágio, o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado.

Figura 70 – Desenho da obra “Futebol”



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 71 – Desenho da obra “Menino com Pássaro”



Fonte: Dados da pesquisa.

E assim chegou nossa última exposição. Nelas vivi momentos sensacionais. Vi as crianças sempre chegando puxando as mãos dos pais com ansiedade para mostrar-lhes logo os trabalhos. Automaticamente apontavam para as reproduções das obras e para seus trabalhos artísticos e, com autonomia e alegria, falavam sobre eles. O mais importante e gratificante é que pude acompanhar todo o desenvolvimento e a aprendizagem que esse projeto pôde proporcioná-las.

Heitor Rezende falou de todas as obras e, no “Menino com pássaro”, disse: “Papai, olha o menino com pássaro, que lindinho, né? Papai, olha o homem que trabalha na roça de

café, esse homem aqui, ó!” se referindo ao “Lavrador de café”, “Ele tá levando café para a casa do Candido Portinari”. Fernanda, em todas as exposições, gostava de explicar as obras para os pais dos colegas. Nesse dia, ela falou para a mãe de César Augusto assim: “Olha o desenho do Futebol. É lindo, né? Mas não tem grama, viu?”. Samuel Asaf também era outro que gostava de falar de todas as obras para sua mãe e para os pais dos colegas. Durante a exposição, ele falou para a mãe: “Mamãe, mamãe, olha aqui os meninos jogando bola no campo que não tem grama. Olha o menino segurando o pássaro, o pássaro não morreu, viu, mamãe?”. Ao se referir à obra “O mestiço” ele se manifestou assim: “Mamãe, olha o homem mestiço. A mamãe dele é branca, viu, e o papai dele é negro, viu, mamãe?”. Luís Miguel, de voz baixa, disse para a mãe que os meninos estavam jogando bola.

Em todas as exposições as crianças surpreendiam-me com as impressões que tinham das obras dos(as) artistas. Lembro-me de que, na Mostra Pedagógica, Samuel Asaf disse para o Américo Poteiro e para a mãe assim: “Olha aqui, esse é Antônio Poteiro. Ele nasceu em Portugal, depois ele veio para Goiânia e depois ele fez uns desenhos lindos. Ele viajou o mundo todo para mostrar seus desenhos”. A mãe caiu na risada e abraçou o filho. Américo Poteiro, sorrindo muito, disse a ele: “Parabéns, é isso mesmo, você sabe mais do que eu sobre meu pai”. Isso me mostra que o eixo da abordagem triangular (conhecer o artista) contribui para a construção de sentidos pela criança e que a importância da expressão artística não está apenas nos trabalhos de colagem, pintura, desenhos, música, teatro e dança. A arte é relevante enquanto conhecimento e esse eixo da abordagem mostra essa relevância na percepção da criança ao conhecer o artista. Quanto às três dimensões de Barbosa, elas deveriam ter um lugar especial nas atividades artísticas nos Cmeis.

Nessa última exposição, os pais estavam em clima de despedida e quase todos falaram que tudo estava lindo, que as crianças aprenderam muito e me parabenizaram pelo trabalho. Lembro que a mãe da Valentina se pronunciou assim:

Já acabou o ano, né, tia? Nossa! Como Valentina amou esses artistas, falava todo dia deles para mim, como eu gostei desse Cmei, gostei demais do seu trabalho, gostei da diretora, de todo mundo. Foi o primeiro ano que Valentina foi para o Cmei, só agora que consegui uma vaga pra ela e ela gostou demais. E agora ela vai para a escola.

Figura 72 – Exposição das obras de Portinari e dos trabalhos das crianças



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 73 – Exposição dos desenhos da obra “Menino com Pássaro”



Fonte: Dados da pesquisa.

5.7 Rememorar: recordar mais uma vez

Em dezembro, quando finalizei minha investigação com as crianças, já no início me deu certa nostalgia, pois sabia que estava acabando o meu tempo com elas e que talvez nem as encontraria mais. Foi uma experiência tão significativa e repleta de afetividade que tive medo de seu fim. Vivi momentos únicos, indescritíveis, sublimes com essas crianças inteligentes,

amáveis, curiosas, dispostas e que se entregaram nessa viagem linda de descobertas e emoções que só a Arte é capaz de nos proporcionar.

Decidi, então, que seria o mês de **rememorar**, no sentido certo da palavra: **recordar mais uma vez**. Oportunizei momentos para que elas tivessem contato novamente com todas as reproduções das obras, onde tiveram autonomia para manifestarem as suas prediletas e as com as quais mais se identificaram. Elas falavam todas ao mesmo tempo sobre as obras, foi uma agitação só. Enzo pediu para desenhar o “Farol”. Pedro Otávio, que no começo do ano era tímido, já demonstrava mais segurança e se pronunciou: “Tia, eu gostei da tartaruga, tá?”. Samuel Asaf abraçou e beijou as obras “Burrinho correndo” e “Soltando pipas” e pediu para fazer o desenho do “Burrinho correndo”. Fernanda abraçou a obra “A bailarina”. Yasmin disse que gostou do “Vaso de flores”. Gerson falou que “O Abaporu” era bonito e que tinha um quadro na cozinha da mãe dele. Todas elas se manifestaram de forma carinhosa sobre as obras.

Quando eu usei a expressão ‘momentos indescritíveis’ é porque vivi momentos interessantes que eu não esperava. Lembro que, no início de agosto, a mãe do Arthur, da Maria Luiza, e o pai do Gerson, me relataram a emoção que os(as) filhos(as) tiveram ao ver uma reportagem no Jornal Nacional, da TV Globo,⁷⁸ em que passou a exposição de Tarsila do Amaral no Masp. Segundo a mãe do Arthur, o menino saiu correndo e gritando: “Mamãe, papai, olha a Tarsila do Amaral na TV. Olha! Olha! Olha o Abaporu!”. Segundo o pai do Gerson, o menino também saiu gritando pela sala chamando todo mundo pra ver Tarsila do Amaral na televisão. A mãe da Maria Luiza disse que a filha estava no sofá quando passou a reportagem e que ela pegou no rosto da mãe mostrando e explicando que era Tarsila do Amaral. Outro fato cativante foi a avó da Esther Araújo, que chegou com duas rosas do seu jardim para mim; segundo ela, Esther disse que eram iguais às do “Vaso de flores” da Anita, por isso queria me presentear.

Durante a pesquisa, muitos familiares comentavam do envolvimento da criança com as obras e com os artistas e sempre traziam alguma situação vivida com o(a) filho(a). Lembro-me que o pai do Gerson levava o filho todos os dias e desde maio, quando iniciou o trabalho com Tarsila, o pai com frequência falava do projeto, dava os parabéns e sempre elogiava. Era corriqueiro ele se manifestar assim: “Parabéns, professora! Esse trabalho com artes é muito lindo, Gerson tá aprendendo muito”.

⁷⁸ Disponível em: g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/07/27/exposicao-de-obras-de-tarsila-do-amaral-atrai-publico-recorde-ao-masp.ghtml.

De acordo com Wallon,⁷⁹ dois fatores interferem na evolução dos indivíduos: o biológico e o ambiente que os afeta de alguma forma. Posso afirmar que esta pesquisa foi pautada no desenvolvimento afetivo, em toda a comunidade escolar e, principalmente, as crianças não foram indiferentes em nenhum momento, todos fomos afetados positivamente.

Como de costume, tentei transformar o momento das atividades de modo que elas se sentissem protagonistas e, acima de tudo, felizes. Fizemos trabalhos na sala, no corredor e no pátio. Para isso, utilizamos vários materiais, como: tinta guache, pincel, lápis de cor, papel, giz, cartolina e outros.

O encontro para socialização dos desenhos dos colegas é de muita interação e de trocas, pois nessas rodas de leituras há muitas descobertas e, também, “[u]ma roda de leitura de desenhos de alunos é uma atividade muito produtiva para a aprendizagem, pois é a ocasião em que todos podem falar sobre seu próprio trabalho: como fez, se gostou, [...] E ainda podem comentar os desenhos dos colegas e aprender com eles” (IAVELBERG, 2017, p. 81-82).

Figura 74 – Desenhando com giz no chão



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 75 – Trabalhos artísticos de dezembro



⁷⁹ Sugiro a leitura de: BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica** (UFRS), 2006.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 76 – Socialização dos desenhos dos colegas



Fonte: Dados da pesquisa.

5.8 Estética

Ao escolher a abordagem triangular para trabalhar com crianças de três a quatro anos é porque a considero “[...] cheio de vitalidade e, como organismo vivo, e disposto sempre à adaptação [...]” (BARBOSA, 2014, p. XVIII), que me permitiria um trabalho inovador e contextualizado, em que eu possa articular arte como expressão e reflexão. Quando propus uma “experiência estética” trabalhando os(as) artistas e suas obras não estou me referindo a

definições de arte e tampouco de beleza trazida nas obras. De acordo com Barbosa (2014, p. 41), “[...] a estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria-prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial”.

Para falar de Estética visitei o artigo do professor Pedro Menezes,⁸⁰ que muito contribuiu sobre esse conceito. Segundo o professor (2020), Estética também chamada de Filosofia da arte, é uma das áreas de conhecimento da Filosofia, tendo “sua origem na palavra grega *aisthesis*, que significa ‘apreensão pelos sentidos’, ‘percepção’” (grifo do autor).

Para Menezes, foi o filósofo alemão Alexander Baumgarten que inaugurou a Estética como área de conhecimento da filosofia, nascida para compreender os modos de reprodução da beleza pela arte e estando associada a um valor econômico: “As bases definidas pelo filósofo propiciaram que ao longo do tempo a arte fosse concebida para além de sua relação com a beleza. A arte passa a se relacionar com outros sentimentos e emoções, que influenciam a identificação do que é belo e de seu valor”. Nesse sentido, meu trabalho desenvolvido com as crianças se relaciona com sentimentos e emoções, que não tem relação com a beleza.

A experiência estética defendida no meu trabalho diz respeito a uma forma de apreender o mundo através da curiosidade, da imaginação, da intuição e da percepção. Estética é o sentimento que a arte produz e faz relação com a individualidade, a vida pessoal da criança, tornando-se, assim, bem íntima da obra e do autor.

Meu objetivo foi atingido quando a criança falava que Tarsila morava na fazendinha, Anita era amiga de Tarsila e Antônio Poteiro nasceu em Portugal. Alcancei minha meta diante de uma obra na qual a criança interpreta que tinha café dentro do saco e por isso o homem estava cansado, quando, diante de uma obra da Tarsila do Amaral, a criança pergunta por que eles não tinham sapatos, e da paixão delas pelas obras “Futebol” e “Soltando pipas”, porque elas as relacionam com sua realidade mais próxima. Mesmo diante de uma obra com características inusuais, como *A negra*, a criança teve seu sentimento de estranhamento, de rejeição. É dessa experiência estética que estou falando; esses gestos, tornam-se expressões presentes no trabalho com obras de arte esse modo de reinterpretar as obras alcança, de fato, a beleza estética que defendo.

O objetivo da educação estética é ampliar a experiência para além da realidade, para uma percepção mais livre e completa, onde a criança se torna um sujeito histórico, de sua

⁸⁰ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/estetica/>. Pedro Menezes, professor Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (FPCEUP).

própria história, e na mais tenra idade consegue se envolver com uma experiência mais contextualizada sobre Artes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa muitos foram os desafios, a começar pela insegurança e pelas incertezas, que me fizeram questionar se estava no caminho certo. Durante o desenvolvimento deste trabalho esses sentimentos se transformaram e deram lugar a outros, de alegria e otimismo. Mesmo diante dessa mistura de emoções, a intenção em colaborar de alguma forma com a educação sempre esteve presente, pois, apesar de toda criança ter direito a educação de qualidade, esta nem sempre é uma realidade, principalmente em se tratando da educação pública.

Por trabalhar na EI, e acreditar que a Educação ainda carrega certa concepção tradicional, decidi trabalhar com a temática Artes, pois através dela abarca-se uma formação completa voltada para ética, estética e política, em suma, para o pleno desenvolvimento das crianças.

Na pesquisa, descrevi, por meio de recortes históricos, a trajetória da EI desde a Idade Média até os dias atuais, percebendo que, com o passar do tempo a concepção de infância e educação foram moldadas conforme uma sucessão de fatos históricos. De acordo com meus estudos, desde a Idade Média – onde a criança era considerada um adulto em miniatura – ao atual contexto da educação brasileira – onde a criança é considerada como sujeito de direitos – a história nos mostra que ela sempre deve estar em constante transformação, caso contrário não haveria sentido de existir e estaríamos presos ao passado.

Não poderia faltar, na minha dissertação, um capítulo dedicado à história, à trajetória da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Compreender sua origem e suas transformações é fundamental para quem se dispõe a fazer uma investigação com crianças da EI inspirada na sua proposta. Destaquei, também, as possibilidades de atividades com as crianças no desenvolvimento dos três eixos que norteiam a abordagem triangular. Como a proposta da professora é flexível e dialógica, isso me permitiu fazer minhas escolhas metodológicas adequando-as à realidade das crianças, e foram através dessas atividades que acompanhei gestos, sentimentos, percepções e emoções delas para a construção do meu Produto Educacional.

Na seção dedicada ao desenho infantil, relato que desde o século XIX este vem sendo estudado por diferentes pesquisadores e todos eles, mesmo com opiniões divergentes, são unânimes em dizer do desenho como o primeiro meio em que a criança se expressa

significativamente e que os rabiscos são as primeiras manifestações. Nesses rabiscos elas mostram a sua particularidade, seu modo próprio de expressão. As fundamentações teóricas e as leituras trazidas pelos pesquisadores contribuem sobremaneira para entender e analisar o grafismo infantil, a expressividade e o simbolismo das crianças por meio de seus desenhos. Desse modo, considero importantes os educadores da EI terem acesso a essas teorias que muito colaboram para compreender a linguagem gráfica da criança, que devem estar de acordo com o olhar infantil. Abordei, também, a teoria sociointeracionista de Vygotsky referente à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, e as formas de linguagem. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky teve uma importante contribuição, pois, à luz dessa abordagem, encontrei respaldo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Embora a linguagem artística faça parte da rotina dos Cmeis e por entender que as Artes possibilitam um cabedal de possibilidades, além das que comumente já são desenvolvidas, senti a necessidade de aplicar algo que contribuísse para novas perspectivas educativas para crianças da primeira etapa da Educação Infantil. Diante dessas novas possibilidades, escolhi a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, por acreditar que ela possibilita que o desenvolvimento artístico da criança floresça e que a arte não seja somente uma ferramenta para atingir determinados objetivos, tais como coordenação motora, oralidade, equilíbrio etc. A criança desenvolve a arte sem ter consciência dela. Assim,

[c]ompreendo a Abordagem Triangular como superação do modelo tradicional [...] em que ela propõe a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo [...] pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura de mundo, assim proposta, ganha dimensão ampliada, crítica e emancipatória. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 88).

