



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA NEVES PINHEIRO NASCIMENTO

**ARTISTAGENS INFANTIS: COTIDIANOS, SABERES E FAZERES EM UMA
ESCOLA PÚBLICA**

**VITÓRIA
2024**

PATRICIA NEVES PINHEIRO NASCIMENTO

**ARTISTAGENS INFANTIS: COTIDIANOS, SABERES E FAZERES EM UMA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kezia Rodrigues Nunes

VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N511a Neves Pinheiro Nascimento, Patricia, 1985-
Artistagens infantis: cotidianos, saberes e fazeres em uma escola pública / Patricia Neves Pinheiro Nascimento. - 2024. 186 p. : il.

Orientadora: Kezia Rodrigues Nunes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículo. 2. Ensino de arte. 3. Educação infantil. 4. Crianças. I. Rodrigues Nunes, Kezia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

PATRICIA NEVES PINHEIRO NASCIMENTO

**ARTISTAGENS INFANTIS: COTIDIANOS, SABERES E FAZERES EM UMA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Kezia Rodrigues Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Soler Gonzalez
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal da Bahia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima octogésima oitava defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **PATRICIA NEVES PINHEIRO NASCIMENTO**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **nove de dezembro de dois mil e vinte e quatro**. A presidente da Banca, Kezia Rodrigues Nunes, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Soler Gonzalez e Amarílio Ferreira Neto. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“ARTISTAGENS INFANTIS: COTIDIANOS, SABERES E FAZERES EM UMA ESCOLA PÚBLICA”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A banca indica publicação em periódicos e em livros. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 09 de dezembro de 2024.



Documento assinado digitalmente
KEZIA RODRIGUES NUNES
Data: 10/12/2024 10:02:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes

Orientadora



Documento assinado digitalmente
SOLER GONZALEZ
Data: 11/12/2024 15:34:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Soler Gonzalez

Membro Interno (PPGPE/Ufes)



Documento assinado digitalmente
AMARILIO FERREIRA NETO
Data: 12/12/2024 11:35:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto

Membro Externo (UFBA)

Pois nele foram criadas todas as coisas nos céus e na terra, as visíveis e as invisíveis, sejam tronos ou soberanias, poderes ou autoridades; todas as coisas foram criadas por ele e para ele.
Colossenses 1,16

AGRADECIMENTOS

Os passos desta jornada foram desafiadores e repletos de emoções. Foi um percurso de muita intensidade. Cada esforço valeu a pena! É uma conquista que hoje se realiza.

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu viver tudo isso, que me mostrou o quanto Ele me fez capaz para subir esse degrau. Sou agradecida à minha igreja, Missão Evangélica Sal e Luz, meus queridos amigos e irmãos em Cristo, que fizeram parte desse tempo com orações e apoio.

Sou grata ao meu pai, Fernandino Rodrigues Pinheiro, sempre muito paciente e cheio de amor; à minha mãe, Joceny Neves Pinheiro, que tanto me incentivou para esse tempo. Esta dissertação tem muito do que aprendi com você, mamãe, sua dedicação e intenso afeto me fizeram essa pessoa comprometida e dedicada. Agradeço ao meu irmão Waldeney Neves Pinheiro e à minha irmã Aline Neves Pinheiro de Andrade, por todo o apoio e carinho ao longo desta caminhada. Estendo meus agradecimentos ao meu marido Marivaldo Nascimento Queiroz e ao meu filho Miguel Pinheiro Nascimento, pela paciência, pela compreensão e pelo apoio em todos os momentos.

À minha orientadora, professora Dr^a Kezia Rodrigues Nunes, que foi força, presença e amor em todo o tempo, minha gratidão pela dedicação e cuidado. Sou grata também às parceiras do meu grupo de pesquisa Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior (Ciclos), especialmente a Irene Coutinho da Silva, Jenniffer Salles e Keila Klipper, por compartilharem todos os momentos e não deixarem que soltássemos a mão uma da outra. Tenho profunda admiração por vocês!

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Guarapari e às gestoras da Educação Infantil pela acolhida. Sou grata ao professor de Arte, Wádson Gama Mendes, pela valiosa parceria ao longo de toda a realização da pesquisa na escola.

Sou grata à Géssica Guedes, a amiga que Deus preparou para me ajudar e ensinar desde o início nesta trajetória do mestrado. Agradeço a todos que fizeram parte da minha vida acadêmica, a todos os professores e colegas da turma VII. Muito obrigada!

O mundo pelos olhos da criança é mais bonito
Bem mais legal
É diferente, mais contente e mais divertido
Sensacional

É multicolorido e animado
É cheio de amigos engraçados
É um mundo que todo mundo gostaria de ter

E esse mundo da criança é mesmo incrível

Só para dizer
Aqui tudo acontece, todo sonho é bem possível
Vem conhecer

Tem muita brincadeira e gargalhada
É festa verdadeira e liberada
Nesse mundo que todo mundo gostaria de ser

Criança faz o mundo mais feliz, muito mais
Criança faz um faz de conta que é bom demais

Criança canta e dança e faz a vida maior
Criança é a esperança de um mundo melhor, é

Criança faz o mundo mais feliz, muito mais
Criança faz um faz de conta que é bom demais
Criança canta e dança e faz a vida maior
Criança é a esperança de um mundo melhor

(Música: Bob Zoom – Mundo das crianças)

RESUMO

A pesquisa aborda as práticas curriculares do ensino de Arte na Educação Infantil. Busca identificar quais temáticas, saberes e fazeres se configuram no currículo de Arte na Educação Infantil em uma escola pública de Guarapari/ES. Ao investigar esse campo problemático, estuda-se como esses elementos são experienciados e manifestos nas práticas pedagógicas e propõe especificamente: a) conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre currículos de Arte na Educação Infantil nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023); b) ampliar contribuições para as práticas curriculares de Arte em uma escola pública em Guarapari; c) problematizar os efeitos do ensino de Arte com crianças da Educação Infantil; d) elaborar uma literatura infantil, como produto educacional, valorizando as experiências da pesquisa. O referencial teórico é amparado nas contribuições do ensino de Arte (Cunha, 2019, 2021; Lavelberg, 2006, 2010, 2013, 2015, 2017, 2022;), dos estudos sobre a infância (Corazza, 2006; Kohan, 2019; Kramer, 2000; Ostetto, 2010) e das práticas curriculares inventivas (Certeau, 2014; Ferraço, 2003, 2007, 2008, 2017; Lopes; Macedo, 2011; Nunes; Neira, 2021). A metodologia do estudo é qualitativa, por meio da pesquisa com o cotidiano escolar. Participam um professor de Arte e uma turma de 20 crianças da pré-escola, no período de março a setembro de 2024. Como instrumentos para produção de dados, utiliza diário de campo, entrevistas, fotografias, observações e conversas. O método recorre às práticas cotidianas com as crianças para pensar, por meio das práticas e brincadeiras, contribuições aos desafios vividos em sala de aula, com crianças da educação infantil, no cenário pós-pandemia, que impactou os modos de conhecer, brincar e viver. Quanto aos resultados, indica ampliação das discussões sobre práticas curriculares no ensino de Arte na primeira etapa da educação básica, práticas pedagógicas docentes atentas à contribuição criativa e à estética do ensino de Arte para a primeira infância de forma coletiva em sala de aula e em articulação com as famílias, com contribuições sistematizadas para a pesquisa; aponta também crianças mais felizes e valorizadas em seus processos de aprender e brincar para além da escola.

Palavras-chave: currículo; ensino de Arte; educação infantil; crianças.

ABSTRACT

The research discusses curricular practices for teaching Art in early childhood education. It seeks to identify which themes, knowledge and practices are configured in the Art curriculum in early childhood education in a public school in Guarapari-ES. When investigating this problematic field, we sought how these elements are experienced and manifested in pedagogical practices, and specifically proposes: a) knowing what has been produced in dissertations and theses on Art curricula in early childhood education in the last 5 years (2019 to 2023); b) expand contributions to Art curricular practices in a public school in Guarapari; c) problematize the effects of teaching Art with children in early childhood education; d) develop children's literature, as an educational product, valuing research experiences. The theoretical framework is supported by contributions from Art teaching (Cunha, 2019, 2021; Iavelberg, 2006, 2010, 2013, 2015, 2017,; 2022;), from childhood (Corazza, 2006; Kohan, 2019; Kramer, 2000; Ostetto, 2010) and from curricular practices inventive (Certeau, 2014; Ferrazo, 2003, 2007, 2008, 2017; Lopes; Macedo, 2011; Nunes; Neira, 2021). The study methodology is qualitative, through research into everyday school life. An Art teacher and a class of 20 preschool children participate, from March to September 2024. As instruments for data production, it uses field diary, interviews, photographs, observations and conversations. The method uses everyday practices with children to think, through practices and games, about contributions to the challenges experienced in the classroom, with children in early childhood education, in the post-pandemic scenario, which impacted the ways of knowing, playing and living. As for the results, it indicates expansion of discussions on curricular practices in teaching Art in the first stage of basic education, teaching pedagogical practices attentive to the creative and aesthetic contribution of teaching Art for early childhood collectively in the classroom and in coordination with families, with systematized contributions to research; it indicates too children happier and more valued in their learning and playing processes, beyond school.

Keywords: curriculum; Art teaching; early childhood education; children.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – O que podem as crianças?.....	20
Imagem 2 – Escola parceira.....	71
Imagem 3 – Convite para formação de professores de Arte da Educação Infantil disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação	72
Imagem 4 – Conversas com os professores de Arte da Educação Infantil	74
Imagem 5 – Aula de Arte: atividades xerocadas	77
Imagem 6 – Fila para entrar na sala.....	78
Imagem 7 – Pintura dentro do contorno	80
Imagem 8 – Caixa-surpresa	82
Imagem 9 – Avião colorido	83
Imagem 10 – História <i>A festa do leão Lino</i> e as composições infantis.....	86
Imagem 11 – Linhas que formam um coração	89
Imagem 12 – Livro <i>O circo</i>	91
Imagem 13 – Atividades do circo	92
Imagem 14 – Livro <i>O chapeuzinho vermelho</i>	93
Imagem 15 – Artistagens com Chapeuzinho Vermelho	94
Imagem 16 – Autorretrato de artistas	95
Imagem 17 – As artistagens na atividade de autorretrato	96
Imagem 18 – Brincando de massinha	97
Imagem 19 – História <i>Castelo de areia</i>	98
Imagem 20 – Teatro de sombra que não aconteceu.....	100
Imagem 21 – Desenhos de brinquedos e brincadeiras na praia	101
Imagem 22 – Baú de memórias	103
Imagem 23 – Convite para o projeto Baú de Memórias	104
Imagem 24 – Tigrão de Guarapari: releituras.....	105
Imagem 25 – Foto do Tigrão	106
Imagem 26 – Minhas lembranças transformadas em Arte	108
Imagem 27 – Barco com bandeirinhas e pássaros	109
Imagem 28 – Dobradura de barquinho simplificado	110
Imagem 29 – Jogo Trilhas por Guarapari.....	114
Imagem 30 – Regras do jogo Trilhas por Guarapari	115
Imagem 31 – Pisando na trilha.....	116