Dessa forma, ao eleger as três dimensões da abordagem triangular para desenvolver atividades com crianças de três a quatro anos, contemplei, de certa forma, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, que são as **interações** e a **brincadeira**, trazidos na BNCC (2019, p. 37), “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. Em todos os momentos vividos na **contextualização histórica**, da **leitura de imagem** e do **fazer artístico**, contemplaram os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil** expressos na Base, que são: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se**.

Com esse projeto artístico assegurei, também, **os campos de experiências**, que, segundo a Base (2019, p. 40-41),

[...] acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. [...] O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Considero que as Artes Visuais devem atravessar o cotidiano das Instituições de EI e que elas não devem ser desenvolvidas de forma mecânica, mas com intencionalidade pedagógica, possibilitando à criança trabalhar artes com liberdade e autonomia e que possam refletir sobre elas. Sua presença na vida delas é tão importante quanto o desenvolvimento da escrita, da linguagem oral. A arte não deve ser somente um facilitador para o desenvolvimento das demais linguagens.

O resultado deste trabalho não foi somente uma contextualização de artes, o intuito foi que as crianças tivessem a oportunidade de apreciar as obras, de se envolverem com elas. Os meus questionamentos iniciais eram: será que elas vão aprender? Será que elas vão conseguir assimilar essa proposta? E a pergunta que mais me preocupava: será que elas vão ter interesse? Posso dizer que elas não só aprenderam, desenvolveram e assimilaram, mas se envolveram plenamente no sentido mais profundo da palavra, com cada artista e com cada obra trabalhada, e, concomitantemente, desenvolveram apreciação artística, ou seja, uma educação voltada para valores estéticos.

Portanto, ao concluir este trabalho, é com muito orgulho e satisfação que posso dizer que essa experiência inovadora, direcionada para um público de crianças de três a quatro anos, atingiu o seu objetivo, pois é possível enriquecer de uma forma mais engajada as experiências artísticas de crianças bem pequenas e estas são capazes de não somente fazerem uma releitura das obras de artes, mas também de se apaixonarem por elas, fazerem relação com suas vidas pessoais, aguçarem a imaginação e, principalmente, tiveram a capacidade de refletir sobre elas, relacionando-as com outros temas, o que de certa forma nos levou para outras temáticas, como racismo e meio ambiente.

Isso me mostra que o desenvolvimento da abordagem triangular, não é estanque, pois possibilita o tecer de outros conhecimentos que se inter-relacionam entre si. Nesse processo, as crianças do agrupamento D-2 desenharam o caminho que deveria ser trilhado e a conclusão a que cheguei com muito êxito é que não foram os autores das obras, tampouco as obras em si, os protagonistas deste trabalho, e sim Anna Júlia, Arthur, Aylla Sophia, César Augusto,

Christofer, Esther Araújo, Esther Lima, Fernanda, Gerson, Heitor Silva, Heitor Rezende, João Enzo, Kaique, Luís Miguel, Maria Luiza, Pedro Otávio, Samuel Asaf, Valentina e Yasmin. Elas sim, fizeram história e foram aos poucos se tornando sujeitos da sua própria história.

Assim sendo, espero que esta pesquisa em Artes Visuais utilizando a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa possa contribuir com as práticas pedagógicas dos professores da EI, de maneira a que a Arte não seja um mero instrumento pedagógico, mas esteja entrelaçada ao processo educativo como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. S. Paulo Freire: educação bancária *versus* educação libertadora. **Sintrafresc**, 10 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.sintrafesc.org.br/paulo-freire-educacao-bancaria-versus-educacao-libertadora/>. Acesso em: 1º abr. 2021.

ANDRADE, M. “Do desenho”. In: ANDRADE, M. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. São Paulo: Martins. 1975.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de Arte**: anos oitenta e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1983.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2007.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, T. P. (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, I. G. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, 379-393, 2008. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5273>.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica** (UFRS), 2006.

BOCK, A. M. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 50-57.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n. 9.394, de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLÍMACO, A. C. A. Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973). In: SILVA, A. H. F.; EVANGELISTA, E. G. S. (orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

CLÍMACO, A. C. A. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino**: a Secretaria Municipal de Goiânia (1961-1973). Goiânia: Cegraf/UFG, 1992.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. et al. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professor nos anos de 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Semana de Arte Moderna (1922: São Paulo, SP)**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

FARIA, A. L. G. **Direito à Infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FARIA, C. História do Desenho. **InfoEscola – Navegando e Aprendendo**, 24 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/historia-do-desenho/>. Acesso em: 13 out. 2020.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. **O Brasil Republicano** – o tempo da ditadura militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do Ensino de Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel. Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Ensino. Equipe de Educação Infantil. **Educação infantil**: uma proposta pedagógica para a pré-escola. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 1995.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**. Goiânia: Centro de Formação dos Profissionais em Educação, 2000.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Fórum Municipal de Educação**. Plano Municipal de Educação. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena**: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: Departamento Pedagógico, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes sobre a infância**: a construção de uma política de educação infantil. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2004a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. **Documento curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esportes, abril de 2019. Disponível em: <http://www.sme.goiania.go.gov.br/dcgyn/wp-content/uploads/2019/04/texto-ei.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2021.

IAVELBERG, R. **Desenho cultivado da criança**. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2017.

IAVELBERG, R. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jul. 1944.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1995.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; KUHLMANN JR., M. VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira**. (1875-1983). Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação contemporânea).

LEMO, A. G. S. **Tramas da relação psicologia-educação**: a proposta da rede municipal de Goiânia para a Educação Infantil (2013-2016). 150f. 2016. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **A criança e sua Arte**. 2. ed. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G.-H. **O desenho infantil**. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Cultura visual**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

MEDEIROS, R. F. Educação Infantil à cultura visual: diferentes contextos e fazer teorizados. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, T. P. (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 285-294.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PERES, P. A Arte pode beneficiar até a alfabetização na Escola. **Nova Escola**, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18310/a-arte-pode-beneficiar-ate-a-alfabetizacao-na-escola>. Acesso em: 7 abr. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, A. (org.). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980.

SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOUZA, R. P. **Educação Infantil**: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**: textos de psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. 3. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **A imaginação e criança na infância.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da Arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

ANEXO A – Termo de assentimento livre e esclarecido – TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CEPAE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo informado (a) da pesquisa “**Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**”. Meu nome é **Elenice de Fátima Pereira**, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa e também trabalho como Auxiliar de Atividades Educativas com seu filho(a) no agrupamento D2. Abaixo vou lhe dar alguns esclarecimentos sobre a pesquisa.

a) **O objetivo dessa pesquisa é:** objetivo geral é um trabalho artístico com pintura e desenho desenvolvido junto às crianças de 3 anos, - nele trabalharemos vários desenhos, pinturas, colagem, na Abordagem Triangular que visa construir conhecimentos contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica) – Leitura de imagem e o fazer artístico (fazer a arte). Estaremos criando momentos para que todas as crianças tenham contato com exposição de com várias fotografias das obras de alguns artistas e façam suas leituras das imagens - respeitando as interpretações e julgamentos delas, e que possam produzir seus desenhos de modo subjetivo sem seguir atividades padronizadas. As linguagens artísticas somam a outras linguagens e formas de expressão. Instigando a apreciação das obras artísticas como forma de fruição estética, compreensão e apropriação de conhecimentos científicos e culturais. Esse trabalho artístico será registrado em forma de portfólio digital. E também o projeto artístico: **Poteiro pintou lá no meu CMEI** da vida e obra de Antônio Poteiro, com os Professores e Auxiliares de Atividades Educativas do **CMEI Cristiano Emídio Martins** onde estaremos criando momentos de apropriação da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

b) **Para realização dessa pesquisa**, preciso que você autorize seu filho (a) a participar de maneira ativa, as propostas na pesquisa com as atividades que envolvam pintura e desenho que serão desenvolvidos com ela durante o ano, estimulando a criatividade e imaginação. Considerando sua autorização serão proporcionadas atividades de produções artísticas visuais centradas na exploração, expressão e comunicação, proporcionando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal. Portanto, o trabalho artístico (desenho e pintura desenvolvidos com as crianças) sem expô-los a qualquer constrangimento, mas com identificação delas nos trabalhos, inclusive fotos e vídeos. Você estará isento de quaisquer gastos financeiros, sendo que os materiais pedagógicos utilizados e equipamentos audiovisuais pertencem à própria instituição e à pesquisadora. Fica esclarecido também que a criança tem livre escolha quanto à participação ou mesmo à desistência desta, a qualquer momento. Se a criança não sentir vontade e não tiver interesse em participar das atividades e de fazer os desenhos, em nenhum momento será desrespeitada a vontade dela.

c) Se seu filho(a) não estiver gostando de participar da pesquisa, se estiver achando chato, se ficar cansado ou irritado, ele(a) pode desistir de participar da mesma a qualquer momento e, se isso acontecer, ele(a) não sofrerá castigo algum.

d) Se você autorizar seu filho (a) a participar, vai ser muito legal, pois pode ajudar a pensar neles que estão em processo de aprendizagem porque as artes visuais têm a função de favorecer a ação espontânea, facilita a livre expressão, contribui para a formação intelectual,

buscando assim desenvolver um ensino mais dinâmico, instigando a criatividade, imaginação podendo melhorar a capacidade de construção de sentidos. Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve.

e) Você e seu filho(a) não vão receber nenhum dinheiro para participarem dessa pesquisa, e também não gastarão nada, utilizaremos os materiais existentes na sua escola ou da pesquisadora.

f) Se você quiser saber mais da pesquisa, e quer tirar qualquer dúvida pode ligar para a pesquisadora a cobrar no telefone (62) 985580336.

g) Se tiver dúvidas sobre seus direitos, você pode ligar no **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

h) Nessa pesquisa vamos ouvir a voz de seu filho (a), vamos saber o nome dele(a) e vamos ver a foto ou imagem também.

i) Se você achar que a pesquisa não foi legal, que alguém não respeitou o direito de seu filho (a) você pode pedir indenização e isso está garantido em lei.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,

Concordo () Não concordo ()

Eu entendi tudo o que vai acontecer na pesquisa, às coisas boas e ruins que vão acontecer se meu filho(a) participar.

Sim () Não ()

Eu entendi que meu filho(a) pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que não sofrerá qualquer castigo por isso.

Sim () Não ()

Declaro, portanto, que concordo com a participação do meu filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de



Assinatura por extenso do responsável do (a) participante

Avenida Esperança, s/n. Bairro: Campus Universitário Localidade/ UF: Goiânia/ Goiás. CEP: 74690-900. Telefone (62) 3521-1026/ (62) 3521-1083.

ANEXO B – Termo de anuência da instituição



PREFEITURA DE GOIÂNIA

Prefeitura de Goiânia
Secretaria Municipal de Educação
CMEI Cristiano Emídio Martins

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O CMEI Cristiano Emídio Martins está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil, coordenado pela pesquisadora Elenice de Fátima Pereira pela Universidade Federal de Goiás.

O CMEI Cristiano Emídio Martins assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante o período necessário.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 06 de março de 2019.

Assinatura/Carimbo do/a responsável pela instituição

Paula Cristina Nascimento Moreira Araújo

Diretora CMEI Cristiano Emídio Martins

Decreto n.º 2594 de 19/12/2018

Matrícula: 732672

Rua Esq.com x-3 e Qd. 06 It. 01 Jd. Brasil - Goiânia - Goiás - CEP: 74730-350

Tel: (62) 3284-2677 - E-mail: CMEIcem@hotmail.com

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS



CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil"**. Meu nome é Elenice de Fátima Pereira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua, e o outro pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail maosdada@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (062)98558-0336. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215. A pesquisa intitulada "Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil, que será desenvolvida como dissertação de mestrado, na modalidade profissional, justifica-se por compreender a importância que a arte visual tem para a criança que frequenta o CMEI Cristiano Emídio Martins, do município de Goiânia. A arte tem grande contribuição na educação infantil, pois possibilite às crianças ampliarem seus conhecimentos, suas habilidades, e a descoberta de suas potencialidades. Para tanto, o pedagogo deve colaborar para que a criança passe por experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, conhecimento, sensibilidade, produção artística pessoal e em grupo, de forma prazerosa- O objetivo principal é um trabalho artístico com pintura e desenho desenvolvido junto às crianças do Agrupamento D2, com 20 crianças de 3 a quatro anos, — esse projeto será na apropriação da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Sistematizar um portfólio digital com as atividades desenvolvidas com os participantes. A inclusão das três dimensões de Barbosa no Projeto Político Pedagógico do CMEI. E também, para efetivação dessa inclusão faremos um projeto artístico cujo nome seria: "Poteiro pintou lá no meu CMEI", com todos os agrupamentos.

Utilizar-se-á a metodologia de pesquisa-ação, com a participação das crianças do agrupamento D2 no projeto que será desenvolvido com elas, após aprovação pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) iniciará o projeto com elas. O voluntário terá livre escolha quanto à participação ou mesmo desistência desta, em qualquer momento. Não haverá remuneração ao participante, e sua aceitação é isenta de todo e qualquer gasto financeiro. Fica esclarecido que haverá uso de imagens das fotografias dos artistas, leitura de imagem, o desenho, exposição dos trabalhos. visita ao Instituto, explicita-se que durante a investigação, e o trabalho artístico com as crianças serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou

audiovisuais da conversa, por isso informo que haverá a necessidade de concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião incluído no box a seguir:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa (rubrica do participante);

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa (rubrica do participante). Fica assegurada a garantia do sigilo e da privacidade e do anonimato dos/as participante/s. No entanto, esclareço aos participantes que há o interesse da pesquisadora na identificação destes, nesse caso haverá a divulgação do seu nome quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção. Assim, em caso afirmativo assinale o box com as opções a seguir: () Permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa (rubrica do participante);

() Não permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa (rubrica do participante).