Imagem 32 – Jogando.....	117
Imagem 33 – Imitando o Marlim, desenhando o Tigrão	117
Imagem 34 – Abrindo o baú	119
Imagem 35 – Os tesouros do baú	120
Imagem 36 – Diploma de artista.....	122
Imagem 37 – Tesouros do baú.....	123
Imagem 38 – Outros tesouros	126
Imagem 39 – Exposição de Ivan Cruz.....	130
Imagem 40 – Bafo ou cartinhas?.....	131
Imagem 41 – Observando pinturas de Ivan Cruz	131
Imagem 42 – Amarelinha improvisada	133
Imagem 43 – Cabra-cega.....	134
Imagem 44 – Cabo de guerra.....	135
Imagem 45 – Brincando de rodinha	136
Imagem 46 – Aviãozinho de papel	137
Imagem 47 – Pintando com tinta.....	138
Imagem 48 – Observando as pinturas	140

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CPII	Colégio Pedro II
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Fuvates	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Uesc	Universidade Estadual de Santa Cruz
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unitau	Universidade de Taubaté

Univates Universidade do Vale do Taquari
UNIVC Centro Universitário Vale do Cricaré
Univille Universidade da Região de Joinville
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	CRIANÇA-PROFESSORA: PRELÚDIO DE UM LONGO PERCURSO.....	14
1.1	PRÁTICAS CURRICULARES: ARTES DE FAZER DOCENTE.....	26
1.2	CRIANÇAS E SEUS MODOS DE USOS: ARTISTAGENS INFANTIS	35
2	SABERES, FAZERES E LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO	
	INFANTIL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS	42
2.1	MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO NA CAPES (2019-2023)	44
2.2	ANÁLISE DAS TEMÁTICAS DOS ESTUDOS DE ARTE NA EDUCAÇÃO	
	INFANTIL.....	48
2.3	ENTRE AS ARTES DOCENTES E AS ARTISTAGENS INFANTIS.....	58
3	TESOUROS DO NOSSO BAÚ.....	66
3.1	DELINEANDO OS CONTEXTOS DA PESQUISA E O LUGAR DE	
	ENCONTROS.....	70
3.1.1	Conversas e práticas curriculares cotidianas	76
3.2	ARTISTAGENS INFANTIS: TEMÁTICAS, SABERES E FAZERES	78
3.3	PROJETO BAÚ DE MEMÓRIAS	102
3.4	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	128
4	PRODUTO EDUCACIONAL.....	142
5	UMA PAUSA NO PERCURSO.....	146
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	DO/DA PROFESSOR/PROFESSORA	165
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	DO/DA RESPONSÁVEL.....	168
	APÊNDICE C – ATIVIDADE DO PROJETO BAÚ DE MEMÓRIAS.....	171
	APÊNDICE D – TABULEIRO DO JOGO TRILHAS POR GUARAPARI	173
	APÊNDICE E – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES	174

1 CRIANÇA-PROFESSORA: PRELÚDIO DE UM LONGO PERCURSO



[...] Uma força de encontro que abre espaço para um mundo novo. [...] (Kohan. 2010, p. 132).

Os estudos sobre a infância têm se consolidado em atenção às contribuições da sociologia da infância, da filosofia, da antropologia da criança e da pedagogia da infância, tal como problematizam Sarmiento (2009), Ostetto (2011) e Abramowicz e Tebet (2017). Essa produção acadêmica está conectada à vida cotidiana, às concepções que nos atravessam, às discussões que se articulam às nossas histórias.

Como afirma Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Desse modo, é inegável a composição que fazemos com a nossa infância temporal, isto é, as memórias da criança que fomos. A professora que sou trago desde esse tempo de infância, quando brincava de dar aulas em meu quarto para as bonecas, inspirada por minhas professoras. Com Ostetto (2011) me inspiro, quando destaca a importância de valorizar as experiências e as vivências infantis, como também as histórias que as crianças possuem.

Lembro-me bem de quando minha mãe me presenteou com um pequeno quadro verde e giz e eu ficava minhas tardes ensinando aos meus alunos imaginários. Por vezes, ouvia meu pai ao chegar em casa após o trabalho, depois de ver meus irmãos, perguntando por mim, e minha mãe respondia: “ela está dando aula”. São memórias que me constituem e me preenchem de afetos, são exemplos das práticas cotidianas, que Certeau (2014) descreve como táticas de criação e resistência. Essas práticas, muitas vezes invisíveis e simples, revelam a capacidade dos sujeitos de transformar o espaço e o tempo comuns em atos de significação. Minhas lembranças de infância mostram que uma prática educativa se origina e se desenvolve nas experiências do cotidiano, como destaca Ferraço (2007), que vê o ordinário como um espaço significativo de aprendizagem, em que as interações e as vivências se encontram para moldar identidades e práticas pedagógicas.

Minha relação com a escola sempre foi muito especial, por isso escolhi ser professora! Corroborando Lavelberg (2003), quando destaca a importância das vivências na formação de um educador sensível e atento às interações e à criatividade no ambiente escolar, mostro um pouco quem sou.

A primeira graduação que concluí foi a licenciatura em História. O curso me proporcionou trabalhar por muitos anos com adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e perpassar também como professora da disciplina

Arte, que me encantou, de forma a fazer uma segunda licenciatura, agora em Artes Visuais. Concluída a graduação em Artes Visuais, fui aprovada em concurso público que inaugurou outras mudanças profissionais: meu público deixou de ser o Ensino Fundamental e Médio e passou a ser o de alunos da Educação Infantil, turmas de pequeninos, com apenas dois anos de idade. Assim, a partir das interpelações e inquietações sobre o ensino de Arte na Educação Infantil, após assumir o cargo de professora de Arte nas classes do Infantil ², surgiu o interesse em aprofundar meus estudos investigativos que compõem esta pesquisa.

No convívio com as crianças e nas demandas do cotidiano na Educação Infantil, sobretudo nos momentos de planejamento, emergiram novos desafios ao olhar o currículo proposto para o ensino de Arte e suas práticas. Lopes e Macedo (2011) argumentam que o currículo precisa ser sensível às realidades dos alunos, respeitando suas culturas e suas vivências, ao mesmo tempo em que possibilita a expressão de suas identidades e criatividade.

Ao analisar a abordagem de ensino proposta para a Educação Infantil, observando que a instituição define uma temática anual, organizada em projetos, com base nos eixos norteadores de interação e brincadeira (Brasil, 2018) e, a partir desses eixos, atividades lúdicas são incorporadas às propostas pedagógicas, percebi que essa abordagem apresentava-se bem diferente da que eu utilizei como professora de História, quando meu trabalho foi permeado por teoria, com explicação de conteúdos e exercícios.

Durante o planejamento com a pedagoga, fui tomada por reflexões inquietantes: na Educação Infantil, todas as atividades realizadas, seja com a professora regente, seja com a de Arte, são formas práticas de expressão artística. As perguntas sempre me acompanhavam: como as práticas curriculares de Arte se diferenciam das movidas pela professora regente? As crianças percebem essa diferença? Qual a contribuição do ensino de Arte para a criança nesse tempo? Tantas indagações me levaram a

¹ Sou professora da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV/ES), cargo de professora de Arte. Na unidade escolar em que leciono, as turmas são denominadas infantil e classificadas pela faixa etária, logo, infantil 2 corresponde à turma de dois anos.

pensar sobre as questões que surgiam em relação às práticas curriculares no ensino de Arte e às experiências com crianças pequenas.

Nessa trajetória, pelas vivências no contexto da infância, surgiu então, a partir das inquietudes de todo o movimento de fazeres, o tema proposto para a pesquisa — *Artistagens infantis: cotidianos, saberes e fazeres em uma escola pública*. Nesse tempo como docente na Educação Infantil, percebi que cada criança carrega um potencial imenso, que transcende limites, pois elas têm uma imaginação fértil e uma curiosidade incessante que transbordam por um mundo de amplitudes. É um território mágico, em que o brincar se confunde com o ensinar. O prelúdio de um longo percurso como docente me atravessou quando, ainda pequena, em meio às brincadeiras, como uma *criança-professora*², desenhava mesmo sem qualquer noção os contornos de uma jornada educativa.

Com as crianças, com as escolas, com as músicas infantis cantadas por elas, tais como a que está no início de nossa escrita, também tratamos a infância como processo de criação e expressão. Com base em Kohan (2003), infere-se que a infância revela-se mais do que uma simples etapa de desenvolvimento; é possível percebê-la como uma vivência cheia de riqueza, em que a imaginação floresce, a alegria se manifesta e o aprendizado acontece.

Nesse contexto de primeiros passos num ambiente escolar, de fazer novos amigos, de aprender coisas novas, de experimentar aventuras junto com as crianças, percebemos que os contextos de infância são diversos. Ressaltamos a pluralidade das infâncias, registrando, conforme Kohan (2003), que a infância é um tempo de criação e reinvenção; ainda com o autor, reflito que a infância nos convida a pensar (Kohan, 2011), complementando com Sarmiento (2005), ao enfatizar que as infâncias são múltiplas, atravessadas por diversos contextos socioculturais, e com Kramer (2004), que nos lembra o quanto é fundamental considerar essas diferenças nas práticas pedagógicas, respeitando as singularidades de cada criança e suas vivências, a fim de fazer desse percurso um relevante tempo de brincar, inventar,

² Consideraremos a junção de termos na perspectiva da autora Nilda Alves (2002), que na metodologia "nos/dos/com os cotidianos" une ações em dois caminhos convergentes, que envolvem a combinação que são tradicionalmente vistas como opostas ou antagônicas, mas com o intuito de superar as divisões tradicionais e criar significados, combinando os termos.

sonhar, aprender, ampliar experiências. Não se trata apenas de centralizar as dificuldades da vida atual, mas de vivenciar o mundo a partir da experiência de ser criança.

Destacamos também concepções de infância como nos apresentam Abramowicz Levcovitz e Rodrigues (2009), que ultrapassam a noção romântica e idealizada de criança, tendo também um olhar para a infância de rua, de movimentos sociais, de acampamentos, das que vivem tragédias como em enchentes no Espírito Santo e no Rio Grande do Sul, das que vivem em abrigo (que também estão em turmas com que eu trabalho) e de muitas outras.

Essa perspectiva nos leva a pensar a infância em sua multiplicidade como uma experiência que varia de acordo com os contextos sociais, econômicos e culturais. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) sugerem que compreender a infância dessa maneira nos convida a repensar as práticas pedagógicas e os espaços educativos, propiciando às crianças condições para que vivam plenamente esse momento da vida. Assim, a escola deve ser vista como um ambiente que valoriza as vozes das crianças, seus saberes e suas formas de inventar e experimentar o mundo. Esse entendimento rompe padrões normativos e cria espaço para práticas educativas que permitam a diversidade das infâncias. Ele reforça o papel da educação como promotora de liberdade, autonomia e criatividade, permitindo que as crianças explorem o cotidiano e criem novas possibilidades.

Kohan questiona: “O que é infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazer-nos interrogar?” (Kohan, 2004, p. 51). A questão nos faz mergulhar nas múltiplas vozes que definem o que é ser criança, é um convite a explorar a infância de forma crítica, empática e criativa, compreendendo que, ao tentar elucidar a a pergunta, talvez a resposta esteja mais no processo, na vivência, na experiência.

A infância é um espaço de constante movimento (Kohan, 2003), em que novas situações, brincadeiras, aprendizagens e interações podem surgir a qualquer momento.

A ideia da infância carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. [...] já que

ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma desidade. Dessa forma, como experiência, pode também atravessar, ou não, os adultos (Barros; Munari; Abramowicz, 2017, p. 122).

O professor, ao interagir com essa realidade, é chamado a abrir-se para as possibilidades que a infância apresenta, permitindo que essas experiências também o atravessem. Dessa forma, a infância, como um espaço de potencial criativo, pode impactar também o professor, desafiando-o a repensar suas práticas e a encontrar novos caminhos para ensinar e aprender com as amplitudes dos movimentos da infância e de ser criança.

Criança e infância são conceitos que estão interligados (Sarmiento, 2005). A criança é o sujeito, o indivíduo em sua singularidade; infância é mais abrangente, a infância pode ser entendida como uma construção social e cultural, que varia de acordo com o contexto histórico e as particularidades de cada sociedade. As crianças, em suas múltiplas formas e realidades, exigem um olhar atento que reconheça e respeite suas especificidades, conforme apontam autores como Kohan (2003), Sarmiento (2005) e Kramer (2004).

Nesse contexto, destacamos o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016), que surgiu como uma estrutura normativa fundamental, que busca garantir os direitos e o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida. Especifica a criança como sujeita de direitos, mas também enfatiza a responsabilidade do Estado, das famílias e da sociedade na promoção de condições que favoreçam um crescimento saudável e inclusivo, como também enfatiza a implementação de políticas públicas, a fim de superar desafios para a concretização de uma infância plena, considerando as crianças uma prioridade absoluta.

As reflexões sobre a infância revelam um universo de múltiplas vivências e expressões, uma vez que olhar as infâncias em sua pluralidade implica considerar a diversidade de contextos em que as crianças vivem e criam suas próprias formas de interagir com o mundo. Essa perspectiva amplia nossa visão sobre a importância de garantir políticas públicas que valorizem e protejam esse período da vida. Nesse sentido, iniciativas como o Marco Legal da Primeira Infância surgem como fundamentais para garantir direitos e fomentar ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral.

Nesse ambiente dinâmico, em que cada criança é percebida com suas singularidades e em conexão com o coletivo, compomos um mundo de possíveis, de imaginação e de ação que ocorre todos os dias: nublados, chuvosos ou ensolarados, a infância acontece. Assim como problematiza Nunes (2019), também indagamos o que podem as crianças. Essa reflexão nos convida a pensar a infância não apenas sob o prisma do desenvolvimento gradual ou da preparação para a vida adulta, mas como um espaço de significação e de potencialidade.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas e as políticas públicas, como o Marco Legal da Primeira Infância, devem ser pensadas para garantir que essa potência criativa das crianças seja reconhecida e estimulada, respeitando a diversidade de experiências e possibilidades de cada uma delas. Ao refletirmos sobre o que as crianças podem, como Nunes (2019), também nos colocamos no lugar de facilitadores dessa criação, ouvindo e aprendendo com suas vozes e suas formas de expressão. Assim, uma vez que a infância se revela como um espaço de experiências e de encontros, que acontecem também no cotidiano escolar, na sala de aula (Imagem 1), enfatizamos que o cotidiano é um espaço de práticas e significados, como aponta Certeau (2014).

Imagem 1 – O que podem as crianças?



Fonte: Acervo da autora (2024).

Pulsantes por conhecer novos caminhos e no intuito de expandir trilhas esperançosas para o ensino e a prática na Educação Infantil, problematizamos: quais temáticas, saberes e fazeres ampliamos nesse movimento de currículo de Arte na Educação Infantil numa escola pública em Guarapari/ES?

Atentas à relevância do trabalho com a Arte nessa faixa etária e o que podem os currículos, este trabalho está alinhado com o Projeto de Pesquisa (PRPPG, UFES, 12610/2023) do grupo Currículos em interações colaborativas na educação básica e no ensino superior (Ciclos), de nome homônimo ao grupo, coordenado pelas professoras Dr^a Kezia Rodrigues Nunes e Dr^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes. Ele reúne projetos de pesquisa e extensão que exploram estratégias colaborativas na articulação com diferentes instituições, tais como universidades, escolas, secretarias e famílias.

O grupo de pesquisa Ciclos dedica-se à investigação de cotidianos, entendendo a pesquisa como um processo dinâmico e contínuo. Com base na metodologia do grupo Ciclos, a proposta é iniciar um percurso investigativo que, ao ser concluído, serve como ponto de partida para novos questionamentos e descobertas. Essa abordagem reflete a compreensão de que o cotidiano é rico em possibilidades de pesquisa, sempre em transformação, em que cada fim se conecta a um novo começo, gerando um fluxo constante de aprendizagens e reflexões.

Entendemos que, nos cotidianos das escolas, os currículos realizados se expressam como possibilidades de grande potência para a ampliação e/ou a problematização do campo discursivo do currículo. Nesse contexto, estão incluídas as propostas oficiais, e tantos outros determinantes que se enredam nesses lugares (Ferraço, 2007). Assim, no intento de ampliar as concepções de práticas curriculares, valorizar e conhecer melhor a infância, observar suas descobertas e fortalecer as estratégias e propostas curriculares, assumimos uma composição que abarca a Educação Infantil, caminhando de perto em suas perplexidades, que aproximam questões, desafios ou dúvidas próprias desse segmento da educação, e testemunhando suas descobertas.

As crianças têm uma habilidade natural de atribuir significados diversos a objetos e materiais ao seu redor, e constroem narrativas surpreendentes com base nesses significados. Quando as crianças brincam, por exemplo, um simples pedaço de papel

pode se transformar em um avião, uma espada, um chapéu ou qualquer outra coisa que a imaginação delas permita. Elas não se limitam ao uso convencional dos objetos, mas os reinterpretem de acordo com suas necessidades e seus desejos momentâneos (Cunha, 2021).

De que forma pensar com as crianças? Com a infância? Observando o que nos apresenta Ostetto (2010), continuamos a refletir:

Crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas. Apresentar desafios para os quais não se espera uma única resposta é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, para chegar naquilo que o professor determinou que seria o produto final. Implica em considerar especificidades de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras. Pesquisar, mergulhar no desconhecido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados, integram o fazer artístico (Ostetto, 2010, p. 280).

São redes em que cotidianamente, ao por elas passarmos, vivenciamos a importância do constante questionamento do professor em relação à sua prática. Reconhecemos que várias abordagens pedagógicas colaboram para a elaboração das propostas que formam a Educação Infantil, ajudando a estruturar ambientes e redefinir a organização do tempo e das atividades.

Cunha (2019) expressa: “A arte faz de conta. Crianças, artistas, fazem de conta que um rabisco, um objeto, um fragmento, um pensamento se transforme em uma outra coisa” (Cunha, 2019, p. 11). Para a autora, a expressão das crianças como artistas ocorre pelo fato de serem vistas como sujeitos que têm uma capacidade criativa própria e expressiva, cuja arte é um meio de comunicação de suas experiências, emoções e percepções de mundo.

Também destaca que, ao invés de ver a arte infantil como algo em formação ou em comparação com a arte adulta, é necessário valorizar a produção artística das crianças (Cunha, 2019). Ainda segundo a autora, essa capacidade de criar significados e narrativas não apenas mostra a imaginação rica das crianças, mas também nos desafia a acompanhá-las e compor com elas esses novos sentidos

(Cunha, 2021). Essa percepção nos ajuda a insistir: Quantas composições perfazem e podem constituir um currículo com crianças!

Silva (2005) enfatiza que um currículo verdadeiramente inclusivo deve ser capaz de incorporar as diferentes vozes e perspectivas das crianças, apoiando e valorizando suas contribuições. Dessa forma, o currículo se torna uma ferramenta viva e reflexiva, que, ao invés de engessar a aprendizagem, abre caminhos para a construção de um conhecimento mais significativo.

São trajetórias que surgem em nossas vidas de maneira gradual e que nos afetam profundamente ao longo do tempo. Esses “itinerários”, entendidos como as experiências, os aprendizados e as influências que encontramos, moldam percepções, conhecimentos, perspectivas e conceitos que ampliam nossos estudos; logo, prosseguimos com muitas expectativas que compõem este percurso de exploração investigativa.

Esta pesquisa se originou da necessidade de conhecer e acompanhar as vivências que recebem destaque na educação das crianças pequenas por meio da prática do ensino de Arte, considerando que parte da base teórica da Educação Infantil (Brasil, 2018) ressalta a importância de propor práticas pedagógicas que incentivem o desenho, a colagem, a pintura, a modelagem com massinha e o uso de materiais diversos, alinhados à prática das artes visuais, assim como “[...] apreciar e conversar sobre obras, fotografias, esculturas de artistas ou delas próprias” (Brasil, 2018, p. 67). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a inserção do ensino de Arte na Educação Infantil é de grande importância, pois essa é a primeira etapa da formação na Educação Básica. Segundo o referido documento, a criança pode desenvolver diferentes competências e habilidades com a formação integral. (Brasil, 2018).

O ensino de Arte na Educação Infantil, na BNCC, contempla as competências e as habilidades nos campos de experiências que orientam a organização pedagógica, quais sejam: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamentos e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Esse campos valorizam as interações e as brincadeiras como eixos centrais, estimulando aprendizagens significativamente por meio da exploração de linguagens, emoções, convivências e conhecimento de si e do outro. O ensino de Arte apresenta grande influência no desenvolvimento das crianças, segundo a BNCC. Por meio da expressão artística, elas têm a capacidade de manifestar sentimentos, sensações e emoções experienciados em suas realidades infantis. Dessa forma, a arte possibilita que a criança avance em seu processo de aprendizagem e crescimento (Brasil, 2018).

A partir da indagação do problema de pesquisa antes anunciado, estabelecemos como objetivo geral identificar quais temáticas, saberes e fazeres se constituem no movimento de currículo de Arte na Educação Infantil em uma escola pública de Guarapari/ES.

Alinhados ao contexto exposto, como objetivos específicos destacamos:

- conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre currículos da Arte na Educação Infantil nos últimos cinco anos (2019 a 2023);
- ampliar contribuições para as práticas curriculares de Arte em uma escola pública em Guarapari/ES;
- problematizar os efeitos do ensino de Arte com crianças da Educação Infantil;
- elaborar uma literatura infantil, como produto educacional, contemplando as experiências da pesquisa.

A pesquisa é de natureza qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve dados descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o campo. Ainda de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa engloba diversas estratégias de investigação, produzindo resultados detalhados e descritivos sobre pessoas, lugares e conversas. Dessa forma, entendemos que a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor compreensão para a proposta de investigação mencionada. Conforme explicita Lyrio,

[...] ao assumirmos a pesquisa com o cotidiano, precisamos buscar pistas das tessituras, dos saberes, fazeres e poderes, assim como podemos experienciar significados atribuídos pelos participantes, permite-nos também pesquisar novos modos de dizer o que podem os currículos tecidos nos cotidianos escolares (Lyrio, 2010, p. 26).