Atenciosamente,

Elenice de Fátima Pereira

Eu, Elenice de Fátima Pereira, inscrita sob o RG/CPF/n.º _____ de prontuário/n.º _____ de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil". Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informada (o) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Elenice de Fátima Pereira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso do(a) participante

Elenice de Fátima Pereira

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Elenice de Fátima Pereira

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). Centro de Pesquisa e Ensino Aplicada à Educação (CEPAE). Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N - Campus Samambaia Caixa Postal 131- CEP: 74.690-900- Goiânia-GO Telefone: (62)3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail: ppgeeb.cepae.ufg@gmail.com.

ANEXO D – Ofício nº 083/2019



**PREFEITURA
DE GOIÂNIA**

Prefeitura de Goiânia
Secretaria Municipal de Educação
CMEI Cristiano Emídio Martins

ANTÔNIO MARTINS
Lei de Criação nº 8175 de 30/06/03
Res. Cons. nº 104/14
C/ X-03 e X-04 Qd. X-06 Lt. 01
Jd. Brasil - Goiânia - GO / CEP: 74.730-420
CMEI CRISTIANO EMÍDIO MARTINS
Lei de Criação e Denominação nº 8175 de 30/06/03
Res. Cons. nº 104/14
Rua X-10 esq. c/ X-03 e X-04 Qd. X-06 Lt. 01
Jd. Brasil, Goiânia - GO / CEP: 74.730-420
cmeicem@hotmail.com
Fone: (62) 3284-0235

Ofício nº 083/2019

Goiânia, 06 de agosto de 2019.

A pesquisadora ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa intitulada: ABORDAGEM TRIANGULAR: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O objetivo da pesquisa é compartilhar uma experiência de um trabalho artístico que está sendo realizada no Município de Goiânia, no Cmei Cristiano Emídio Martins, com crianças de quatro anos, utilizando a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Antônio Poteiro e Américo Poteiro são os artistas goianos que iremos trabalhar nessa Abordagem Triangular que visa: contextualização histórica (conhecer o artista) Leitura da imagem (ver as obras e visitar os institutos) e o fazer artístico (fazer o desenho).

Antônio Poteiro é um artista imortal. “Artista que é artista mesmo, não morre nunca.” E estar eternizado na cultura goiana, nacional e internacional, pois ser tão importante para nossa cultura, faz-se necessário que essa e outras pesquisas acadêmicas se voltem para a valorização e reconhecimento dos nossos artistas goianos.

O instituto Antônio Poteiro, Patrimônio Cultural definido como um bem de natureza material considerado importante para a identidade da sociedade goiana, nacional e internacional. Desta forma, para que a pesquisa se efetiva na Abordagem Triangular é necessário que façamos uma visita ao Instituto Antônio Poteiro.

Gostaríamos de agendar com esta instituição, no horário, às 8h30, do dia 17 de setembro do corrente ano. (com permanência de no máximo 30 minutos devido a rotina das crianças no Cmei).

A visita será feita por um total de 49 crianças acompanhados de aproximadamente 16 ou mais pessoas entre, professores, coordenadores e direção.

Atenciosamente,

[Assinatura]
Pereira Cristiana Nascimento Pereira Araújo
Diretora - CMEI Cristiano Emídio Martins
Decreto nº 2596 de 19/12/2018
Matrícula: 732672

.....
Direção

[Assinatura]
.....
Pesquisadora

Rua X-10 Esq.com X-3 e X-4 Qd. 06 Lt. 01 Jd. Brasil – Goiânia – Goiás – CEP: 74730-350
Tel: (62) 3284-0235/2677 – e-mail: cmeicem@hotmail.com



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Prefeitura de Goiânia
Secretaria Municipal de Educação
CMEI Cristiano Emídio Martins
CMEI Cristiano Emídio Martins
Rec. Res. CME nº 104/14
Rua X-10 esq. c/ X-03 e X-04 Qd. X-06 Lt. 01
Jd. Brasil, Goiânia - GO / CEP: 74.730-420
cmeicem@hotmail.com
Telefone: 3284-2677 / 3284-0235

Convite para mostra pedagógica no CMEI Cristiano Emídio Martins

Goiânia, 28 de outubro de 2019

O CMEI Cristiano Emídio Martins tem a honra de convidar o artista, ceramista, pintor AMÉRICO POTEIRO, uns dos mais renomados artistas goianos para participar da nossa MOSTRA PEDAGÓGICA, que acontecerá no dia 31/10/2019, às 16h.

MOSTRA PEDAGÓGICA é um momento de extrema importância para as crianças e os pais. É um momento de valorização e reconhecimento por todos os projetos trabalhados com elas e que foram fundamentais para a criatividade, aprendizagem, desenvolvimento.

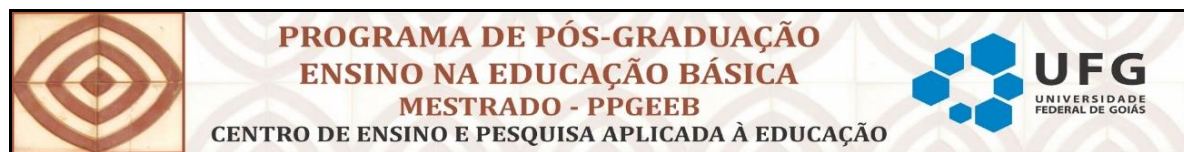
Esse ano a MOSTRA PEDAGÓGICA está ainda mais colorida com o projeto: POTEIRO PINTOU LÁ NO MEU CMEI desenvolvido com as crianças que fizeram trabalhos artísticos com as obras de ANTÔNIO POTEIRO E AMÉRICO POTEIRO.

Toda equipe pedagógica, administrativa, todas as crianças e pais ficarão honrados com sua presença.

Atenciosamente,


Paula Cristina Nascimento Moreira Araújo
Diretora CMEI Cristiano Emídio Martins
Decreto nº 2594 de 19/12/2018
Matrícula: 732672

Rua X-10 Esq.com X-3 e X-4 Qd. 06 Lt. 01 Jd. Brasil – Goiânia – Goiás – CEP: 74730-350
Tel: (62) 3284-0235/2677 – e-mail: cmeicem@hotmail.com

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA

**ARTES VISUAIS COM A ABORDAGEM TRIANGULAR: CAMINHOS
E POSSIBILIDADES**

**GOIÂNIA
2021**

ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA

**ARTES VISUAIS COM A ABORDAGEM TRIANGULAR: CAMINHOS E
POSSIBILIDADES**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Wanderley Alves dos Santos

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

PEREIRA, ELENICE DE FÁTIMA
ARTES VISUAIS COM A ABORDAGEM TRIANGULAR:
CAMINHOS E POSSIBILIDADES [manuscrito] / ELENICE DE FÁTIMA
PEREIRA. - 2021.
62 f.: il.

Orientador: Prof. WANDERLEY ALVES DOS SANTOS.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa
de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia,
2021.

Inclui fotografias, abreviaturas.

1. : Educação Infantil. . 2. Abordagem Triangular. 3. Artes Visuais. I.
SANTOS, WANDERLEY ALVES DOS, orient. II. Título.

CDU 159.9

26/04/2021

SEI/UFG - 1929575 - Ata de Defesa de Dissertação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos seis dias do mês de março do ano 2021, às 10:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa de Dissertação intitulada **Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**, e dos Produtos Educacionais intitulados: **Artes Visuais com a Abordagem Triangular: caminhos e possibilidades**, pelo(a) discente **ELENICE DE FÁTIMA PEREIRA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Wanderley Alves dos Santos (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira Dias (FE/UFG) -membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Wanderley Alves Dos Santos**, Professor do Magistério Superior, em 09/03/2021, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Carvalho Cruvinel**, Professor do Magistério Superior, em 09/03/2021, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria José Pereira De Oliveira**, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico, em 09/03/2021, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1929575 e o código CRC 4BAE04DB.

Referência: Processo nº 23070.007171/2021-74

SEI nº 1929575

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Artes Visuais com a Abordagem Triangular: caminhos e possibilidades

Outros produtos como produções artísticas: Proposta de ensino em artes visuais desenvolvido através de um projeto artístico durante seis meses utilizando a Abordagem Triangular. Para tanto, utilizamos: papel, lápis de cor, tinta guache, pincel, papel crepom, giz de cera, giz, cartolina, canetinha, tinta acrílica, tela em tecido, tv, Datashow.

Especificação: Projeto artístico desenvolvido durante seis meses.

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☐ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Projeto artístico com artes visuais desenvolvido com crianças de 3 a 4 anos na Educação Infantil.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Crianças de 3 a 4 anos da Educação Infantil.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

- ☐ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no

qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

(x) Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

() Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional

() Ensino

(x) Aprendizagem

() Econômico

() Saúde

() Social

() Ambiental

() Científico

O impacto do Produto Educacional é

() Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

(x) Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc)?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

O produto educacional foi vivenciado com 20 crianças, de 3 a 4 anos, da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, no CMEI Cristiano Emídio Martins. A vivência teve a duração de seis meses.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☐ Local ☐ Regional ☒ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☐ **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

☒ **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☐ **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

☐ **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

☒ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

☐ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEED

☐ Cooperação com outra instituição

☐ Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio Público

☐ Patente

☐ Outro. Especifique:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim ☒ Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

☒ Sim ☐ Não

PEREIRA, Elenice de. **Abordagem triangular na educação infantil: uma experiência estética com crianças de três anos.** III Fórum Nacional Escolas de Educação Básica para todos: vivências sistêmicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

() Sim (x) Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586676>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**.

Link para acesso: <http://XXXXXX>

TIPO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Um Portfólio Digital das intervenções pedagógicas com a Abordagem Triangular para subsidiar Professores da Educação Infantil nos trabalhos com Artes visuais.

CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional tem como características o desenvolvimento de um projeto artístico utilizando a Abordagem Triangular baseado em adaptação de conhecimento já existente, embasado em autores como: Ana Mae Barbosa, Rosa Iavelberg, Vygotsky. Foi concebido a partir da observação das narrativas, gestos, movimentos e falas das crianças - realizado no Cmei Cristiano Emídio Martins, no agrupamento D-2, com crianças de três a quatro anos. Está atrelado à questão de pesquisa da dissertação: **Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**. O roteiro do projeto artístico foi acompanhar as crianças durante seis meses trabalhando cinco artistas nacionais e locais utilizando a Abordagem Triangular nas três dimensões: **contextualização histórica, leitura de imagem e o fazer artístico**, - para um público de crianças bem pequenas de três e quatros anos.

PEREIRA, Elenice de Fátima. **Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**. 2020. 174f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de portfólio digital surge a partir da minha pesquisa intitulada: *Abordagem Triangular: uma experiência estética na Educação Infantil* desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2019 a 2021. Desta forma, compartilho minha experiência vivida no projeto artístico desenvolvido com crianças durante seis meses utilizando a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e isso justifica-se pela importância de trabalhar Artes Visuais de modo contemporâneo, progressista, dialogal e pela necessidade de se buscarem alternativas interativas e significativas no ambiente escolar com crianças nessa faixa etária e que possam contribuir para o desenvolvimento delas. Os artistas escolhidos para trabalhar nessa Abordagem Triangular foram: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Antônio Poteiro, Américo Poteiro e Candido Portinari. O produto teve como referenciais teóricos, Barbosa (2007, 2012, 2014), Iavelberg (2013) Vygotsky (2018). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante com crianças de três a quatro anos, no Cmei Cristiano Emídio Martins, do município de Goiânia, sendo trabalhado duas vezes na semana. Todos os gestos, manifestações, falas, impressões e percepções das crianças foram fotografadas, filmadas, anotadas e depois materializado para o portfólio digital.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Abordagem Triangular. Artes Visuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	196
 1 ARTES VISUAIS COM A ABORDAGEM TRIANGULAR: CAMINHOS E POSSIBILIDADES.....	 199
1.1.1 Conhecendo Tarsila do Amaral	200
1.1.2 Conhecendo Anita Malfatti	214
1.1.3 Projeto Poteiro pintou lá no meu Cmei	219
1.1.4 Conhecendo Candido Portinari.....	230
 2 CONSIDERAÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	 242

INTRODUÇÃO

O produto educacional aqui apresentado é um projeto artístico contendo registros de fotos, imagens, falas e manifestações das vinte crianças do Agrupamento D-2,⁸¹ durante seis meses, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cristiano Emídio Martins, em Goiânia. Esse trabalho foi realizado com crianças da primeira etapa da Educação Infantil, no qual foi desenvolvido um projeto artístico utilizando a **Abordagem Triangular**, uma proposta contemporânea, progressista, interacionista e dialógica que é – a Abordagem Triangular, uma proposta sistematizada pela Professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa - que visa possibilitar às crianças a **contextualização histórica** do artista. **A leitura da imagem**, ou seja, a relação que a criança estabelece com a imagem - importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional, perceptivo da criança. E o **fazer artístico**, o desenho, um importante meio de comunicação e representação da criança, onde expressa e reflete suas ideias e sentimentos. Esse tripé de Barbosa são elementos motivadores para a prática na sala de aula, dimensões essas, consideradas inovadoras para o ensino da arte no país.

Escolhi então, a pesquisa-ação cujo objeto estudado é como a **Abordagem Triangular** pode contribuir no ensino-aprendizagem das crianças bem pequenas que frequentam o Cmei. A pesquisa-ação me chamou atenção porque os participantes desempenham um papel ativo. Como afirma Thiollent (2011) toda pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.

Ao escolher a **Abordagem Triangular** para trabalhar com crianças de três a quatro anos é porque a considero “[...] cheio de vitalidade e, como organismo vivo, e disposto sempre à adaptação[...]” Barbosa (2014, p. XVIII), que me permitiria um trabalho inovador e contextualizado em que eu possa articular arte como expressão e reflexão. Quando propus uma “experiência estética” trabalhando as/os artistas e suas obras, - não estou me referindo a definições de arte e nem tampouco beleza trazida nas obras. Barbosa (2014, p.41) “[...] a estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial”. A experiência estética defendida no meu trabalho está relacionada a uma forma de apreender o mundo através da curiosidade, imaginação, intuição, percepção. Estética é o sentimento que a arte produz e faz

⁸¹ A organização por agrupamentos no CMEI se dá pela faixa etária: crianças de 1 ano, agrupamento B; de 2 anos, agrupamento C; de 3 anos, agrupamento D (com duas salas com crianças de 3 anos, agrupamentos D-1 e D-2).

relação com a individualidade, a vida pessoal da criança, tornando-se assim, bem íntimo da obra e do autor.