O cotidiano abarca um *espaçotempo* oportuno a experimentar com os praticantes da educação uma forma de fazer ciência que se constitui na relação com sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, os quais se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se também o próprio pesquisador (Ferraço, 2003). Para Ferraço, esse *espaçotempo* traduz que as experiências e os saberes não são estáticos ou independentes de seus contextos; pelo contrário, eles emergem das interações que ocorrem nos fluxos de tempo e nas situações decorrentes. A metodologia com o cotidiano (Ferraço, 2003) nos orienta quanto aos modos de produção de dados e suas narrativas, valorizando as expressões observadas em campo com os sujeitos escolares e os modos de uso do pesquisador, envolvido com o cenário da pesquisa.

Para a referida proposta de pesquisa, buscamos acompanhar como ocorrem as práticas e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, nas aulas de Arte na Educação Infantil em uma escola municipal de Guarapari/ES. Nesse sentido, nos interessa interagir com os processos em sala de aula junto às crianças. Os participantes da pesquisa de campo incluem as 20 crianças da Educação Infantil que compõem a turma e o professor de Arte, durante as aulas. Buscamos acompanhar o desenvolvimento do ensino, a interação e as práticas das crianças com suas vivências e experiências durante as aulas. Para alcançar isso, utilizamos procedimentos como observação, entrevistas, diálogos e registros em diário de campo, além de capturar imagens autorizadas pelo professor e pelos responsáveis das crianças.

A dissertação está organizada em cinco seções que abordam diferentes aspectos da pesquisa. Na primeira seção, encontra-se uma introdução ao trabalho, nomeada como *Criança-professora: prelúdio de um longo percurso*. Nessa parte, temos um resgate de vivências pessoais e o trabalho acadêmico. Dedicamos a uma análise do referencial teórico com Certeau (2014), Alves (2002); Ferraço, (2003, 2007, 2008, 2017), Nunes e Neira (2021) e implicações do currículo no ensino de Arte na Educação Infantil, com base em autores como Cunha (2019), Lopes e Macedo (2011) e Iavelberg (2006), que discutem as práticas pedagógicas e as perspectivas curriculares e infância, assim como Abramowicz e Tebet (2017) e Kohan (2019).

A seção possui subseções que discutem a relação entre teoria e prática, abordando como os conceitos e os conhecimentos sobre Arte se transformam em práticas

cotidianas dentro da sala de aula, e como os professores podem se tornar mediadores e facilitadores do processo de expressão artística das crianças, conforme discutido por autores como Lavelberg (2006, 2010, 2013, 2015, 2017, 2022) e Cunha (2019, 2021). Além disso, reflete sobre o papel do currículo na formação de uma identidade artística nas crianças e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ressaltando a relevância de um currículo flexível (Lopes; Macedo, 2011), que permite a integração das diversas linguagens artísticas, com base em Cunha (2019).

A segunda seção, intitulada *Saberes, fazeres e linguagens artísticas na educação infantil: caminhos e perspectivas*, dedica-se à revisão de literatura, em que buscamos discutir os dados a partir de dissertações e teses sobre currículos de Arte na educação infantil nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023), encontradas no acervo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A terceira seção — *Tesouros do nosso baú* — detalha o desenvolvimento da pesquisa de campo.

A quarta seção — *Produto educacional* — é uma forma de materializar as descobertas e as criações das crianças ao longo da pesquisa, reunindo suas produções artísticas e narrativas em um formato que pode ser compartilhado e utilizado no contexto educacional. A seção detalha a estrutura do livro, seu conteúdo e a importância de sua construção no processo de ensino-aprendizagem, além de discutir o modo como esse produto representa um recurso didático para facilitar a reflexão sobre o currículo, as práticas pedagógicas e as linguagens artísticas na educação infantil.

A última seção intitula-se *Uma pausa no percurso* e constitui-se das considerações finais desta pesquisa, oferecendo um espaço para reflexão. Nesse momento de pausa, refletimos sobre as experiências, as aprendizagens e os caminhos que se abriram ao longo da pesquisa.

1.1 PRÁTICAS CURRICULARES: ARTES DE FAZER DOCENTE

Na pretensão de ampliar e fazer um aprofundamento teórico-metodológico da temática abordada — *Artistagens infantis: cotidianos, saberes e fazeres em uma escola pública* —, a abordagem teórica teve como principais referências autores que discutem a Arte, a infância e as práticas curriculares de forma contextualizada.

Entre eles, nos conectamos ao ensino da Arte com Lavelberg (2006, 2010, 2013, 2015, 2017, 2022), Cunha (2019, 2021) e Corazza (2006). Também remetemos às infâncias com Kohan (2019), Ostetto (2010), Abramowicz e Tebet (2017), Sarmiento (2003, 2005, 2007). Além disso, passamos por referências que valorizam a ampliação de práticas curriculares inventivas cotidianas, tais como Alves (2010), Certeau (2014), Ferrazo (2003, 2007, 2008, 2017), Lopes e Macedo (2011) e Nunes e Neira (2021).

Com Lavelberg (2006, 2010, 2013, 2015, 2017, 2022), Cunha (2019, 2021) e Corazza (2006), dialogamos sobre os estudos que nos oferecem um aprofundamento acerca das práticas pedagógicas que reconhecem a Arte como um campo de criação, expressão e transformação na Educação Infantil. Essas contribuições nos orientam a compreender o ensino de Arte como um processo dinâmico, que vai além da simples transmissão de conteúdos, privilegiando a imaginação e a criatividade das crianças.

Por outro lado, ao refletirmos sobre as infâncias, recorreremos aos trabalhos de Kohan (2019), Sarmiento (2003, 2005, 2007) e Abramowicz e Tebet (2017), que nos apresentam uma visão plural e multifacetada da infância e das práticas, ressaltando suas diversas dimensões e a importância de um olhar atento às especificidades de cada criança. Juntas, essas abordagens nos convidam a pensar o ensino de Arte como fazeres que valorizam a singularidade da criança, respeitando suas experiências e promovendo espaços de aprendizagem.

A ampliação das práticas curriculares inventivas e cotidianas é um tema central para a construção de um currículo mais dinâmico e criativo na Educação Infantil. Alves (2002) destaca a importância de conceber o currículo como um espaço vivo, em que as práticas pedagógicas se entrelaçam com as experiências cotidianas das crianças. Certeau (2014) complementa essa ideia ao enfatizar as práticas do cotidiano como processos criativos, nos quais as crianças, de maneira ativa, constroem saberes a partir de suas vivências e interações. Ferrazo (2003, 2007, 2008, 2017) também argumenta que as práticas pedagógicas devem ser sensíveis às experiências cotidianas, criando espaços para que as crianças experimentem, criem e se expressem, valorizando suas subjetividades.

Lopes e Macedo (2011) reforçam que a prática educativa deve considerar a diversidade e a complexidade das infâncias, incentivando a criação e a ação criativa

das crianças. Abramowicz e Tebet (2011) destacam que as imagens e as concepções de infância influenciam diretamente a forma como os currículos são estruturados e as práticas docentes são desenvolvidas. Isso significa que as ideias e as percepções que a sociedade e os educadores têm sobre a infância moldam a abordagem educacional, determinando quais conteúdos são valorizados e quais métodos são adotados na sala de aula. Nunes e Neira (2021) ampliam a discussão ao abordar a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas consideram as crianças como protagonistas, mas que também promovem a experimentação e a liberdade no processo de ensino e aprendizagem. Esses referenciais nos convidam a compensar o currículo como um espaço em que a inventividade, a prática cotidiana e a valorização das crianças são componentes essenciais para o desenvolvimento de uma educação mais rica e significativa.

Para efeitos de ampliar e expandir a pesquisa, destacamos a importância de fazer a pergunta: o que entendemos como currículo? Na perspectiva de Goodson (2008), ao abordar estudos curriculares da contemporaneidade, há um destaque para os diferentes percursos possíveis na educação, são processos de aprendizagem que passam a se entrelaçar com as demandas e os interesses dos participantes envolvidos.

Sob a perspectiva de Sacristán (2000), o currículo vai além da mera definição de conjunto de conteúdos que o aluno estuda. Para o autor, existe uma intenção na seleção dos temas, pela qual podem-se identificar interesses específicos. Segundo o autor, o currículo se compõe em conflitos de interesses, destacando assim a importância de reconhecer e refletir sobre as diferentes perspectivas e os valores que podem influenciar as decisões curriculares, o que nos convoca a refletir sobre o que ensinar e por que ensinar:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos etc. (Sacristán, 2000, p. 173).

Silva (1999) identifica historicamente marcadores que distinguem as teorias curriculares em três abordagens principais: tradicional, crítica e pós-crítica. O autor expõe que a abordagem tradicional do currículo geralmente se concentra na transmissão de conhecimentos e valores culturais considerados importantes pela

sociedade dominante. Por outro lado, a abordagem crítica do currículo questiona as estruturas de poder subjacentes ao documento, buscando identificar e desafiar as desigualdades e as injustiças sociais. Por fim, a abordagem pós-crítica do currículo vai além das críticas e propõe uma visão mais ampla e plural do currículo, reconhecendo a complexidade e a diversidade das experiências educacionais e modos de ser e estar no mundo.

Lopes e Macedo (2011) oferecem uma visão abrangente das diversas abordagens teóricas que moldam o campo do currículo. Por meio de uma análise crítica e contextualizada, as autoras distinguem as principais correntes de pensamento que influenciam as políticas e as práticas educacionais relacionadas ao currículo, quando examinam as diferentes configurações curriculares que emergiram ao longo do tempo, como currículo prescrito, currículo ensinado, currículo aprendido e currículo oculto, e refletem as complexidades tanto na implementação quanto na interpretação do currículo nas escolas. As autoras questionam:

[...] o que é currículo? Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma. [...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído. A rejeição ao realismo e a aceitação do caráter discursivo da realidade impõem sentidos para termos centrais da discussão curricular, como conhecimento e cultura, [...]. Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Compreendemos assim que o currículo é posto como um sistema, isto é, uma tecnologia poderosa que influencia profundamente a experiência de aprendizado dos alunos e a formação da sociedade como um todo. Quando entendemos a importância do currículo como um amplo sistema, percebemos que aqueles com o poder de tomar decisões sobre seu conteúdo e implementação têm uma influência significativa sobre o que é ensinado, como é ensinado e quem se beneficia desse ensino. Para Moreira e Candau, entende-se currículo como

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. [...] O currículo acaba sendo o coração da escola, pois toda prática, seja em sala ou fora dela vai ser norteadada pelo currículo. (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Os autores ressaltam que é importante todos os envolvidos no processo educativo ampliarem suas ações pedagógicas para promover um repertório cultural mais amplo, interações sociais mais ricas, aprendizagem significativa e exploração cooperativa. Assim, em consonância com as observações de Nunes e Neira (2021, p. 857) “[...] esta pesquisa situa-se no bojo dos estudos pós-críticos da educação, ou seja, de um conjunto de teorias que problematizam a fluidez, a imprecisão e a incerteza do cenário atual e dos estudos do currículo”.

Como os autores, compreendemos a relevância de ir além de uma abordagem inflexível do currículo e a importância de experimentá-lo como algo em constante movimento. Isso significa que não assumimos o currículo como uma prescrição ou um conjunto de conteúdos prescritos a serem ensinados, mas sim como uma rede de conhecimentos e experiências no encontro com as crianças e demais sujeitos escolares.

Na visão de Silva, há dificuldades em definir um conceito fixo para currículo, pois “[...] depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”, a partir disso, “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (Silva, 2019, p. 14). Diante disso, o autor resalta que a “questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2019, p. 14). Trazemos conosco também concepções de currículo conforme Ferraço,

Pensamos em currículo como fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado e comercializado. Apostamos na ideia de currículo como intensidades produzidas em meio às relações de poder que se colocam nos planos lisos e estriados dos cotidianos das escolas (Ferraço, 2017, p. 534).

Assim, a partir dessas composições, estamos diferenciando prescrições (documentos, legislações, projetos) de práticas curriculares (encontros e experiências). Com as prescrições curriculares, encontramos domínios de experiências que buscam integrar

as vivências diárias e as experimentações das crianças com a aquisição de conhecimentos. Dentre elas, destacamos as que nos acompanham em nossas práticas pedagógicas, tais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998a, 1998b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem uma definição específica do que é considerado currículo no contexto da educação infantil. Esta definição orienta as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem nesta etapa educacional, dessa forma, nos apresenta como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

o entanto, também compreendemos que, para além das prescrições, outros saberes e fazeres nos compõem como professores e são permanentemente ampliados nos encontros com as crianças, ou seja, com as práticas curriculares. Percebemos que, a partir das experiências, os significados são construídos: a interação da criança com o ambiente escolar, a importância do brincar, das brincadeiras, que se entrelaçam no contexto de Arte. Os estudos de Brazil e Marques (2014) fornecem uma base teórica importante para compreender como os elementos da Arte podem ser incorporados nos currículos e práticas pedagógicas, fortalecendo sua presença na educação,

As linhas, cores, texturas, volumes propostos pelas artes visuais abrem-nos para leitura dos mundos de imagens em que vivemos. As formas, a ocupação do espaço, as qualidades do movimento presentes na linguagem da dança abrem portas para o corpo interagir no mundo, para o ser corpóreo que somos. Os timbres, ritmos, melodias da linguagem da música, por sua vez, abrem as janelas dos sons, das diversas paisagens sonoras que compõem nossos cotidianos (Brazil; Marques, 2014, p. 30-31).

Os autores abordam a relevância da Arte como ferramenta de expressão, conhecimento e desenvolvimento, defendendo a importância de práticas artísticas que dialoguem com as experiências cotidianas. A Educação Infantil, de forma peculiar, beneficia-se de uma legislação atual que a reconhece como um ambiente de experiências variadas. Para assegurar a realização dessas experiências, é necessário incluir componentes que enriqueçam os saberes e os fazeres, tais como, a música, o

teatro, a dança, as artes visuais, o cinema e a literatura, pois essas vivências atendem a um dos princípios essenciais delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), como também nos apresenta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998b, p. 85):

As Artes Visuais caracterizam-se por expressar, comunicar e atribuir sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma ainda:

As crianças têm suas próprias impressões, ideais e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (Brasil, 1998b, p. 89).

Nessa perspectiva, concordamos com o que nos expõe Maranhão (2016, p.12): “[...] pesquisar sobre o ensino de Arte na Educação Infantil nos leva a reconhecer a função e a importância dessa linguagem artística como área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento das crianças pequenas”. Para Lavelberg,

Realizar, refletir e consumir são contínuos na experiência singular e na ordem das experiências que se sucedem. Compreendemos a experiência singular como aquela que ocorre nos percursos de criação dos artistas e das crianças nos quais processos e produtos são encadeados nesse movimento de consumação e novo começo (Lavelberg, 2015, p. 34).

A autora destaca assim fases importantes no processo criativo: realizar ou executar uma ação criativa, refletir (pensar sobre o que foi feito) e consumir (concluir ou finalizar uma obra). Essas etapas não são eventos isolados, mas acontecem em uma sequência contínua.

Observamos que os saberes e fazeres na Educação Infantil se entrelaçam harmoniosamente, proporcionando às crianças oportunidades ricas de aprendizado por meio do cuidar e educar (Brasil, 2018), entre práticas e brincadeiras. Barbosa (2009) destacou a relevância do brincar, mostrando como essa prática está conectada à maneira com que as crianças compreendem e se envolvem:

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (Barbosa, 2009, p. 72)

A autora destaca que a aprendizagem das crianças, fundamentada nas interações e brincadeiras, exige que a escola reflita sobre a qualidade dessas experiências, fazendo assim refletir sobre o currículo da Educação Infantil e promover a construção de significados por meio de processos interativos.

Nossa pesquisa valoriza esse desenvolvimento curricular, alinhando-se às suas práticas. Em articulação com os estudos de Certeau (2014), valorizamos os docentes como o homem ordinário, mencionado pelo autor, que, diante de situações adversas, faz “[...] para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar, sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura criatividade e pluralidade” (Certeau, 2014, p. 92-93). As práticas curriculares no âmbito da educação representam uma dimensão essencial do trabalho docente, em que o ato de ensinar transcende a simples transmissão de conhecimentos para se transformar em verdadeiras “artes de fazer” (Certeau, 2014).

Com Alves (2007) e Certeau (2014), compreendemos que, nos cotidianos escolares, se desenvolvem processos de conhecimentos e significações. Os professores criam permanentemente suas táticas criativas, para além das prescrições curriculares instituídas no encontro cotidiano com as crianças. Concordamos com Andrade, Caldas e Alves (2019, p. 22),

[...] viver os cotidianos nos mostra isto: os movimentos aparecem nos encontros, nos entrelaçamentos, na busca permanentemente curiosa dos outros, em diferentes ‘conversas’ em torno de múltiplas temáticas e interesses, de seus ‘fazerespensares’, de suas criações.

Em meio a um contexto educacional dinâmico e diverso, os professores integram diferentes metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas. Os modos de apropriação docente, seus modos particulares de uso, ou seja, suas táticas cotidianas (Alves, 2007; Certeau, 2014; Ferraço; Soares; Alves, 2018) são parte da rede de conhecimentos que tornam as práticas curriculares algo único em cada encontro, vivo

e pulsante, “[...] tendo em consideração os *praticantespensantes*, seus *saberesfazeres*, seus desejos, seus interesses, suas realidades (Ferraço; Soares; Alves, 2018). Esses autores propõem um olhar sobre a educação que permite alcançar a riqueza dos conhecimentos práticos, oriundos da experiência vivida, e sua interação com os saberes teóricos. A construção de saberes é uma prática que acontece no fazer pedagógico, no agir dos sujeitos e nas situações que vivenciam.

As aulas de Arte também são um *espaçotempo*, definição que, para Alves, deriva “[...] de saber e criação, permeados de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar”. (Alves, 2010, p. 18), explanando assim incentivo para a liberdade criativa, expressão tanto individual quanto coletiva, que envolve professores e crianças. Não se trata apenas de ensinar técnicas artísticas, mas de promover um ambiente em que as crianças podem fazer explorações de diferentes formas.

O anseio da pesquisa, nascido do desejo de viver a Arte como uma força presente nas práticas educacionais, explora como as aulas de Arte, vivenciadas no cotidiano escolar, influenciam os conhecimentos e as ações presentes no currículo. Na prática, com embasamento em Corazza (2006), as crianças podem ser vistas como "artistas" que, ao explorar o mundo, se expressam por meio de várias formas de linguagem, como o desenho, a dança, a música e a própria brincadeira. Corazza argumenta que a criação e o processo de aprendizagem devem ser vividos de forma autêntica e significativa, respeitando as singularidades de cada sujeito, ao mesmo tempo que proporcionam uma oportunidade para a reflexão crítica sobre a realidade e suas transformações potenciais.

Nesse contexto, ao considerar as práticas curriculares como artes de fazer docente (Certeau, 2014), entende-se que essas práticas envolvem uma negociação contínua com o currículo previsto, conforme destacado por Silva, Luz e Faria (2010), que veem o currículo como um processo em constante desenvolvimento por meio das interações e das realidades diversas. Assim, assuntos, planos, conhecimentos, experiências, teorias, práticas, planejamentos, ações e avaliações estão intrinsecamente relacionados à capacidade que o educador tem de tecer esses elementos de maneira estratégica.

1.2 CRIANÇAS E SEUS MODOS DE USOS: ARTISTAGENS INFANTIS

As crianças possuem uma capacidade peculiar para a criação e a expressão artística. Em nossas aulas, observamos constantemente que são manifestas de formas surpreendentes as ações desses pequenos, representadas por suas "artistagens infantis".

A artistagem é um conceito utilizado por Corazza (2006), que apresenta a valorização da criação para além de um resultado, pois a artistagem significa fazer sem ser artista, criar em vez de reflexão sobre Arte apenas como um produto (como uma pintura ou uma escultura). Trata da prática criativa. Corazza propõe que a artistagem não é apenas estética, ou seja, não diz respeito só à beleza ou à forma das obras de arte. Ela envolve a experiência sensorial e emocional do fazer Arte. Isso tanto para o ato de criar quanto para a forma como a Arte é percebida e experimentada.

Introduzimos esse conceito em nossa pesquisa, segundo o qual a prática envolve um sujeito que faz Arte sem necessariamente ser um artista profissional, buscando explorar "[...] o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito" (Corazza, 2006, p. 15), que refletem modos peculiares de interagir com o mundo ao seu redor, quando se transformam objetos cotidianos em ferramentas de criatividade e imaginação. Na vivência com as crianças, em sala de aula, observamos que elas exploram o ambiente, utilizando tudo ao seu alcance para criar suas próprias obras de arte; por exemplo, um pedacinho de papel pode se tornar uma bolinha, um dinossauro, um avião; caixas de papelão podem ser transformadas em castelos, carros ou naves espaciais.

As artistagens infantis não são apenas brincadeiras despreziosas de crianças. Elas desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, refletindo os seus modos de uso conforme aponta Certeau (2014), suas ações e significações. Esses modos de uso são marcados por uma liberdade criativa que não se prende às limitações dos adultos. Certeau (2014) nos ajuda a pensar as práticas que ocorrem no cotidiano, isto é, no que é feito, de fato, pelos praticantes escolares. As "artes de fazer" e as "artes de dizer" (Certeau, 2014) podem ser associadas às

práticas das crianças na Educação Infantil de maneiras significativas e enriquecedoras.

De acordo com o autor, essas artes referem-se às maneiras pelas quais as pessoas comuns utilizam suas habilidades e criatividade para interagir com o mundo ao seu redor, aplicadas ao contexto das crianças na Educação Infantil, e destacam o valor das ações e expressões cotidianas das crianças como elementos fundamentais do aprendizado e desenvolvimento. Na tentativa de compreensão desse cotidiano na Educação Infantil, assim como Certeau, procuramos atentar-nos aos espaços de jogo, permeando entre estratégias e táticas: na maneira como ocorrem, quem as pratica e onde ocorrem (Certeau, 2014). Entendemos que as estratégias representam o controle e a organização formal dos espaços e das ações, enquanto as táticas representam a improvisação, a adaptação e a resiliência dentro desses espaços. Ambas são necessárias e coexistem de maneira interdependente, moldando a dinâmica das práticas cotidianas (Certeau, 2014).

Nunes (2019), apoiada nas contribuições de Certeau (1994), valoriza o cotidiano como uma construção criativa e não apenas como uma repetição sem sentido, considerando as pessoas envolvidas — crianças e adultos — como agentes ativos e não apenas receptores passivos de informações e normas estabelecidas. Isso nos leva a observar com cuidado as ações que nos atravessam e que são produzidas no cotidiano.