Realizei a observação durante os meses de maio a dezembro. Minha escolha metodológica foi trabalhar as três dimensões com artistas nacionais e locais, uma vez que a **abordagem triangular** não é um modelo fechado, padronizado – é dialógico, flexível, e de liberdade para obter conhecimento crítico no processo de ensino. Apresentei a elas os/as artistas Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Candido Portinari, Antônio Poteiro, Américo Poteiro. Ainda, realizei um projeto artístico com todos os agrupamentos do Cmei durante três meses para que todas as crianças e profissionais da educação⁸² pudessem conhecer a **proposta** de Barbosa e suas contribuições para a prática educativa. Escolhi os artistas Antônio Poteiro e Américo Poteiro para esse projeto artístico.

A pesquisa ocorreu durante seis meses consecutivos. Em maio, iniciei no Agrupamento D-2 o projeto artístico utilizando a abordagem triangular a partir de obras da artista modernista Tarsila do Amaral. O objetivo foi identificar, descrever e refletir sobre o desenvolvimento da criança a partir das experiências estéticas trabalhadas nessa triangulação. As atividades do projeto foram realizadas duas vezes na semana. No final do mês, depois de todas as atividades trabalhadas, fiz uma exposição, no hall de entrada do Cmei, com as fotografias das obras trabalhadas e com os desenhos produzidos pelas crianças para que todos os pais os prestigiassem, conhecessem os artistas e os desenhos produzidos pelas crianças. Em junho, trabalhei com a artista Anita Malfatti.

Em agosto, iniciei no Cmei, com todos os agrupamentos, o projeto artístico “Poteiro pintou lá no meu Cmei”, com os artistas locais Antônio Poteiro e Américo Poteiro, que foi realizado até outubro. Em setembro, fez-se uma visita ao Instituto Antônio Poteiro, com todos os agrupamentos de três anos. No final de outubro, realizamos uma Mostra Pedagógica, na instituição, com todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças nesse projeto. Esse evento contou com a participação do artista plástico e ceramista Américo Poteiro, que distribuiu autógrafos, abraços nas crianças e nos pais. Nesse mesmo evento, socializei o relato de experiência da minha pesquisa, que apresentei no III Fórum Nacional Escolas de Educação Básica para todos: vivências sistêmicas (2019).

Em novembro, no Agrupamento D-2, trabalhei com o artista Cândido Portinari e, em dezembro, rememoramos todos os artistas trabalhados. As mesmas metodologias adotadas em

⁸² Ao me referir aos profissionais da educação estou me referindo a todos os profissionais do Cmei, sejam eles da coordenação, da limpeza e/ou da cozinha, pois todos participaram do projeto artístico “Poteiro Pintou lá no meu Cmei”, que foi desenvolvido durante três meses.

maio com Tarsila do Amaral foram adotadas nos meses subsequentes, com os outros artistas, nessa sequência didática

Embora a Linguagem Artística faça parte da rotina dos Cmei e por entender que Artes possibilitam um cabedal de possibilidades, além das que comumente já são desenvolvidas, senti a necessidade de aplicar um produto educacional que contribuísse para novas perspectivas educativas para crianças da primeira etapa da Educação Infantil, mediante a estas novas possibilidades, escolhi a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, por acreditar que esta possibilita que o desenvolvimento artístico da criança floresça e que a arte não seja somente uma ferramenta para atingir determinados objetivos, tais como: coordenação motora, oralidade, equilíbrio etc.

Considero que as Artes Visuais devem atravessar o cotidiano das Instituições de EI, e que elas não devem ser desenvolvidas de forma mecânica, mas com intencionalidade pedagógica possibilitando à criança trabalhar artes com liberdade e autonomia e que possa refletir sobre elas. Sua presença na vida delas é tão importante quanto o desenvolvimento da escrita, da linguagem oral. A arte não deve ser somente um facilitador para o desenvolvimento das demais linguagens.

1 ARTES VISUAIS COM A ABORDAGEM TRIANGULAR: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Nesta seção, apresento as atividades artísticas desenvolvidas com as crianças do agrupamento D-2, nas três dimensões de Ana Mae Barbosa. Nela, apresento todas as impressões das crianças no tocante à **contextualização histórica** do artista, na **leitura da imagem** frente a reprodução das fotografias das obras trabalhadas, e no **desenho** produzido por elas. E também exponho o método e os diálogos com a abordagem da narrativa e pesquisa qualitativa - como possibilidades de dar significados ao que foi conferido pela criança.

Nela a investigação intenta uma aproximação aos significados que as crianças atribuem a sua participação no projeto artístico, buscando na fala, movimento, gestos, suas compreensões acerca da contextualização histórica, da leitura da imagem e da sua produção artística.

Os instrumentos utilizados na pesquisa-ação e pesquisa participante foram: estudos dos referenciais teóricos. Observações das falas, movimentos, gestos, expressões, manifestações das crianças. E isso se deu através de anotações no caderno, filmando e fotografando.

A pesquisa ocorreu durante seis meses consecutivos. Em maio, iniciei no Agrupamento D-2 o projeto artístico utilizando a abordagem triangular a partir de obras da artista modernista Tarsila do Amaral. O objetivo foi identificar, descrever e refletir sobre o desenvolvimento da criança a partir das experiências estéticas trabalhadas nessa triangulação. As atividades do projeto foram realizadas duas vezes na semana. No final do mês, depois de todas as atividades trabalhadas, fiz uma exposição, no hall de entrada do Cmei, com as fotografias das obras trabalhadas e com os desenhos produzidos pelas crianças para que todos os pais os prestigiassem, conhecessem os artistas e os desenhos produzidos pelas crianças. Em junho, trabalhei com a artista Anita Malfatti.

Em agosto, iniciei no Cmei, com todos os agrupamentos, o projeto artístico “Poteiro pintou lá no meu Cmei”, com os artistas locais Antônio Poteiro e Américo Poteiro, que foi realizado até outubro. Em setembro, fez-se uma visita ao Instituto Antônio Poteiro, com todos os agrupamentos de três anos. No final de outubro, realizamos uma Mostra Pedagógica, na instituição, com todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças nesse projeto. Esse evento contou com a participação do artista plástico e ceramista Américo Poteiro, que distribuiu autógrafos, abraços nas crianças e nos pais. Nesse mesmo evento, socializei o relato de experiência da minha pesquisa, que apresentei no III Fórum Nacional Escolas de Educação Básica para todos: vivências sistêmicas (2019).

Em novembro, no Agrupamento D-2, trabalhei com o artista Cândido Portinari e, em dezembro, rememoramos todos os artistas trabalhados. As mesmas metodologias adotadas em maio com Tarsila do Amaral foram adotadas nos meses subsequentes, com os outros artistas, nessa sequência didática.

1.1.1 Conhecendo Tarsila do Amaral

Figura 77: Conhecendo Tarsila do Amaral



Fonte: Dados da pesquisa.

Sentada ao chão com elas, com a imagem de Tarsila do Amaral, lanço uma pergunta:

Eu: Vocês querem conhecer uma artista maravilhosa que fez desenhos lindos?

Fernanda:⁸³ Desenhos lindos?

Eu: Sim.

Samuel Asaf: Ela desenhou o dinossauro?

Eu: Não, mas desenhou pássaros, flores, pessoas, desenhou a cuca!

Maria Luiza: Cuca? [Com um sorriso irônico, disse:] tenho medo da cuca.

Eu: Vocês querem saber o nome dela?

Todos, em tom alto, gritaram sim.

Eu: Ela se chama Tarsila do Amaral

Valentina: Tarsila do Amaral?

Heitor Rezende: Tarsila do Amaral?

Samuel Asaf: Tarsila do Amaral? Humm, tia!

⁸³ Todos os pais assinaram consentimento de participação com o uso da fala, vídeos e fotos das crianças.

Percebi que todas as crianças conseguiam pronunciar o nome da artista, exceto Pedro Otávio, que ainda estava em fase de desenvolvimento de sua oralidade, e também por ser tímido.

Eu: Sabe onde ela nasceu?

As crianças: Onde, tia?

Eu: Na fazenda lá em São Paulo. morou com papai e mamãe, cresceu, e depois sentiu vontade de fazer desenhos, e daí fez muitos desenhos lindos, viajou o mundo mostrando seus desenhos. Casou-se e teve uma filha que se chama Dulce. Vocês querem conhecer os desenhos dela?

Samuel Asaf: Fazenda? Tinha gatinho na fazenda dela, tia?

Fernanda: Tinha galinha na fazendinha dela, tia?

Eu: Lá na fazendinha da Tarsila do Amaral tinha gatinho e galinha sim [E daí optei por falar sempre fazendinha.]

Fernanda: Ô, tia, por que ela morreu?

Eu: Ela era bebê, brincou muito, depois cresceu, ficou adulta, namorou, casou, viajou muito, depois ficou velhinha e depois morreu.

Yasmin: Ô, tia! Ela é bonita, viu?

Esther Araújo: Tia, ela desenhou de lápis de cor?

Eu: Sabia que ela tinha muitos amigos? Ela tinha uma amiga que se chamava Anita Malfatti, um amigo que se chama Mário de Andrade, um outro que se chama Osvaldo de Andrade, e um monte de amigos.

Fernanda: Ô, tia! A Maria Luiza é minha amiga, não é, Maria Luiza?

Maria Luiza: A Fernanda é minha amiga, né, tia?

Samuel: Arthur é meu amigo.

Gerson: Ô, tia, eu tenho um amigo.

Figura 78: Conhecendo as obras de Tarsila do Amaral



Fonte: Dados da pesquisa.

Este foi o primeiro encontro com várias fotos da Tarsila e suas obras. Antes de abrimos o Datashow, fizemos um bate-papo sobre a roda de conversa do dia anterior e as

crianças que faltaram naquele dia puderam conhecer Tarsila do Amaral através das falas dos colegas e da nossa apresentação no Datashow.

Perguntei se lembravam da artista que apresentei a elas. Seguem as respostas:

Samuel Assaf: Ô, tia, é a Tarsila do Amaral, que mora na fazendinha lá em São Paulo, né?

Heitor Rezende: É a Tarsila do Amaral, né, tia?

Valentina: Ela fez muitos desenhos, né, tia?

Fernanda: Ela nasceu na fazendinha, né, tia? Ela fez muitos desenhos, né, tia? Ela morreu, né, tia?

Gerson: Ô, tia! Ela viajou muito, né? Ela viajou o mundo todo, né, tia? Ela mostrou os desenhos dela, né, tia?

Ana Júlia: Ô tia! É a Tarsila do Amaral, né?

Heitor Silva: Tinha um jacaré na fazendinha dela, né? [risos irônicos]

Fernanda: A filha dela chama Dulce, né, tia?

Maria Luiza: É a Tarsila do Amaral que fez muitos desenhos, né, tia?

Esther Araújo: Ela tinha muitos amigos, né, tia?

Arthur: É a Tarsila do Amaral, né, tia? Ela nasceu na fazendinha com os pais dela, né? Cresceu, fez desenhos lindos, né?

Yasmin: É a Tarsila do Amaral, né, tia?

Este foi o primeiro momento impactante da pesquisa. Fiquei extasiada com as respostas delas. Não imaginei que as mesmas lembrariam de tantos dados da vida de Tarsila. Foi nesse momento que descobri que estaria trabalhando com crianças de três anos, mas com um potencial de inteligência, criatividade, imaginação, gigantescos. Para Vygotsky (1996) para que possa haver desenvolvimento é necessário que se produza uma série de aprendizagens em relação a situações de contar, de lembrar, recordar. É a aprendizagem na interação com outras pessoas que permite avançar no desenvolvimento psicológico. Esses processos de interação com professores e com os colegas é que a criança consegue conceituar a noção do nome, da imagem da Tarsila e fazer essa associação dos dados da vida da artista.

Talvez esse seja um desafio que se coloca para o professor da EI - esse novo olhar, esse olhar sensível e reflexivo sobre a criança, sobre suas manifestações, sobre seus sentimentos. A relação estabelecida com a criança deve ser comprometida com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens dela e, assim, respeitada e compreendidas em sua inteireza e complexidade.

Na outra semana, foi o bate papo com as imagens das obras, - foi um momento muito interessante, de diálogo em que as crianças estabelecerem relações com elas, - a *leitura de imagem*, a pensar sobre elas.

Para Iavelberg

As propostas de leitura de imagens de arte na sala de aula podem se pautar por recortes importantes da história da arte em diversidade. Figuras que sejam

convidativas ao olhar e às experiências cotidianas dos alunos, e que, enfim, podem despertar leituras nas quais as crianças interajam e se projetem nas imagens. (IAVELBERG, 2013, p.87)

Figura 79: Leitura de imagem



Fonte: Dados da pesquisa.

As obras escolhidas da Tarsila do Amaral para esse projeto são: “*Abaporu*”, “*Manacá*”, “*A Negra*”, “*Família*”, “*Amor*”, “*A Cuca*”, “*Operários*”, “*Chapéu azul*”, “*O Pescador*”, “*O Vendedor de frutas*”. Barbosa (2014, p.22) “Que se preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, as estamos preparando para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente”. A cada obra apresentada elas manifestavam suas impressões. Lembro que a primeira que apresentei foi a obra “*Família*”. Depois que falei o nome da obra, a primeira pergunta que lancei foi:

Figura 80: Obra "Família"



Fonte: Dados da pesquisa.

Eu: Vocês gostaram do desenho da Tarsila do Amaral?

Todos, num tom bem alto: Sim!

[Eu ia perguntar o que elas estavam vendo na imagem, mas fui interrompida pela Fernanda, que perguntou:]

Fernanda: Tia, tem um gatinho perto do menino?

Eu: Sim.

Samuel Asaf: Tia, tem um nenê mamando no peito da mãe dele.

Maria Luiza: A menininha tá com a bonequinha dela.

Arthur: O que esse menino tá segurando na mão dele, tia?

Samuel Asaf: É o coelhinho, você não tá vendo?

Valentina: A vovó tá triste, né, tia? O netinho dela fez bagunça.

Esther Araújo: O pai dos filhinhos tá triste?

Anna Júlia: Tia, a boneca da menina é bonita, né?

Yasmim: Tia, eles não têm chinelos?

Eu: Não, a Tarsila os desenhou sem chinelos, eles moravam na roça e acho que não tinham dinheiro para comprar chinelos.