Sendo assim, juntam-se em composição elementos normativos que Certeau chama de estratégias, com elementos menos engessados, que ele chama de tática. Essas dimensões coexistem na docência: no desenvolvimento de planos de aula, na configuração do ambiente, nas atividades adotadas (técnicas, estilos, artistas eleitos para serem trabalhados na aula). No encontro com as crianças, que estão aprendendo a lidar com as normas e as organizações estratégicas escolares na Educação Infantil, também nos interessamos pelo seu movimento tático: os modos de explorar, usar, criar e experimentar. Com as crianças, buscamos ampliar as possibilidades nas práticas do ensino de Arte, compreendendo que elas possuem inúmeras maneiras de agir (Certeau, 2014), por meio de uma diversidade de estratégias experienciadas nos pequenos detalhes do cotidiano.

Dessa forma, consideramos que os praticantes escolares propõem-se, de fato, como os sujeitos protagonistas e também os autores da pesquisa (Ferraço, 2007). É relevante salientar que eles é que fazem acontecer, por meio de suas práticas, possíveis discernimentos para a problemática da investigação e a tática se faz numa modalidade de ação, o que engendramos aos seguimentos nas aulas de arte com os praticantes da Educação Infantil.

Os diferentes modos de uso dos sujeitos, conforme Certeau (2014), nos ajudam a compreender que os lugares planejados na instituição também sofrem alterações de sentido nos seus usos e são transformados em espaços praticados. Ou seja, um espaço se constitui do que se produz pela prática e pelo movimento, criado pelas interações, fazeres e ações do ambiente. Consideramos que, conforme ensina Certeau (2014), as táticas e as estratégias ocorrem no mesmo conjunto de *espaçotempo*.

Assim, ao realizar o estudo com turmas da Educação Infantil, participamos das práticas cotidianas de forma propositiva, com atenção às maneiras pelas quais as práticas de Arte exercem influência nos processos de construção de sentido das crianças, em espaços por elas vivenciados. Nesse contexto, com aporte nas considerações de Nunes (2019), que esboça o modo como fazer interações e nelas mergulhar, como também a importância do brincar, procuramos adentrar pelos conceitos de criança, de infância e Educação Infantil.

De acordo com Kramer (2000), as ideias sobre o que é ser criança e como a Educação Infantil é entendida são construções sociais que se desenvolvem ao longo do tempo e são moldadas pela cultura, pela história e pelo contexto social em que estão inseridas, conforme a autora nos apresenta:

[...] histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil. (Kramer, 2000, p. 207).

Entendemos que essa afirmação salienta a importância de reconhecer que nossas concepções sobre crianças e educação não são fixas ou universais, mas sim influenciadas por fatores sociais e históricos em constante mudança. Isso nos convida a questionar e refletir sobre essas concepções, considerando diferentes perspectivas

e contextos, a fim de promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da infância e da educação infantil.

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressarem. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (Sarmiento, 2005, p. 25).

Para Sarmiento, a infância não deve ser vista como uma fase em que as crianças não se comunicam ou não possuem linguagem. Pelo contrário, desde muito cedo, desde bebês, as crianças têm diversas formas de expressão, que vão além da fala verbal. Elas se expressam por meio de linguagens gestuais, linguagens corporais, como expressões faciais, posturas e movimentos corporais e linguagens plásticas, que se compõem de desenho, pintura e modelagem. Para Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004, p. 16),

[...] a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Conforme os autores, entendemos que os “[...] signos e sinais destinados a fazer-se ouvir” referem-se às ferramentas que as crianças utilizam para expressar suas necessidades, seus desejos e sentimentos, como os muitos pensamentos que as dominam.

Para Larrosa (2006, p.16), é válido considerar “[...] a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela”. Dessa forma, na perspectiva do autor, ao olharmos para a infância, somos confrontados com questões que nos fazem repensar não apenas sobre a própria infância, mas também sobre as concepções que temos sobre ela. A infância desafia nossas preconcepções e nos obriga a questionar as imagens que construímos para categorizá-la e entendê-la. O

contexto da infância, traz a criança com um papel ativo, participativo e central, nesse processo,

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (Kramer, 2000, p. 277).

Essa percepção valoriza uma abordagem inclusiva e dinâmica da infância, que reconhece a criança como um ser ativo, inserido em um contexto social e histórico, e valoriza a diversidade de experiências e perspectivas individuais.

Ariès (2011) indica que a infância é uma tentativa de dar nome ao que vive a criança, pois elas ressignificam constantemente suas vivências:

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (Ferraz; Fusari, 1993, p. 42).

Também concordamos que “[...] a infância atravessa a vida toda como uma força que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade” (Kohan, 2019, p.161).

Na educação infantil, se oferecem às crianças oportunidades de explorar, experimentar e aprender de forma ativa e engajada. Dessa forma, uma metodologia lúdica é um meio eficaz para alcançar esses objetivos, permitindo que as crianças aprendam de maneira intuitiva e divertida, respeitando seus interesses, ritmos e estilos individuais de aprendizado que permitem contribuir para seu desenvolvimento.

Com respaldos nos estudos de Kuhlmann (1998, p. 31), “[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança”, assim como Redin (2007) apresenta que a infância é inerente à criança. Percebemos, dessa forma, interligação da criança e da infância, uma fase de exploração, descobertas e brincadeiras, na qual a experiência se vincula às suas ações. Nessa significação, a expressão artística desempenha um papel essencial no desenvolvimento da identidade, da expressividade e da autonomia das crianças.

Por meio das expressões da Arte — desenho, pintura, música, danças e outros —, as crianças têm a possibilidade de explorarem sua criatividade, se expressarem e desenvolverem habilidades motoras e cognitivas, e a se relacionarem de forma mais profunda e significativa no ambiente ao seu redor, conforme apresenta Lavelberg: “[...] a criança ao aprender Arte desenvolve um percurso artístico [...] com a marca de sua subjetividade” (Lavelberg, 2010, p. 243).

A importância da Arte na Educação Infantil se respalda também no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (Brasil, 1998b, p. 85).

Concordamos que a integração dos aspectos mencionados referentes às artes visuais confere-lhes um caráter significativo, permite experienciar sensações sensoriais, despertar sentimentos de alegria, tristeza, admiração, despertar nossa imaginação e estimular reflexões. A apreciação estética enriquece nossa experiência visual e nos permite reconhecer e valorizar a excelência artística, como também podem nos fazer questionar, refletir e interpretar o mundo ao nosso redor de maneiras novas e inesperadas, ampliando nossa compreensão e perspectiva. As artes visuais não são apenas sobre a experiência individual, mas também sobre a interação e a comunicação entre seus praticantes (Certeau, 2014) e os espectadores, de modo que para as crianças seja permitido “[...] viver a arte na escola de modo autoral” [...] (Lavelberg, 2017, p. 27).

Na escola, o lápis de cor é amplamente utilizado pelas crianças para desenhar e fantasiar imagens; como ressalta Lavelberg (2013), o desenho é influenciado por fatores do ambiente, da própria criança e da educação; assim, é importante que os educadores diversifiquem as referências artísticas, como pinturas, esculturas e paisagens naturais, para enriquecer e inspirar as pessoas.

A educação artística pode ajudar a nutrir o potencial criativo das crianças e promover seu desenvolvimento criativo de maneira significativa, como exemplifica Lavelberg:

[...] 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, que materiais usou, quais dificuldades encontrou. E ainda podem comentar os desenhos dos colegas e aprender com eles (Lavelberg, 2017, p. 81-82).

Nos diálogos apresentados, é possível notar como as práticas do cotidiano podem acontecer, influenciadas por estratégias e táticas, termos introduzidos por Certeau (2014). Nesse contexto, as crianças atuam como agentes ativos que, por meio de suas práticas diárias, reinterpretem e alteram o ambiente à sua volta, como nos apresenta Redin “[...] é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer” (2007, p. 84). Dessa forma, percebe-se que o cotidiano não se resume apenas a hábitos fixos, mas sim a um espaço em constante processo de transformação em que cotidianamente as possibilidades de explorar, valorizar e incentivar as artistagens infantis se ampliam.

Esse entendimento reforça a importância de um currículo dinâmico e participativo, conforme apontam Lopes e Macedo (2001), que acolha as expressões infantis e reconheça suas artistagens, promovendo a autonomia e a criatividade das crianças.

2 SABERES, FAZERES E LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS



A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda (Kohan, 2011, p. 239).

O mapeamento de estudos acadêmicos constitui uma etapa fundamental na construção da pesquisa, pois situa o estudo no panorama do conhecimento existente, possibilitando uma avaliação mais precisa de sua relevância e possibilitando a investigação de forma mais ampla e aprofundada sobre suas implicações teóricas e práticas, que, em nossa investigação, permeia em conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre currículo de Arte na Educação Infantil.

A nossa pesquisa situa-se no campo dos estudos pós-críticos da educação (Silva, 1999), valoriza os movimentos de ruptura e ampliação dos currículos produzidos nos cotidianos escolares. Com Certeau (2014), estivemos com atenção ao movimento de composição entre estratégias³ e táticas⁴, às produções dos sujeitos praticantes, às ampliações dos lugares praticados, ou seja, aos diferentes saberes, fazeres e experiências tecidos nos currículos no ensino de Arte na Educação Infantil.

Os cotidianos da Educação Infantil se organizam com profissionais com diferentes formações, tais como a graduação em Artes, Educação Física, Pedagogia e Música. Nesse cenário, reside a preocupação com uma organização cotidiana das práticas curriculares que não promova fragmentações de conhecimentos e experiências com as crianças (Nascimento; Nunes; Silva, 2024).

Alguns estudos indicam a expressividade desse debate na produção acadêmica atual sobre essa temática que envolve as crianças, a Educação Infantil e as disciplinas que são obrigatórias nessa faixa etária, como Arte e Educação Física. Nunes e Ferraço (2021) discutem que está presente nos periódicos científicos desde os anos 1950, antes mesmo que a Educação Infantil se constituísse parte da educação básica. Também indicam que, no contexto da Prefeitura Municipal de Vitória atualmente, as práticas curriculares foram ampliadas, pois de referências tradicionais passaram para as críticas e pós-críticas.

Farias *et al.* (2019), em investigação em dissertações e teses, mapearam 224 trabalhos, publicados entre 1996 e 2018, com destaque para as seguintes temáticas: práticas pedagógicas; formação e trajetória de vida; processo de inserção e

³ Estratégias, segundo Certeau, referem-se às ações planejadas, conforme exposto anteriormente na seção 1.2.

⁴ Táticas, segundo Certeau, referem-se às ações criativas e improvisadas adotadas pelos indivíduos, conforme exposto anteriormente na seção 1.2..

valorização da educação física na educação infantil; currículo, propostas pedagógicas e legislação. Duarte e Neira (2021) investigaram o debate circunscrito entre os anos 2010 e 2020, em 54 trabalhos (dissertações e teses), destacando que ainda persiste o desafio da coautoria das crianças em pesquisas e práticas pedagógicas.