Fernanda: Tia, o vestido da menina é bonito, é azul.

Heitor Rezende: Tia, eles têm casa?

Eu: Sim.

Essa primeira interação e os questionamentos trazidos por elas mostraram-me a importância de levar obras de artistas para as crianças do Cmei, e também, o quanto é significativo para enriquecer o repertório visual, além de:

As propostas de leitura de obras de arte – sejam reproduções exibidas na escola, sejam originais observadas em visitas a museus e instituições culturais – podem ser realizadas desde o início da Educação Infantil e situam a criança em uma modalidade específica de interação: a leitura de imagens de artistas. Essa educação do olhar do pequeno leitor de imagens lhe fornecerá bagagem para socializar, participar do universo da arte e fazer sua própria arte com referenciais na produção artística social e histórica. Isso refletirá positivamente na evolução e no aperfeiçoamento de seus desenhos. (IAVELBERG, 2013, p.77)

Foi da obra “Família” que também fizeram o primeiro desenho (**fazer artístico**) do projeto desenvolvido na abordagem triangular, lembrando que, durante o mês, elas fizeram desenhos das obras “O vendedor de frutas” e “Operários”, todos escolhidos por elas. Para realização desses momentos, tentei fazer de modo que as crianças se sentissem livres, sem intervenção, momentos de descontração e alegria. “Para a criança o desenho interessa enquanto processo, ato de brincar desenhando[...].” (MOREIRA, 1997, p. 39).

Figura 81: Desenho da obra "Família".



Fonte: Dados da pesquisa.

Iavelberg (2013, p.29) “O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho”.

Durante todo o projeto desenvolvido no Cmei, todas as produções, procurei colocar as crianças em uma posição de protagonismo. Todos os momentos dessa pesquisa, seja na **apresentação do artista**, seja na **leitura de imagem** e na **produção dos desenhos**, as crianças exploraram e desafiaram suas possibilidades de traçados, formas, cores, e também, seus sentimentos e emoções em relação ao artista e as obras, isso tudo, - na interação comigo, com os colegas e materiais disponíveis.

Nesse sentido, escolhi momentos em que todos pudessem apresentar as obras aos colegas, momentos esses de muita alegria e divertimento. Elas ficavam atentas e ansiosas esperando o colega apresentar cada obra para poderem falar em tom alto o nome dela. Considero importante disponibilizar imagens da arte e dar espaço para as crianças falarem sobre elas e dialogar com essas falas, e assim, validar suas narrativas, e deixar elas perceberem que cada colega tem uma história diferente para contar.

Figura 82: Leitura de imagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre esse momento, Iavelberg (2013, p. 85) sintetiza: “É importante que as atividades de leitura de imagem possam ser realizadas com a compreensão dessas ações pelas crianças; elas não devem ser conduzidas pelo professor, e sim orientadas para realizar a atividade”.

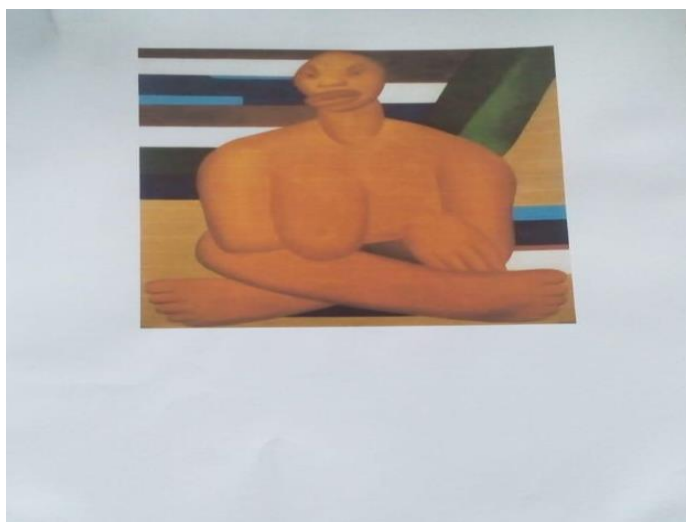
Ana Mae Barbosa (2014, p. 20), ao apresentar a ideia de **leitura de imagem** ao ensino de arte no País, argumenta: “Nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária”.

Ao selecionar essas imagens para serem trabalhadas com crianças de três a quatro anos, tive o cuidado de escolher obras que não fossem tão complexas para o mundo infantil, mas imaginava que “Abaporu” e “A Negra”, obras tão importantes na iconografia artística brasileira, poderiam causar estranhamento às crianças. Durante a **leitura de imagem** algumas delas se espantaram, como em: “Eca, é muita feia, né, tia? A boca dela é muito grande, é feia, né? Por que ela não tem braço? Por que o peito dela é grande? Eca, é preta! É muito feia”.

Em harmonia como o pensamento de Vygotsky de que a criança, desde o seu nascimento, é inserida em um meio social, percebe-se que o racismo não é intrínseco à criança, desde bem pequena ela vive em um ambiente branco, onde os personagens dos desenhos animados são brancos, tais como princesas e super-heróis, os personagens das histórias infantis em sua maioria também são brancos, a própria ambiência racial nos Cmeis é

carregada de imagens de crianças brancas e com padrão europeu, cabelos loiros e olhos azuis. Isso me fez refletir sobre a importância do papel da escola⁸⁴ na desconstrução do racismo.

Figura 83: Obra "A negra"



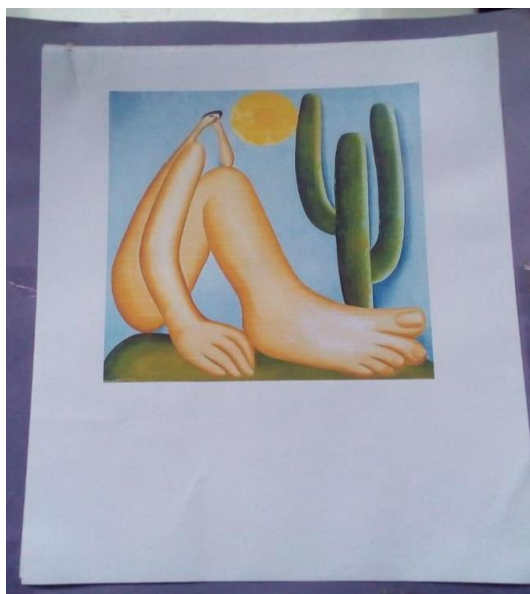
Fonte: Dados da pesquisa

Essa interpretação feita pelas crianças diante de uma obra de arte, essa relação entre visões estéticas e os conceitos de formas, essa apropriação de uma imagem por amor e estranheza é também uma forma de a transcender, de construir novos pensamentos e sentimentos. Essas interpretações feitas por elas durante a **leitura de imagem** de uma obra podem deslocá-las para outros lugares, outros mundos, leituras diversas.

A obra “Abaporu” também causou espanto. Seguem as impressões das crianças sobre ela:

⁸⁴ Procurei a Direção para informar o que ocorreu diante das falas racistas das crianças. Decidimos realizar alguns trabalhos voltados para o combate ao racismo.

Figura 84: Obra " Abaporu"



Fonte: Dados da pesquisa

Arthur: Tia, ele tem a perna muito grande.

Heitor Silva: Por que o pé dele é grande?

Fernanda: O que é isso verde?

Samuel Asaf: O que é isso na boca dele?

Valentina: Tem o sol lá atrás.

Yasmim: Ele tem o pé tão grande, né, tia?

Anna Júlia: A mão dele é grande.

João Enzo: Onde ele está sentado? Por que o pé dele é tão grande?

César Augusto: O pé é amarelo, né, tia?

Eu: Vocês sabiam que essa obra de arte de Tarsila do Amaral é uma das mais importantes, muito valorizada no meio artístico? Tarsila desenhou um homem que trabalha muito, o dia todo. Esse verde é um cacto. Vocês sabem o que é cacto?

Todos: Não!

Eu: Cacto é uma planta que tem no Nordeste. Nordeste é um estado que fica longe daqui. O sol representa que o homem trabalha o dia todo no sol quente.

Tentei utilizar uma linguagem simples e mais próxima da realidade das crianças para falar do “Abaporu”.

Como citado no início da seção, o projeto artístico iniciou-se em maio, que, por coincidência, é o mês das mães. Assim, pensei uma lembrancinha para as mães, que seria um trabalho artístico feito pelas crianças, releitura do “Abaporu” pintado em uma tela. Sobre a releitura, Iavelberg (2013, p. 87) afirma: “A releitura na Educação Infantil é uma proposta orientada à aprendizagem, tem enunciado e orientações didáticas. Sugere-se que seja feita a partir do momento em que a criança pode encontrar sentido em imagem da arte adulta”.

Ao falar com a Diretora sobre a ideia, ela pediu para trabalhar com todos os agrupamentos do Cmei. Sugeri que cada turma escolhesse uma obra para fazer a releitura. Algumas escolheram obras de Antônio Poteiro e Américo Poteiro. Somente uma colega não

quis trabalhar os artistas da minha pesquisa e escolheu Romero Britto para fazer a releitura. Como de costume, fizeram a festa das mães numa sexta-feira, pela manhã, com poesia, lanche, música e a entrega dos presentes feitos pelas crianças.

Sobre datas comemorativas nas escolas, Iavelberg (2013, p. 91) faz uma observação:

É preciso evitar que as atividades de arte se tornem reféns dessas ocasiões, passando a servir a toda a escola. Exemplo: colocar as crianças para pintar bandeirinhas de São João; executar pintura em brindes criados por adultos para presentear os pais; realizar trabalhos estereotipados como corações de cartolinas com purpurina para o Dia das mães, todos iguais, sem registros de intenções formais e afetivas de cada criança presente.

Rosa Iavelberg soube contextualizar bem a realidade dos trabalhos artísticos desenvolvidos nos Cmeis com as datas comemorativas. Trabalhar linguagens artísticas na educação pressupõe que as crianças são as protagonistas do processo, autores de seu trabalho, mas nem sempre é dessa forma.

As crianças do meu agrupamento fizeram a releitura do “O Abaporu” de forma descontraída – escolheram as cores e pintaram livremente. O que eu fiz foi deixar a tela riscada para que elas pintassem com tinta acrílica. Sobre esse momento e os materiais utilizados, Iavelberg (2013, p. 66) afirma

A criança tem necessidade de criar, mas ela precisa ser bem orientada e acompanhada para isso. A seleção, a disponibilização e a organização dos materiais de desenho (tintas, lápis grafite, lápis de cor, canetas, carvão, giz, tintas para pintura corporal, tinta para tintura a dedo, maquiagem, tinta de tecidos, giz de cera) são de interesse do professor, para coordenar as atividades, e fundamentais para as crianças poderem criar.

Figura 85: Releitura da obra "Abaporu".



Fonte: Dados da pesquisa.

“O desenho e a pintura são experiências que a criança vivencia e aprende a comunicar”, como bem dizem Fusari e Ferraz (2009, p. 106):

Figura 86: Trabalho de todas as crianças do Cmei.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 87: Mãe do Samuel recebendo o presente.



Fonte: Dados da pesquisa

Maio, período que deu início à minha pesquisa com as crianças, foi um mês de muitas descobertas. Cada encontro com elas, seja no primeiro dia que apresentei Tarsila, seja nos momentos de **leitura de imagem** e do **fazer artístico**, percebi o quanto as crianças surpreenderam-me, sempre motivadas pelo desejo da descoberta, da emoção e de sentimentos vivenciados intensamente.

Outro momento de que também gostaram muito foi o da socialização dos desenhos feitos por elas. Esse momento de diálogo do desenho do colega me permitiu conhecer o modo como as crianças enxergavam o desenho de seus pares e, para Iavelberg (2013, p. 77), essa hora é importante tanto para o professor quanto para o aluno: “Essas trocas podem ser incentivadas pelo professor, que orienta o olhar para o trabalho dos pares em rodas de leitura ou irradia o que cada um está produzindo para os demais”. Nessa roda de leitura, nessa situação compartilhada dos desenhos, a única criança que manifestou tristeza e ameaçou chorar foi o Samuel Asaf, que sempre gosta de chamar a nossa atenção. É importante destacar que, nessas rodas de socialização dos desenhos, sempre os orientei no sentido de mostrar que não existe desenho feio, todos têm sua beleza. Samuel Asaf, que a princípio se mostrou insatisfeito, disse que o desenho dele ficou feio e que o da Valentina ficou bonito. Para essa situação cito Iavelberg (2017, p. 57):

Observamos crianças de educação infantil inseguras com os resultados de seus desenhos, talvez isto se deva à precocidade com que são expostas a um excesso de imagens visuais pela mídia, sem trabalho orientador de leitura e desenvolvimento de percurso de criação pessoal.

As demais crianças manifestaram alegria e sempre diziam que o desenho do coleguinha ficou bonito. Heitor Silva disse que Anna Júlia desenhou o gatinho e que ele tinha desenhado o cachorro. Sobre esse momento tão rico, Iavelberg argumenta: “Na leitura que faz dos desenhos dos seus pares, o aluno assimila diretamente conhecimentos para os próprios desenhos, principalmente quando as crianças desenham juntas, ou seja, realizam atividade compartilhada de desenho”. Iavelberg (2013, p. 77).

Figura 88: Socialização dos desenhos



Fonte: Dados da pesquisa

No final do mês de maio, quando as crianças passaram pelas etapas do **conhecer o artista, a leitura de imagem e o fazer artístico**, foi a vez da exposição para seus familiares de todas as obras que conheceram, bem como de todos os desenhos feitos por elas. Como mediadora desse processo, proporcionei que esse momento fosse aberto e participativo. Tive a alegria e a felicidade de ter a participação dos pais em todas as etapas da minha pesquisa, isso porque o “[...] trabalho de fidelização das famílias à educação em arte dos filhos é muito importante porque integra propósitos da casa e da escola e beneficia o aluno” (IAVELBERG, 2013, p. 63).

Assim que as crianças conheceram Tarsila do Amaral, muitas mães e pais chegavam dizendo que o(a) filho(a) estava falando da artista o tempo todo. A mãe do Arthur me disse assim: “Nossa! você acredita que eu estudei Tarsila do Amaral no Ensino Médio, e já havia me esquecido” (colocando as mãos no rosto e mostrando sentir-se vergonha); agora, Arthur

está dando aula pra ela. A mãe de Samuel Asaf falou: “Ah nem, professora! Que coisa linda! O Samuel fica me explicando tudo sobre a Tarsila do Amaral, eu fico emocionada dele ser tão pequeno e saber tudo dela. Ele fala todos os nomes das obras pra mim. Ele disse pra eu comprar o chapéu azul da Tarsila pra mim.”, e riu. O pai do Heitor Rezende disse que o filho fala quase todos os dias da artista, que Tarsila nasceu na fazendinha e que fez muitos desenhos; ademais, sabe os nomes de todas as obras. O pai do Gerson nos relatou assim: “Professora, o Gerson sabe explicar todas as obras de Tarsila. Parabéns, viu, professora!”. Nesse contexto das falas, os outros pais comentaram sobre a relação que a criança teve com as imagens das obras trabalhadas.

Sobre as exposições que foram feitas durante esta pesquisa, sobre esse momento tão importante e significativo para as crianças, para os pais e para nós professores, Rosa Iavelberg assinala: “Nesse tipo de atividade que sugerimos os pais ou familiares sentem-se participantes da educação dos filhos, em diálogo com os agentes escolares, o que os conscientiza da necessidade de incluírem no seu tempo livre atividades que usem os equipamentos culturais” Iavelberg (2013, p. 64).

Figura 89: exposição das obras de Tarsila do Amaral e dos trabalhos das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa

Nessas exposições teve somente apresentações dos trabalhos do Agrupamento D-2, mas aberta a todos os outros agrupamentos do Cmei. Desse modo, as outras crianças também puderam participar; muitas passavam e perguntavam sobre as obras e o mais interessante era a forma espontânea com que cada criança do meu agrupamento falava sobre elas. Estavam eufóricas para mostrar e explicar sobre o que descobriram nas imagens.

Lembrei-me da fala do pai do Heitor Rezende ao se referir à obra “O pescador”: “Aqui filho, ó!! O pescador! O homem pescando”. A mãe da Fernanda disse: “Aqui o chapéu azul que tanto você fala”. Muitas mostravam o “Abaporu” se referindo à tela que deram às mães.

Um fato muito interessante nessas exposições, é a forma como elas mostravam seus desenhos aos seus familiares. Todas as crianças reconheciam seus desenhos, os apontavam e já iam falando o que desenhou. “A criança mantém uma relação de propriedade com seus rabiscos. “O que é meu é eu”” Derdyk (1989,63, grifo da autora).

E assim, finalizei o projeto com Tarsila do Amaral. No começo, que tudo era novo para mim e para as crianças, onde o medo de não ser interessante e significativo eram gigantescos, deu espaço a alegria e confiança. Percebi o quanto as crianças participaram e interagiram com entusiasmo e emoção em todas as atividades propostas com esse tripé de Ana Mae Barbosa.

1.1.2 Conhecendo Anita Malfatti

Em junho trabalhei Anita Malfatti com a mesma metodologia. Considero o trabalho com Artes na EI tão fundamental e também por meio dele: “[...] entende-se o quanto é importante hoje preparar-se as crianças para desenvolverem suas percepções pessoais, principalmente se pretendemos ampliar as suas leituras de mundo” Ferraz; Fusari (2009, p.90).

Figura 90: Contextualização histórica de Anita Malfatti



Fonte: Dados da pesquisa

Para conhecer Anita Malfatti, lancei uma pergunta: “Vocês querem conhecer uma amiga de Tarsila do Amaral que também fez desenhos lindos?”. A resposta foi unânime: “Sim!”. Gerson foi o primeiro a se manifestar: “Ô, tia, eu gosto dos meus amigos.” Sugiram várias perguntas, como sobre o porquê de ela não ter nascido na fazendinha. Fernanda

novamente questionou a morte: “Ah nem, tia! Por que ela morreu?”. Enzo perguntou por que ela não desenhou o dinossauro. Notei que elas não tiveram dificuldade em pronunciar a palavra Malfatti. Yasmin disse que ela parecia com sua avó. Valentina fez uma pergunta engraçada: “Ô, tia ela era amiga da Tarsila do Amaral de verdade? Elas brigavam?”. Samuel Asaf perguntou: “Ela viajou o mundo todo para mostrar seus desenhos lindos, tia?”. Esther Araújo afirmou: “Eu gostei muito dela, viu, tia?”.

Devido à experiência com Tarsila do Amaral, já imaginava que surgiriam muitos questionamentos, muitas curiosidades e muita imaginação. Sobre imaginação, Fusari e Ferraz (2009, p. 92) apresentam um ponto que considero importante: “A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, ideias e conceitos que vinculam a fantasia à realidade e desenvolve-se por toda a vida”.

A nossa roda de conversa sobre as imagens das obras foi muito interessante e, desta vez, não escolhi imagens que fossem complexas para o imaginário delas. Malfatti, em suas obras, utilizou cores puras e vibrantes para expressar temas do cotidiano, o que encantou as crianças. As obras escolhidas foram: “Burrinho correndo”, “O tropical”, “O farol”, “O vaso de flores”, “Mário de Andrade”, “Casebre”, “A bailarina”.

Figura 91: Leitura de imagem das obras de Anita Malfatti.



Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças ficaram encantadas com as obras. A primeira que apresentei a elas foi “A bailarina”. Esther e Fernanda logo se manifestaram: “Bailarina? Que linda, tia!!”. Lembro que essa obra mexeu muito com Fernanda, pois ela sempre falava dela, mesmo vários meses depois, pois sempre dizia que seria bailarina. No entanto, foi a obra “Burrinho correndo” que causou mais euforia. Quando perguntei se alguém já tinha visto um burrinho, umas cinco

crianças responderam de uma vez se referindo a um carroceiro que passa toda semana perto do Cmei catando papelão. Falaram que era o cavalo do homem. Foi a obra que Samuel Asaf mais gostou, sempre falava dela; em dezembro, passados vários meses, ele me pediu para ver a obra e fazer um desenho de um burrinho.

A obra “Tropical” mexeu muito com o imaginário delas também e eu me lembro que o Arthur disse assim: “A mulher foi à feira e comprou frutas, né, tia?”. Ana Júlia disse que gosta de banana e daí as outras crianças começaram a falar, todas de uma vez, sobre suas frutas preferidas. “Farol” também deixou muitas impressões, como citado na quarta seção desta dissertação. Heitor Silva perguntou se o amigo da Anita estava chorando, se referindo à obra “Mário de Andrade”, que nos proporcionou falar sobre amigos.

Naquele mês, fizemos vários trabalhos artísticos. As obras escolhidas por elas foram: “Vaso de flores”, “Tropical” e “Burrinho correndo”. A partir dessa escolha, “A criança da Educação Infantil pode agir sobre imagens de artistas. Ela tem capacidade para conhecer meios e suportes diferentes [...]” (IAVELBERG, 2013, p. 66). Sobre suportes diferentes e oferecer à criança experiência estética que lhe permita mergulhar no mundo da arte, afirma Iavelberg (2013, p. 66) ser “[...] importante que o professor não ofereça somente, e sempre, papel ofício com lápis preto e lápis de cor para desenhar. Isso afasta a escola da arte como ela ocorre na sociedade”. Nesse sentido, as crianças experimentaram trabalho com pintura e colagem e se divertiram bastante.

Figura 92: Trabalho com colagem e pintura da obra "Vaso de Flores" de Anita Malfatti



Fonte: Dados da pesquisa

Agora o momento era do desenho com papel e lápis de cor, e a obra que elas escolheram foi “Tropical”. Proporcionar atividades com desenhos para as crianças é

fundamental, pois estas são um importante forma de representação. A partir do desenho, a criança expressa e reflete suas ideias: “Uma criancinha de três anos, por exemplo, pode sentir-se completamente feliz ao movimentar seu lápis sobre qualquer pedaço de papel” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 21).

Figura 93: Desenho da obra " O tropical" de Anita Malfatti com lápis de cor.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 94: Desenho da obra " O tropical"



Fonte: Dados da pesquisa

No final do mês, terminados todos os nossos trabalhos artísticos, realizamos a exposição para socializar com os pais. Sobre isso, Iavelberg (2013, p. 63) afirma: “A escola pode promover momentos para os familiares e crianças com atividades de arte, organizar exposições dos trabalhos dos alunos e envolver a comunidade familiar e escolar”. Essa foi uma experiência muito significativa para as crianças, pois elas sentiam necessidade de apontar para as obras e falar sobre elas para seus familiares e colegas, se emocionavam ao mostrar seus desenhos e falar deles. Arthur chegou correndo e disse à mãe: “Mamãe, olha aqui! Essa obra é o Tropical, viu as frutas da mulher? Esse aqui é o Farol, ele fica no mar, viu, mamãe?. Esse aqui é Mário de Andrade, amigo da Anita Malfatti, viu, mamãe? Esse aqui é burrinho correndo. Mamãe, mamãe, vem cá, olha que lindo a bailarina!”. A mãe, sorrindo, me disse: “Professora, como ele consegue falar isso tudo? Ah nem, eu fico emocionada!”. Anna Júlia mostrou a foto da Anita para sua tia e disse assim: “Tia, essa aqui é Anita, eu gostei muito dela”. Fernanda mostrava “A bailarina” para todo mundo. Samuel Asaf mostrou, primeiramente, a obra “Burrinho correndo” e disse que o homem da carroça tinha um burrinho igual ao da Anita. Heitor Silva, ao se referir à obra “O Farol”, disse: “Mamãe, olha o farol que fica no mar, tem um homem lá dentro do farol, viu?”. De acordo com Barbosa (2007, p. 44), “A imagem, quer seja ela figurativa ou abstrata, é um âmbito de realidade, não apenas um objeto”.

Figura 95: Exposição das obras de Anita Malfatti e dos trabalhos desenvolvidos com as crianças.





Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades desenvolvidas com a artista brasileira Anita Malfatti, utilizando a abordagem triangular, me mostraram o quanto as crianças manifestaram diferentes sensações, percepções, intuições, e isso aparece na maneira particular de cada criança que representou o seu modo de interpretar os momentos vividos por esses eixos. Compreende-se que esse canal de várias expressões de arte contribui para a criança explorar sua criatividade e imaginação criadora.

1.1.3 Projeto Poteiro pintou lá no meu Cmei

O projeto *Poteiro pintou lá no meu CMEI* foi desenvolvido na instituição de agosto a outubro. Ele nasceu justamente de o desejo das colegas participarem da minha investigação. O projeto iniciou-se em agosto com todos os agrupamentos. Primeiramente, na minha sala, fiz a **contextualização histórica**, apresentando os artistas goianos Antônio Poteiro e Américo Poteiro para as crianças.

Figura 96: Contextualização histórica de Antônio Poteiro e Américo Poteiro.



Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças ficaram curiosas e questionadoras nessa atividade, pois estavam acostumadas com artistas que moraram em São Paulo. Ao falar que os artistas eram de Goiânia, Maria Luiza perguntou: “Tia, Goiânia é aqui, né?”. Enzo também questionou: “É aqui perto, né, tia?”. Samuel Asaf: “Ele tem casa?”. Surgiram várias perguntas sobre como e porque o Antônio Poteiro morreu. Fernanda perguntou se Américo tinha filhos. Valentina assim se expressou: “Ô, tia, o Américo ficou triste porque o pai dele morreu?”. Heitor Silva: “Ô, tia, o Antônio Poteiro fez o jacaré?”. Christofer, o novato da sala, falou: “Eu gostei do Américo Potelo, viu, tia?”.

Nos diálogos sobre as imagens, as crianças manifestaram muita alegria e agrado, pois se apropriaram de obras bem coloridas que valorizavam a simplicidade, são elas: “Soltando pipas”, “Rio de Janeiro”, “Os papagaios e os ipês”, “O palhaço e a tartaruga”, “Ciranda dos pássaros”, “Carro de boi e o girassol”, “Casamento no céu”, “O Araguaia”, “A tartaruga”, “O casal e a borboleta”, “O sanfoneiro”, “O pensamento”, “O centro da terra”, “No caminho do arco-íris”, “O amor”, “Soltando pipas na favela”, “Os papagaios e os ipês”, “Os papagaios”.

Figura 97: Leitura de imagem



Fonte: Dados da pesquisa

Percebi momentos de encanto e entusiasmo a cada obra apresentada a elas. A primeira que mostrei foi “Soltando pipas” e Heitor Rezende de imediato disse: “Ô, tia, vamos pintar uma pipa?”. Enzo disse que o pai dele não o deixa soltar pipas. Samuel Asaf declarou: “Minha mãe me leva pra soltar pipa no parque”. Na obra, “O palhaço e a tartaruga”, Arthur disse que tinha visto um palhaço na festinha. Aylla se pronunciou assim: “Tia, eu tenho medo de palhaço”. Na imagem “Casamento no céu”, Yasmin pediu para pintar os cavalos. Heitor Silva indagou: “Tia, tem casamento no céu?”. Elas ficaram encantadas com a obra “A tartaruga” e também se apaixonaram com a obra “O casal e a borboleta”, pedindo para procurar borboletas no pátio na hora do parquinho, pois sempre as encontramos por lá. Na obra “O Araguaia”, Maria Luiza foi a única que disse que conhecia o rio. Essa obra me permitiu dialogar com elas sobre as ameaças que o rio vem sofrendo devido à ação do homem. Foi preciso colocar um vídeo do Rio Araguaia para elas conhecerem. A mãe de Fernanda, o pai do Gerson e a mãe do Samuel Asaf falaram que elas estavam explicando para todo mundo em casa que não pode jogar lixo no rio, que tem que cuidar da natureza e que o rio é muito importante para nossas vidas. Para Fusari e Ferraz (2009, p. 111), “[...] é desse repertório visual que a criança retira elementos para os seus trabalhos”.

Derdyk (1989, p.51) diz que “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar”. Elas escolheram a obra *Soltando pipas* para o *fazer artístico*.

Figura 98: Desenho com canetinhas da obra "Soltando pipas"



Fonte: Dados da pesquisa

Vendo os desenhos das pipas que as crianças representaram, percebi que os símbolos vão se transformando na medida em que a prática constante do desenhar expande seus repertórios de desenhos. Para Iavelberg (2013), que defende o desenho cultivado, essas pipas, desenhadas por elas em seu formato real, são feitas assim porque a criança quer dominar a construção de formas e aproximar-se de modelos de imagens existentes.