Por outro lado, em se tratando do ensino de Arte na Educação Infantil, ainda não identificamos um mapeamento que nos elucide concepções teórico-metodológicas, desafios e possibilidades que impactam as práticas pedagógicas brasileiras, tal como discutem Nascimento, Nunes e Coutinho (2024). Iavelberg (2013), ao analisar a produção de Arte da criança, discute que os desenhos eram muito abordados no século XIX e, no século XX, além de ilustrações, também foram documentadas atividades com modelagem, pintura e papéis cortados.

Góes (2023) discute que o mais expressivo atualmente tem sido as concepções tradicional e modernista, sempre em uma perspectiva eurocêntrica. Essas discussões nos provocaram a investigar as pesquisas no âmbito da pós-graduação, publicadas pós-BNCC, que dialogam com o seguinte objetivo específico da dissertação: conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre currículos de Arte na educação infantil nos últimos 5 anos (2019 a 2023). Escolhemos os últimos cinco anos porque são os textos disponíveis na plataforma da Capes para acesso. Percorreremos o seguinte campo problemático: quais temáticas, saberes, fazeres e tensões são veiculadas em dissertações e teses no movimento curricular de Arte na educação infantil?

2.1 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO NA CAPES (2019-2023)

A Capes é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que contribui para a expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país e desempenha um papel fundamental no cenário educacional brasileiro, trabalhando para impulsionar a pesquisa científica, a formação de pesquisadores e a qualidade da educação em todos os níveis.

Dentre as suas funções, destacam-se⁵: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Considerando que esta pesquisa foi realizada a partir do banco de dados da Capes, concordamos com Silva, Luz e Faria (2010) sobre a relevância da produção acadêmica disponibilizada por esse repositório, confirmando sua importância, pois “[...] além de revelar a maior ou menor consolidação como área de pesquisa reconhecida no campo da educação, permite também o cruzamento de dados a respeito das linhas e projetos de pesquisa e dos pesquisadores e pesquisadoras”. (Silva; Luz; Faria, 2010, p. 86).

O período de investigação considera o ano da publicação da última versão da BNCC, de 2018, perfazendo a produção entre os anos 2019 e 2023, na intenção de também avaliar o impacto desta prescrição nos trabalhos. Como metodologia, realiza uma revisão integrativa, como instruem Garzon, Silva e Marques (2018), pois refere-se a um método que busca sistematizar os conhecimentos e os resultados de estudos significativos de forma sucinta. Essa forma de pesquisa bibliográfica permite buscar, identificar, organizar e analisar o tema escolhido, destacando descobertas principais, aspectos relevantes e sugerindo novas áreas de estudo, o que muito nos interessa, considerando sua potencialidade para inspirar e ampliar as práticas curriculares cotidianas.

Para tanto, seguimos alguns delineamentos, que identificamos como mapeamento e análise temática. Para o mapeamento, definimos o objetivo da pesquisa, os descritores, os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, a busca dos textos, a leitura dos elementos pré-textuais para eleição do *corpus* (títulos, resumos e palavras-chave) e sistematizamos os dados (tipo de pesquisa, ano, instituição de origem, região brasileira e temáticas). Para a análise temática, realizamos a leitura de seções dos

⁵ Informações disponíveis no Portal Capes: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes>. Acesso em 25 abr. 2024.

trabalhos (especialmente a metodologia e a conclusão) para identificar e sistematizar as suas discussões principais.

Com os descritores “criança”, “infância”, “ensino de arte” e “educação infantil”, foram encontradas 44 produções. Em seguida, ao acrescentar a palavra-chave “primeira infância” à busca, foram identificados mais 17 trabalhos. Assim, o total de estudos encontrados foram 61. Os critérios de inclusão foram: 1) trabalhos que tratavam da Educação Infantil; 2) trabalhos que articulavam a Educação Infantil e o ensino de Arte; 3) trabalhos publicados a partir de 2019. Assim, foram excluídos os trabalhos que tratavam de outro nível da educação básica, que não versavam sobre a Arte na Educação Infantil, que estiveram fora do período especificado, que não se encontravam disponíveis.

A busca foi realizada em setembro de 2023. Foram selecionados 26 estudos, sendo seis teses de doutorado e 20 dissertações de mestrado. Destacamos que, dos trabalhos encontrados, 20 abordam especificamente a temática Arte, enquanto seis tratam de outros temas conforme o filtro utilizado na seleção.

Dos 20 estudos que versam sobre Arte, as temáticas envolvem as diversas práticas, entre as quais estão: a produção do desenho, a dança, o teatro, a estética nas produções das crianças, a arte circense, a formação de professores para o ensino de arte, as políticas públicas voltadas para a arte na educação infantil e as contribuições que a Arte oferece para o desenvolvimento integral das crianças. As outras seis pesquisas ampliam-se por temáticas que abrangem práticas de professores regentes da Educação Infantil, avaliação, documentação pedagógica e um estudo especificamente sobre versões da BNCC para a Educação Infantil, articulando continuidades e descontinuidades acerca do currículo nacional.

Quanto ao tipo de pesquisa, a análise indica que o quantitativo de estudos de doutorado corresponde a quase um terço dos estudos do mestrado. Nesse mapeamento, percebemos que são poucos os trabalhos que se debruçam sobre essa temática a longo prazo. Quanto ao ano de defesa, há destaque para o ano 2019, com sete estudos, que foi sendo fortalecido e chegando a dez estudos em 2022.

Quanto às instituições de origem de produção dos trabalhos, foram mapeadas 22 universidades. Há destaque para a Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Vale de Taquari (Univates) e Universidade Federal de Goiás (UFG) que apresentaram dois trabalhos em cada instituição. Para a Universidade de São Paulo (USP), Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (Fuvates), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade da Região de Joinville (Univille), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Colégio Pedro II (CPII), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Universidade de Taubaté (Unitau), Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), Universidade Estadual Santa Cruz (Uesc), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), encontramos apenas uma pesquisa em cada núcleo.

Quanto à região brasileira de maior produção de trabalhos, há predominância de dissertações elaboradas na Região Sudeste (nove estudos), seguida da Região Sul (sete estudos) e Centro-Oeste (quatro estudos) e da Região Nordeste (dois estudos). A Região Norte do Brasil não apresentou pesquisa nessa temática e nesse período.

Foram realizadas outras investigações nesse mapeamento, em que fazemos uma leitura dos elementos pré-textuais. Quanto aos orientadores, não há repetição de nomes entre o mestrado e o doutorado, o que revela que não há continuidades a longo prazo nessa temática. Como nas pesquisas na área da Educação Física (Duarte; Neira, 2021; Farias *et al*; 2019; Nunes; Ferraço, 2021) quanto à abordagem metodológica, encontramos pesquisas bibliográficas, documentais, etnografias, pesquisas-ação, estudos de caso e outros. Quanto ao tipo do estudo, predominou a abordagem qualitativa, tendo sido também utilizada uma conexão entre as dimensões quantitativas e qualitativas. Quanto aos instrumentos, identificamos o uso de diários de campo, entrevistas, fotografias, observações, questionários, entre outros.

2.2 ANÁLISE DAS TEMÁTICAS DOS ESTUDOS DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio da leitura dos 26 trabalhos selecionados, especialmente da metodologia e da conclusão, reunimos temáticas em quatro categorias: a) práticas curriculares, avaliação e conteúdos de Arte, b) contribuições do ensino de Arte na educação infantil, c) formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não formais, d) prescrições curriculares e legislação, expostas no Quadro 1 a seguir, que organiza de forma detalhada as informações relacionadas às quatro categorias mencionadas, apresentando a quantidade de trabalhos em cada uma, as porcentagens correspondentes e as temáticas abordadas nos estudos incluídos na revisão:

Quadro 1 – Distribuição de dissertações e teses por categoria de análise

CATEGORIA	QUANTIDADE	%	TEMÁTICAS DOS ESTUDOS
Práticas curriculares, avaliação e conteúdos de Arte	14	54	Expressão corporal e movimento como ferramentas de aprendizado (dança, brincadeiras, circo, teatro); experiências estéticas por meio da Arte; exploração da poeticidade nas linguagens artísticas; propostas pedagógicas baseadas em contação de histórias; desenvolvimento da percepção sensorial e de elementos das artes visuais; teoria e prática curricular em artes visuais; concepções e práticas avaliativas; ambientes de aprendizagem; artes e relações étnico-raciais; estimulação da capacidade criadora; desenho, linguagem artística e sua dimensão estética; arte circense e brincadeiras; teatro e contação de histórias; construção do conhecimento com dança; papel do professor; avaliação enfatizada no protagonismo infantil; dança-educação e a criança.
Contribuições do ensino de Arte na educação infantil	6	23	Papel da Arte no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças; utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino e seus resultados; linguagens artísticas da infância no ensino de arte.
Formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não-formais	3	11,5	Arte, cultura e patrimônio para professores da infância; experiência inclusiva com ateliês de espaços efêmeros; formação estética docente, encontros-ateliês, materialidades como possibilidades inventivas.
Prescrições curriculares e legislação	3	11,5	Influência das versões e construção da BNCC para a educação infantil; compreensão de professoras sobre as políticas públicas para a arte na educação infantil; arte contemporânea e campos de experiência da BNCC.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Na leitura dos trabalhos, identificamos referenciais teórico-metodológicos oriundos das Ciências Humanas e Sociais: Vygotsky (1989), Piaget (1973), Sarmiento (2003, 2005, 2007), Oliveira (2010), Deleuze e Guattari (1995), Passos, Kastrup e Escóssia (2015); Barbosa (2010), Iavelberg (2013), Dewey (2010), Ariès (1986), Kishimoto (2002), Ostetto (2011) e Saviani (2000), entre outros.

Algumas concepções que se apresentam nessas pesquisas se repetem e contribuem para uma compreensão abrangente das práticas na Educação Infantil, tais como Vygotsky (presentes em 17 estudos), Piaget (12 estudos), Sarmiento (15 estudos), juntamente com Kishimoto (12 estudos), Ostetto (dez) e Iavelberg (cinco estudos), os dois últimos tratando de Arte para Educação Infantil especificamente. Os estudos destacam a importância do brincar e da experimentação da criança, que envolve aspectos de possibilidades e amplitudes das artes e experiências nesse contexto.

Deleuze e Guattari aparecem nos estudos de Paula (2020), Zdradek (2022), Rosa (2019), Silva (2019) e Lima (2019). Os autores abordam que as crianças criam conexões e são impulsionadas a experimentar novas formas de pensar e expressar, inclusive por meio das artes no ambiente escolar. Os estudos abordam significativas contribuições para integrar as ciências humanas e sociais em conjunto com a Arte na Educação Infantil, que contribuem para ampliar a dinâmica do ensino que envolve crianças.

Na categoria *Práticas curriculares, avaliação e conteúdos de Arte*, reunimos 14 estudos, que correspondem à maior parte dos temas categorizados. Por serem eixos que dialogam, agrupamos numa mesma categoria, explanados a seguir. Destacamos nessa temática estudos que demonstram ações integradoras, estéticas e lúdicas, nas perspectivas teóricas e metodológicas. Na Educação Infantil, a Arte é frequentemente abordada como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, podemos aplicar o conceito de estratégias e táticas de Certeau.