Ferraz; Fusari (2009, p.73) percebem, “[...] que a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula e compor sua metodologia de trabalho”. Depois da assimilação das crianças perante esses momentos, organizei para que elas apresentassem os artistas e as obras para todos os agrupamentos do Cmei - para efetivação do projeto *Poteiro pintou lá no meu CMEI*. Organizei algumas atividades coletivas para que isso acontecesse, e para elas foi tudo muito divertido!

As crianças passaram em todos os agrupamentos para apresentar os artistas aos seus colegas. Elas falavam que eles eram de Goiânia, que Antônio Poteiro fez lindos desenhos, que fez trabalhos no barro, que viajou muito para mostrar seus lindos desenhos e que ele já morreu. Falaram que Américo Poteiro é filho de Antônio Poteiro e que mora em Goiânia e que faz lindos desenhos. No final, deixavam fotografias dos artistas para serem expostas na parede da sala.

Figura 99: Contextualização histórica de Antônio Poteiro e Américo Poteiro.



Fonte: Dados da pesquisa.

No início de setembro, fizemos um trabalho coletivo e, nessa atividade, as crianças apresentaram as obras para todos os outros agrupamentos no espaço do refeitório. Esse momento foi muito interessante porque elas falaram das obras com muita alegria e satisfação. Valentina escolheu a obra “Casamento no céu” para apresentar e se manifestou assim: “Bom dia! Essa é obra de Antônio Poteiro. Ela se chama ‘Casamento no céu’, é muito bonita. Olha o azul no céu, que lindo”. Pedro Otávio, por ser muito tímido, não queria participar, mas resolveu apresentar e com a voz baixa se pronunciou: “Esse é o sanfoneiro”. Luís Miguel mostrou “O Araguaia” e destacou: “Esse é o Rio Araguaia, não podemos jogar lixo no rio, né?”. Na figura abaixo (24), temos inicialmente Christofer, que, apesar de ser o mais novo da turma, tinha uma voz ativa e sua linguagem verbal era bem desenvolvida: “Esse é o Rio de Janeiro de Antônio Poteiro”. César Augusto, o segundo da foto, manifestou assim: “Olha aqui os Papagaios e o ipês que Antônio Poteiro fez”. Anna Júlia disse em tom mais baixo: “Esse aqui é ‘Os papagaios’”. Todas as crianças apresentaram à sua maneira a obra escolhida. Após a apresentação, as pedagogas escolheram uma obra para que suas crianças fizessem o desenho dela.

Figura 100: Apresentação das obras.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 101: Apresentação das obras e o fazer artístico.



Fonte: Dados da pesquisa

No final de setembro, as crianças fizeram uma atividade fora do Cmei - visitaram o *Instituto Antônio Poteiro*.⁸⁵ “A educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local”. Barbosa (2007, p.13).

As crianças manifestavam desejos em conhecer a casa de Américo Poteiro e, para oportunizar esse momento a elas consegui marcar depois de toda burocracia o dia de nossa

⁸⁵ [Instituto Antônio Poteiro | Preservando a Memória \(antoniopoteiro.com\)](http://antoniopoteiro.com)

visita. “Visitar um museu ou uma instituição cultural pode ser algo desinteressante para as crianças pequenas. Entretanto, se a equipe do setor educativo tiver uma proposta para a faixa etária, os alunos se beneficiarão de aprender no espaço onde se situam obras originais” Iavelberg, (2013, p.117).

As crianças estavam eufóricas para chegar esse dia, e muito ansiosas por esse momento. Um fato que achei tão interessante foram três mães do agrupamento D-3 que pediram para irem juntas porque gostaria muito de conhecer o Instituto e também por gostar muito de arte e cultura. “Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a concertos” Elliot Eisner (1985) apud Barbosa (2014, p.34). A Diretora permitiu a ida delas porque tinham vagas no ônibus. Sobre visitas a esses espaços culturais, Barbosa afirma, “Os museus são lugares para a educação concreta sobre herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada” Barbosa (2007, p.19).

Figura 102: Visita ao Instituto Antônio Poteiro.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 103: Visita ao Instituto Antônio Poteiro



Fonte: Dados da pesquisa

O artista goiano Américo Poteiro foi muito solícito com a gente, nos recebeu com muito carinho e atenção. Foi um momento de muita interação entre as crianças e o artista. O encantamento delas com as obras expostas no instituto era visível e, como já tinha intimidade com elas fizeram comentários a seu respeito e também muitas perguntas. "Conhecer o lugar onde os artistas trabalham é uma experiência muito rica, permite aos alunos interagir diretamente com o profissional e fazer perguntas a ele" Iavelberg (2013, p.119). Considero tão fundamental as escolas proporcionarem momentos desses aos seus alunos, ter contato direto com a obra original do artista é rico e significativo para eles. Como também, "A proximidade com os originais desperta novas perguntas nos alunos de Educação Infantil e leva ao estabelecimento de novas ideias em suas narrativas sobre as obras e relações que estabelecem com seu cotidiano" Iavelberg (2013, p.120).

Ferraz; Fusari sintetizam que "[...] consideramos o diálogo crescente com a arte, visitando museus, participando de exposições, concertos, assistindo a espetáculos, como possibilidade de ampliação dos conhecimentos do aluno e a oportunidade de aprendizagens culturais" Ferraz; Fusari (2009, p.23).

As crianças caíram na emoção e na euforia ao verem as obras que tínhamos trabalhado. Apontavam o dedo e, quase gritando, diziam: "Olha, tia! A Tartaruga!", "Olha, o Casamento no céu!", "Olha, o Araguaia!", "Olha a obra 'Soltando pipas!'". Esse foi um momento muito especial não só para as crianças, como também para as colegas do Cmei que participaram, pois nenhuma delas conhecia esse espaço cultural.

Em outubro, fizemos outras atividades coletivas, dessa vez com pintura, colagem, argila e outros. Todos os agrupamentos do Cmei fizeram uma releitura de uma obra de Américo e Antônio Poteiro em uma tela pintada com tinta guache. "Em cada contexto

educativo, o professor pode explorar seu conjunto acessível de materiais [...]” (IAVELBERG, 2013, p. 70). Percebi, nessas atividades, que novamente algumas pedagogas, preocupadas em expor um trabalho bonito na Mostra Pedagógica, limitaram a participação das crianças no desenvolvimento de sua arte e, com isso, perderam a oportunidade de deixá-las expressar livremente sua criatividade.

As crianças do meu agrupamento fizeram a releitura da obra “A tartaruga”, utilizando argila, e também em uma tela pintada com tinta guache. Elas pediram que fosse “A tartaruga”, uma vez que gostaram muito dessa obra. De acordo com Iavelberg (2013, p. 86), “[s]e as práticas dos alunos na escola estão em correspondência com as práticas sociais dos artistas, é necessário compreender quando a releitura é adequada e como ela ocorre na história da arte”.

Figura 104: Releitura da obra "Tartaruga"



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 105: Trabalho com argila da obra "Tartaruga"



Fonte: Dados da pesquisa

No final de outubro, realizou-se, no Cmei, nossa Mostra Pedagógica, e, dessa vez, com a visita do artista goiano Américo Poteiro. Esse foi um momento muito aguardado por todos. As crianças e os pais interagiram com o artista, conversaram, pediram autógrafos e tiraram muitas fotos. Foi nesse dia que socializei o relato de experiência da minha pesquisa, que apresentei no III Fórum Nacional Escolas de Educação Básica para todos: vivências sistêmicas (2019). Na apresentação, falei de Ana Mae Barbosa e de sua proposta para a educação em Artes e o quanto as crianças estavam assimilando bem as três dimensões da professora. Em um datashow, apresentei meu relato para minhas colegas do Cmei, para as crianças e para seus familiares, bem como para o convidado da Mostra, Américo Poteiro. Ao final da apresentação, abri espaço para perguntas e esse momento foi muito gratificante. A avó da Esther Araújo foi a primeira a se manifestar: “Parabéns, tia! Seu trabalho é muito lindo, Esther chega em casa todo dia falando desses artistas”. O pai do Gerson se pronunciou assim: “Parabéns, professora! Esse trabalho é muito lindo, Gerson tá amando muito. Gostei muito dessa professora Ana Mae Barbosa”. A mãe do Samuel Asaf também se manifestou, disse que estava encantada com esse trabalho, que o filho estava muito inteligente e sempre estava dando aulas para ela sobre os artistas. A mãe da Maria Luiza se declarou assim: “Parabéns, tia! Maria Luiza tá encantada com seu trabalho, sabe falar tudo desses artistas e das obras. Ela tá muito chique”. Uma pedagoga disse que não conhecia Ana Mae Barbosa e ficou encantada com a proposta dela. A diretora também pediu a palavra e disse que minha pesquisa envolveu todo o Cmei e estava satisfeita com a participação das crianças, pois, segundo ela, esse trabalho era diferente em relação aos lá realizados; ademais, essa experiência poderia contribuir ainda mais para o desenvolvimento delas.

Figura 106: Mostra pedagógica e visita do artista Américo Poteiro.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 107: Mostra pedagógica e visita do artista Américo Poteiro



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 108: Mostra pedagógica e visita de Américo Poteiro



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 109: Relato de experiência



Fonte: Dados da pesquisa

Reitero a importância da abordagem triangular nos trabalhos com Artes Visuais desenvolvidos na EI. As crianças devem ter oportunidade de vivenciar momentos de apreciação de imagens de obras, de conhecer artistas e de produzir vários trabalhos artísticos. Durante o desenvolvimento deste trabalho, que ocorreu em três meses, alguns agrupamentos

deram continuidade ao projeto e fizeram um trabalho mais contextualizado, colocando fotos de algumas obras na parede da sala. Assim, as crianças puderam ampliar suas possibilidades expressivas. Elas falavam das obras e dos artistas com espontaneidade para seus pais e colegas. Isso nos mostra a importância de o professor ser aberto a projetos contemporâneos, capazes de possibilitar que as crianças ampliem suas leituras de mundo.

O *Projeto Poteiro pintou lá no meu CMEI* também possibilitou para as crianças uma ação pedagógica para além dos muros do Cmei, com a ida delas ao *Instituto Antônio Poteiro*, e também o envolvimento de toda comunidade escolar. Este passeio, em especial, possibilitou uma experiência mais significativa, pois quando acontece o passeio das crianças do Cmei–Cristiano Emídio Martins, normalmente para assistir teatros de desenhos infantis difundidos por meio dos veículos de comunicação. Não que considero isso como algo negativo, a crítica é que quando se trabalha Artes na EI, esta fica presa a cultura midiática.

Este projeto em específico mostra o quanto as atividades coletivas são necessárias e, também, é um grande aliado na construção de valores sociais, como cooperação, e principalmente, na formação integral da criança.

1.1.4 Conhecendo Candido Portinari

Em novembro, foi trabalhado o último artista brasileiro, Candido Portinari. “Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte” (BARBOSA, 2007, p. 16).

Todo mês, após a apresentação do(a) artista, eu colocava uma foto na parede da sala e foi combinado que só a tiraríamos em dezembro. Nesse caso, já tinha colocado as fotos da Tarsila, Anita, Antônio Poteiro e Américo Poteiro. Após a **contextualização histórica** de Portinari, coloquei a foto dele na parede. Nesse dia, Samuel Asaf faltou. No outro dia, ao entrar na sala, automaticamente viu a foto de Portinari e começou a chorar, dizendo: “Quem é esse artista que eu não conheço? Porque você não me falou dele, tia?”.

Figura 110: Artistas trabalhados na Abordagem Triangular.



Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças já estavam acostumadas com esses momentos, já sabiam que iam conhecer um artista novo e ficavam esperando por isso. Falei que ele nasceu na cidade de São Paulo, em uma fazenda de café, e daí surgiram os questionamentos sobre a cidade. Aylla disse: “São Paulo é longe, né, tia?”. Gerson perguntou se ele era amigo de Américo Poteiro. Esther questionou se ele viajou para mostrar seus desenhos. Fernanda perguntou se tinha gatinho na fazenda dele; César Augusto, se ele gostava de viajar. Como havíamos ganhado uma televisão nova e as crianças estavam empolgadas com ela, decidi apresentar as primeiras imagens de Portinari pela TV, o que não me impediu de levar imagens para elas.

Figura 111: Contextualização histórica de Candido Portinari



Fonte: Dados da pesquisa.

As obras escolhidas para trabalhar com as crianças foram: “Café”, “O mestiço”, “O lavrador de café”, “Futebol”, “Flautista”, “Menino com pássaro” e “Meninos soltando pipas”. Para a realização do eixo **leitura de imagem**, devo salientar que em todos esses momentos permiti e incentivei que as crianças participassem intensamente, dando-lhes a oportunidade de elas explorarem e se envolverem com o universo de várias imagens. Nesse momento, cito Barbosa (20007, p. 17):

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostos pela mídia, vendendo produtos, idéias (sic) conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana da alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com as imagens.

Figura 112: Leitura de imagem



Fonte: Dados da pesquisa

Portinari retrata, nas suas produções, questões sociais, exploram temáticas brasileiras, trabalhadores nas plantações, favelas e cidades. Isso não faz parte da cultura visual⁸⁶ disponibilizada nos Cmeis.

Elas manifestaram alegria e muitos questionamentos diante de cada obra. A primeira que apresentei a elas foi “Futebol”. Com a autonomia que lhes foi dada desde o primeiro encontro com as imagens das obras, elas expressaram suas opiniões. Heitor Silva logo se posicionou: “Ô, tia, meu pai me levou no jogo do Goiás”. Enzo questionou: “Ô, tia, porque não tem grama?”. Ao mostrar-lhes a obra “Café, Samuel Asaf perguntou se tinha café dentro do saco, porque o homem estava cansado. Maria Luiza disse: “Tia, ele trabalha muito, né?”. Luís Miguel disse: “Tia, o café é preto, né?”. Ao mostrar a obra “Menino com pássaro”, Yasmim logo perguntou: “Tia, o pássaro morreu?”; Fernanda, Valentina e Anna Júlia disseram: “Que lindo, tia!”. Ao mostrar a obra “Flautista”, Samuel Asaf disse: “Tia, eu não sei o que é flautista não, viu?”.

No final de outubro chegaram os gêmeos Esther Lima e Kaique, e foi a primeira roda de conversa com **leitura de imagem** de que eles participaram. Kaique, ao ver a obra “Futebol”, se manifestou dizendo que joga bola com seu pai e Esther, por ser mais tímida e estar em fase de adaptação, não quis se manifestar. Nas obras “O lavrador de café” e “O mestiço”, a maioria delas disse que era um homem trabalhador e teve outros questionamentos, como: se o café era igual bolinha, se Portinari tomava café, e, devido a tantos questionamentos, foi preciso colocar um vídeo mostrando plantações de café.

⁸⁶ Sugiuro a leitura do livro: Cultura visual e Infância: quando as imagens invadem a escola. – org. Raimundo Martins e Irene Tourinho. (2010)

Diante das leituras que fizeram de todas as obras percebo que tudo que elas expressam talvez sejam provocações interpretativas, e, assim, conforme Martins; Tourinho (2010, p.16) “As imagens materializam ideias sobre a infância, contribuem para sedimentar a maneira de vê-la, registrá-la e interpretá-la, bem como para insinuar deslocamentos interpretativos ou multiplicidades de pensamentos”.

As obras escolhidas por elas para fazerem seus desenhos foram: “Menino com pássaro” e “Futebol”. Para esta, usaram papel e lápis de cor, para aquela, papel, pincel e tinta guache.

Figura 113: Desenhos das obras "Futebol" e "Menino com pássaro"



Fonte: Dados da pesquisa.

Para Vygotsky (2018, p. 108), nessa fase,

Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê, mas não é essencial para ela no objeto que está representado. Os psicólogos concordam com a seguinte conclusão: nesse estágio, o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado.

Figura 114: Desenho da obra "Futebol"



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 115: Desenho da obra "Menino com pássaro"



Fonte: Dados da pesquisa.

E assim chegou nossa última exposição. Nelas vivi momentos sensacionais. Vi as crianças sempre chegando puxando as mãos dos pais com ansiedade para mostrar logo os trabalhos. E automaticamente, apontavam para as reproduções das obras e para seus trabalhos artísticos e, com autonomia e alegria falavam sobre eles. O mais importante e gratificante é que pude acompanhar todo o desenvolvimento e aprendizagem que esse projeto pôde proporcioná-las.

Heitor Rezende falou de todas as obras e, no “Menino com pássaro”, disse: “Papai, olha o menino com pássaro, que lindinho, né? Papai, olha o homem que trabalha na roça de

café, esse homem aqui, ó!” se referindo ao “Lavrador de café”, “Ele tá levando café para a casa do Candido Portinari”. Fernanda, em todas as exposições, gostava de explicar as obras para os pais dos colegas. Nesse dia, ela falou para a mãe de César Augusto assim: “Olha o desenho do Futebol. É lindo, né? Mas não tem grama, viu?”. Samuel Asaf também era outro que gostava de falar de todas as obras para sua mãe e para os pais dos colegas. Durante a exposição, ele falou para a mãe: “Mamãe, mamãe, olha aqui os meninos jogando bola no campo que não tem grama. Olha o menino segurando o pássaro, o pássaro não morreu, viu, mamãe?”. Ao se referir à obra “O mestiço” ele se manifestou assim: “Mamãe, olha o homem mestiço. A mamãe dele é branca, viu, e o papai dele é negro, viu, mamãe?”. Luís Miguel, de voz baixa, disse para a mãe que os meninos estavam jogando bola.

Em todas as exposições as crianças surpreendiam-me com as impressões que tinham das obras dos(as) artistas. Lembro-me de que, na Mostra Pedagógica, Samuel Asaf disse para o Américo Poteiro e para a mãe assim: “Olha aqui, esse é Antônio Poteiro. Ele nasceu em Portugal, depois ele veio para Goiânia e depois ele fez uns desenhos lindos. Ele viajou o mundo todo para mostrar seus desenhos”. A mãe caiu na risada e abraçou o filho. Américo Poteiro, sorrindo muito, disse a ele: “Parabéns, é isso mesmo, você sabe mais do que eu sobre meu pai”. Isso me mostra que o eixo da abordagem triangular (conhecer o artista) contribui para a construção de sentidos pela criança e que a importância da expressão artística não está apenas nos trabalhos de colagem, pintura, desenhos, música, teatro e dança. A arte é relevante enquanto conhecimento e esse eixo da abordagem mostra essa relevância na percepção da criança ao conhecer o artista. Quanto às três dimensões de Barbosa, elas deveriam ter um lugar especial nas atividades artísticas nos Cmeis.

Nessa última exposição, os pais estavam em clima de despedida e quase todos falaram que tudo estava lindo, que as crianças aprenderam muito e me parabenizaram pelo trabalho. Lembro que a mãe da Valentina se pronunciou assim:

Já acabou o ano, né, tia? Nossa! Como Valentina amou esses artistas, falava todo dia deles para mim, como eu gostei desse Cmei, gostei demais do seu trabalho, gostei da diretora, de todo mundo. Foi o primeiro ano que Valentina foi para o Cmei, só agora que consegui uma vaga pra ela e ela gostou demais. E agora ela vai para a escola.

Figura 116: Exposição das obras de Portinari e dos trabalhos das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 117: Exposição das obras de Portinari e dos trabalhos das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 118: Exposição dos desenhos da obra "Menino com pássaro"



Fonte: Dados da pesquisa.

1.1.5 Rememorar: recordar mais uma vez

Em dezembro, quando finalizei minha investigação com as crianças, já no início me deu certa nostalgia, pois sabia que estava acabando o meu tempo com elas e que talvez nem as encontraria mais. Foi uma experiência tão significativa e repleta de afetividade que tive medo

de seu fim. Vivi momentos únicos, indescritíveis, sublimes com essas crianças inteligentes, amáveis, curiosas, dispostas e que se entregaram nessa viagem linda de descobertas e emoções que só a Arte é capaz de nos proporcionar.

Decidi, então, que seria o mês de **rememorar**, no sentido certo da palavra: **recordar mais uma vez**. Oportunizei momentos para que elas tivessem contato novamente com todas as reproduções das obras, onde tiveram autonomia para manifestarem as suas prediletas e as com as quais mais se identificaram. Elas falavam todas ao mesmo tempo sobre as obras, foi uma agitação só. Enzo pediu para desenhar o “Farol”. Pedro Otávio, que no começo do ano era tímido, já demonstrava mais segurança e se pronunciou: “Tia, eu gostei da tartaruga, tá?”. Samuel Asaf abraçou e beijou as obras “Burrinho correndo” e “Soltando pipas” e pediu para fazer o desenho do “Burrinho correndo”. Fernanda abraçou a obra “A bailarina”. Yasmin disse que gostou do “Vaso de flores”. Gerson falou que “O Abaporu” era bonito e que tinha um quadro na cozinha da mãe dele. Todas elas se manifestaram de forma carinhosa sobre as obras.

Quando eu usei a expressão ‘momentos indescritíveis’ é porque vivi momentos interessantes que eu não esperava. Lembro que, no início de agosto, a mãe do Arthur, da Maria Luiza, e o pai do Gerson, me relataram a emoção que os(as) filhos(as) tiveram ao ver uma reportagem no Jornal Nacional, da TV Globo,⁸⁷ em que passou a exposição de Tarsila do Amaral no Masp. Segundo a mãe do Arthur, o menino saiu correndo e gritando: “Mamãe, papai, olha a Tarsila do Amaral na TV. Olha! Olha! Olha o Abaporu!”. Segundo o pai do Gerson, o menino também saiu gritando pela sala chamando todo mundo pra ver Tarsila do Amaral na televisão. A mãe da Maria Luiza disse que a filha estava no sofá quando passou a reportagem e que ela pegou no rosto da mãe mostrando e explicando que era Tarsila do Amaral. Outro fato cativante foi a avó da Esther Araújo, que chegou com duas rosas do seu jardim para mim; segundo ela, Esther disse que eram iguais às do “Vaso de flores” da Anita, por isso queria me presentear.

Durante a pesquisa, muitos familiares comentavam do envolvimento da criança com as obras e com os artistas e sempre traziam alguma situação vivida com o(a) filho(a). Lembro-me que o pai do Gerson levava o filho todos os dias e desde maio, quando iniciou o trabalho com Tarsila, o pai com frequência falava do projeto, dava os parabéns e sempre elogiava. Era corriqueiro ele se manifestar assim: “Parabéns, professora! Esse trabalho com artes é muito lindo, Gerson tá aprendendo muito”.

⁸⁷ Disponível em: g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/07/27/exposicao-de-obras-de-tarsila-do-amaral-atrai-publico-recorde-ao-masp.ghtml.

De acordo com Wallon,⁸⁸ dois fatores interferem na evolução dos indivíduos: o biológico e o ambiente que os afeta de alguma forma. Posso afirmar que esta pesquisa foi pautada no desenvolvimento afetivo, em toda a comunidade escolar e, principalmente, as crianças não foram indiferentes em nenhum momento, todos fomos afetados positivamente.

Como de costume, tentei transformar o momento das atividades de modo que elas se sentissem protagonistas e, acima de tudo, felizes. Fizemos trabalhos na sala, no corredor e no pátio. Para isso, utilizamos vários materiais, como: tinta guache, pincel, lápis de cor, papel, giz, cartolina e outros.

O encontro para socialização dos desenhos dos colegas é de muita interação e de trocas, pois nessas rodas de leituras há muitas descobertas e, também, “Uma roda de leitura de desenhos de alunos é uma atividade muito produtiva para a aprendizagem, pois é a ocasião em que todos podem falar sobre seu próprio trabalho: como fez, se gostou, [...] E ainda podem comentar os desenhos dos colegas e aprender com eles” (IAVELBERG, 2017, p. 81-82).

Figura 119: Desenhando com giz no chão.



Fonte: Dados da pesquisa.

⁸⁸ Sugiro a leitura de: BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica** (UFRS), 2006.

Figura 120: Trabalho artísticos de dezembro.



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 121: Desenho da obra "O farol" de Anita Malfatti.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 122: Trabalhos artísticos de dezembro.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 123: Socialização dos desenhos dos colegas.



Fonte: Dados da pesquisa.

2 CONSIDERAÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL

No início do projeto artístico desse produto educacional muitos foram os desafios, a princípio, a insegurança e as incertezas me fizeram questionar se estava no caminho certo. Durante o desenvolvimento estes sentimentos se transformaram e deram lugar a outros, o de alegria e otimismo. Mesmo diante dessa mistura de emoções, a intenção em colaborar de alguma forma com a educação sempre esteve presente, pois apesar de toda criança ter direito a educação de qualidade, esta nem sempre é uma realidade, principalmente se tratando da Educação pública, que apesar de grandes avanços, ainda temos muito o que melhorar.

Por trabalhar na Educação Infantil e acreditar que a Educação ainda carrega certa concepção tradicional, decidi por trabalhar com a temática Artes, pois através dela abarca-se uma formação completa voltada para ética, estética e política, em suma, para o pleno desenvolvimento das crianças.

Embora a Linguagem Artística faça parte da rotina dos Cmeis e por entender que Artes possibilitam um cabedal de possibilidades, além das que comumente já são desenvolvidas, senti a necessidade de aplicar algo que contribuísse para novas perspectivas educativas para crianças da primeira etapa da Educação Infantil, mediante a estas novas possibilidades, escolhi a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, por acreditar que esta possibilita que o desenvolvimento artístico da criança floresça e que a arte não seja somente uma ferramenta para atingir determinados objetivos, tais como: coordenação motora, oralidade, equilíbrio etc. A criança desenvolve a arte sem ter consciência dela. Assim,

Compreendo a Abordagem Triangular como superação do modelo tradicional [...] em que ela propõe a emancipação dos sujeitos sociais pelo processo arte/educativo [...] pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura de mundo, assim proposta, ganha dimensão ampliada, crítica e emancipatória. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.88)

Dessa forma, ao eleger as três dimensões da abordagem triangular para desenvolver atividades com crianças de três a quatro anos, contemplei, de certa forma, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, que são as **interações** e a **brincadeira**, trazidos na BNCC (2019, p. 37), “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. Em todos os momentos vividos na **contextualização histórica**, da **leitura de imagem** e do **fazer artístico**, contemplaram os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação**

Infantil expressos na Base, que são: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.**

Com esse projeto artístico assegurei, também, **os campos de experiências**, que, segundo a Base (2019, p. 40-41),

“[...] que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. [...] O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Considero que as Artes Visuais devem atravessar o cotidiano das Instituições de EI, e que elas não devem ser desenvolvidas de forma mecânica, mas com intencionalidade pedagógica possibilitando à criança trabalhar artes com liberdade e autonomia e que possa refletir sobre elas. Sua presença na vida delas é tão importante quanto o desenvolvimento da escrita, da linguagem oral. A arte não deve ser somente um facilitador para o desenvolvimento das demais linguagens.

O resultado deste trabalho não foi somente uma contextualização de artes, o intuito foi que as crianças tivessem a oportunidade de apreciar as obras, de se envolverem com elas. Os meus questionamentos iniciais eram: Será que elas vão aprender? Será que elas vão conseguir assimilar essa proposta? E a pergunta que mais me preocupava: será que elas vão ter interesse? Posso dizer que elas não só aprenderam, desenvolveram e assimilaram, mas que se envolveram plenamente no sentido mais profundo da palavra, com cada artista e com cada obra trabalhada, concomitantemente desenvolveram apreciação artística, ou seja, uma educação voltada para valores estéticos.

Portanto, ao concluir este produto educacional, é com muito orgulho e satisfação que posso dizer que esta experiência inovadora, que foi direcionada para um público de crianças de três a quatro anos, atingiu o seu objetivo, pois é possível enriquecer de uma forma mais engajada as experiências artísticas de crianças bem pequenas, estas, são capazes de não somente fazerem uma releitura das obras de artes, mas também se apaixonaram por elas, fizeram relação com suas vidas pessoais, aguçaram a imaginação e, principalmente, tiveram a capacidade de refletirem sobre elas, relacionando-as com outros temas, o que de certa forma nos levou para outras temáticas, como racismo e meio ambiente.

Isso me mostra que o desenvolvimento da abordagem triangular, não é estanque, pois possibilita o tecer de outros conhecimentos que se inter-relacionam entre si. Nesse processo, as crianças do agrupamento D-2 desenharam o caminho que deveria ser trilhado e a conclusão

a que cheguei com muito êxito é que não foram os autores das obras, tampouco as obras em si, os protagonistas deste trabalho, e sim, todas as crianças participantes desta pesquisa.

Assim sendo, espero que este produto educacional possa contribuir com as práticas pedagógicas dos professores da EI, de maneira a que a Arte não seja um mero instrumento pedagógico, mas esteja entrelaçada ao processo educativo como um todo.