Os estudos de Lima (2019), Babugem (2022) e Silva (2023), que apontam práticas artístico-pedagógicas com a linguagem teatral, expõem potencialidades e impossibilidades com o ensino de teatro nessa faixa etária e apresentam experiências com a contação de histórias e artes circenses; expõem temáticas com a possibilidade

de que a creche seja um campo fértil para o campo artístico e pedagógico. Os autores concluem que a teatralidade é uma prática que associa elementos tanto artísticos quanto pedagógicos na tentativa de envolver as crianças de forma eficiente no processo de aprendizagem. Para os autores, essas abordagens reconhecem que as crianças estão receptivas a novas experiências e conhecimentos naturalmente durante os primeiros anos de vida. As estratégias, nesse sentido, poderiam representar as abordagens institucionais e planejadas para a introdução de Arte no currículo escolar, conforme identificamos nos estudos citados, enquanto as táticas são permeadas pelas ações criativas e improvisadas dos educadores e das próprias crianças para explorar e vivenciar a Arte de maneira significativa.

Borges (2021) e Rohleder (2021) usam o questionário como um dos instrumentos de produção de dados no intento de identificar os tipos de linguagens artísticas utilizadas em sala de aula. Evidenciam as artes visuais como principal, em seguida, a música, o teatro, a dança e a ludicidade. Nos estudos, identificamos referências à BNCC, relacionadas aos “traços, sons, cores e formas”. Destacam que a interação artística é incentivada para promover autonomia ao longo do tempo e permite desenvolver habilidades que incluem: reflexão, sensibilidade, imaginação e criatividade. De acordo com os estudos das pesquisadoras, compreende-se que a ludicidade na Educação Infantil, demonstrada pelas artes visuais, exercita as potencialidades da criança, abrange os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados pela BNCC, que envolvem a convivência, o brincar, o participar, o explorar e o expressar. Em tais circunstâncias, as estratégias incluem a adaptação do ambiente, o uso de materiais diversos e a promoção de experiências estéticas e lúdicas que incentivam a expressão pessoal e o desenvolvimento da criatividade infantil, configurando suas táticas.

Rohleder (2021), em sua pesquisa de cunho qualitativo-etnográfico com professores nas aulas de Arte e Educação Física durante as aulas remotas, por meio do aplicativo *WhatsApp*, percebeu a invisibilidade do brincar. Conclui que, na Educação Infantil, foi retirada da criança a oportunidade de criar, imaginar, movimentar, correr, pular, enfim, de ser criança, seja por meio da brincadeira, seja por meio do teatro, do desenho, da música, do ouvir e contar histórias. Para a autora, são inseridas diversas atividades que envolvem mais a escrita, a concentração e logo perde-se uma rica oportunidade

de desenvolver capacidades e habilidades fundamentais que são imprescindíveis para a escolarização futura e — acrescentamos — para a vida.

O estudo de Brito (2023) procurou compreender a concepção de avaliação na faixa etária de zero a três anos, seu papel no ensino-aprendizagem, as práticas avaliativas em creches e o envolvimento das crianças nesse processo. Os resultados destacaram três temas: concepções de avaliação na Educação Infantil, práticas avaliativas e protagonismo das crianças pequenas na avaliação. Concluiu-se que a avaliação formativa é essencial na Educação Infantil, mas há poucas pesquisas sobre avaliação com bebês e crianças pequenas, especialmente sobre seu protagonismo nesse processo.

Quanto às prescrições mencionadas nos trabalhos, há destaque para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), uma primeira referência pós-LDB, e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), que consideram como currículo um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças. Com a BNCC (Brasil, 2018), há destaque para o campo de experiências, “traços, sons, cores e formas”, em que a Arte é referenciada.

Essas referências curriculares estão presentes nos seguintes estudos: Anversa (2022), Babugem (2022), Baldani (2022), Borges (2021), Brito (2023), Cassimiro (2019), Castilho (2021), Cortez (2022), Leite (2021), Lima (2019).Mendes (2020), Paula (2020), Pereira (2021), Pimentel (2023), Reis (2021), Rohleder (2021), Rosa (2019), Silva (2023), Trigo (2020), Trindade (2019), Wilmsen (2021) e Zdradek (2022).

Quanto à relevância e às contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil, os autores destacam: a arte sempre é produtora de algum conhecimento. Ao serem proporcionadas diferentes formas de participação das crianças, é importante que se criem diversas possibilidades, que permitam riscar, pintar, modelar e construir; a arte não se restringe a materiais próprios, pois qualquer material pode vir a formar uma obra de arte; a arte caracteriza-se como um importante saber científico (Cortez, 2022; Reis, 2021). Destaca-se: “[...] a arte desenvolve o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e o lado artístico de cada criança” (Trindade, 2019, p. 56).

O ensino de Artes Visuais fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da Arte a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. [...] É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno (Ferreira, 2015, p. 9).

Corazza ressalta que o ensino de Artes Visuais vai além da simples transmissão de técnicas; ele expande o conhecimento e as potencialidades dos alunos, permitindo que as crianças se expressem, manifestem sentimentos e ideias, bem como fortaleçam suas interações com o mundo. Nesse sentido, como aponta Ferreira (2015), a Arte torna-se um recurso essencial na formação integral da criança, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento.

Quanto aos conteúdos, os textos indicam que há expressividade de manifestações culturais que envolvem música, cinema, dança, teatro, arte circense, literatura, poesia, colagem e elementos audiovisuais.

Lopes (2011), Silva (1999) e Sacristán (2000) reiteram que o currículo não é sobre uma listagem de conteúdos, é sobretudo um processo constituído por encontro de saberes e experiências, ou seja, entendemos que abrange um processo dinâmico e amplo, que se dá para além da escola. Acerca das práticas curriculares dos professores, os estudos indicam a eleição das seguintes abordagens usadas como referência nas práticas cotidianas: pinturas, teatro, brincadeiras, música, dança, desenho, contribuições de artistas famosos e suas obras de arte, principalmente.

Góes (2023) ressalta que, no ensino de Arte, perdura nos tempos atuais uma perspectiva que ganhou força no século XIX, com práticas pedagógicas facilitadoras para que as crianças produzissem as atividades de Arte de forma livre e espontânea, sem intervenção de professores. Essa concepção era robustecida tanto por uma formação docente aligeirada quanto por um trabalho fortalecedor com crianças, como também por práticas docentes espontaneístas.

Na análise desses estudos, compreendemos que a Arte na Educação Infantil é frequentemente associada pelos pesquisadores à BNCC, que é vista como um guia para conteúdos, métodos, recursos e outros aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Essas associações são feitas de forma direta, sem muitas elaborações, concentrando-se principalmente no curto prazo.

Quanto à relação com as crianças, parte dos trabalhos se concentra na importância dessa prática no dia a dia das crianças e na valorização do protagonismo infantil. Essas pesquisas mostram a relação próxima entre professores e alunos durante a ação da prática, tal como indica Mendes (2020, p. 70): “[...] ambos, professor e criança, fazem parte desse processo de construção de conhecimentos”.

Nas DCNEI (Brasil, 2010), encontramos orientações para que se efetive a garantia de vivências/experiências que estimulem conhecimentos para a criança, podendo oportunizar o aprofundamento nas diferentes linguagens — teatral, verbal, musical, entre outras. Na BNCC (Brasil, 2018), também encontramos orientações, tais como:

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2018, p. 41).

Por meio da análise, cabe dizer que, embora as prescrições sejam mencionadas na pesquisa, não é possível mensurar o seu impacto nas práticas pedagógicas das escolas em seus fazeres cotidianos.

A análise e a sistematização dos dados desses estudos mostram que as práticas curriculares em Arte na Educação Infantil são caracterizadas por uma abordagem que valoriza a expressão criativa, a experimentação e a descoberta. Observamos também a falta de amplitude dos espaços em relação às práticas de Arte no sentido de proporcionar vivências fora do ambiente de sala de aula, como visitas externas a museus. Percebemos ausência de trabalhos com escultura e modelagem, sobre os quais também a BNCC faz referência, no CAMPO de experiências — traços, sons, cores e formas, como direito da criança —: “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BNCC, 2018, p. 48).

Na categoria *Contribuições do ensino de arte na educação infantil*, Anversa (2022), Baldani (2022), Borges (2021), Leite (2021), Pereira (2021), e Pimentel (2023) utilizam entre as metodologias o estudo de caso, a pesquisa exploratória com abordagem quanti-qualitativa, a bibliográfica e a documental.

As pesquisas utilizam práticas como desenhos, identificação de cores, pinturas, brincadeiras e brinquedos. Nos estudos, os professores pesquisados sinalizam a BNCC como referência para planejar o ensino, ressaltando a importância do ensino de Arte em todo o processo educacional. Para os autores, na Educação Infantil, a Arte é percebida como fundamental, pois é a fase em que as crianças exploram intensamente a imaginação e desenvolvem suas habilidades criativas. Tais abordagens abrangem aspectos cognitivos, estéticos e emocionais,

Leite (2021) observou em sua pesquisa que as professoras têm diferentes representações sobre a Arte na infância, que incluem associações ao desenho pronto, e que muita desordem ocorre quando se utilizam tinta, recortes com papel, embora seja um recurso à criatividade e à imaginação. O papel das professoras no ensino de Arte envolve lidar com essas representações e promover um ambiente propício para o desenvolvimento das linguagens artísticas em sala de aula. Conclui-se que essas representações sociais estão relacionadas às atitudes das professoras em relação ao trabalho com as linguagens artísticas, sendo influenciadas pelo grupo e pela subjetividade humana.

Em nossa investigação, identificamos que, entre as pesquisas mapeadas, 11 foram realizadas por professores de Arte, quais sejam, Anversa (2022), Babugem (2022), Baldani (2022), Cortez (2022), Leite (2021), Lima (2019), Silva (2023), Stein (2019), Trigo (2022), Trindade (2019) e Zdradek (2022), com formação entre as graduações em Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança, Educação Artística e Arte-Educação. As outras 15 pesquisas envolveram professoras da Educação Infantil com formação em Pedagogia, que foram de grande contribuição para nossos estudos.

Na pesquisa de Borges (2021), com crianças de 4 e 5 anos, as práticas para o ensino de Arte envolveram leitura de histórias infantis que fazem parte da literatura brasileira e ilustrações das histórias. Foram utilizados os seguintes materiais: pincéis, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, cartolinas e depois o desenho livre. Concluída a atividade, seguiram contando sobre o desenho, também fazendo releituras de obras famosas, como o quadro da Mona Lisa, obra de Leonardo da Vinci, no intuito de proporcionar a sensação de pintar uma obra de arte semelhante ao quadro proposto para a atividade. Segundo a autora, as contribuições foram: o desenvolvimento da criatividade e da expressão das crianças, o estímulo dos aspectos afetivos, cognitivos

e motor, como também o conhecimento sobre artistas considerados famosos. Para a autora, esses elementos contribuem para a formação da identidade da criança.

Nos estudos de Castilho (2021), dentre as práticas mobilizadas, destacam-se vídeos sobre obras e artistas famosos, colagem com releituras de obras (com paisagens, naturezas-mortas, flores, retratos, cenas diversas), obras de arte compostas por Matisse, experiência com a música xote ecológico de Luiz Gonzaga, desenhos a partir de poemas de Cecília Meireles, teatro de obras literárias, dobradura de barquinho de papel. Para essas ações, utilizaram tinta, lápis de cor e canetinhas.

Silva (2019), em seus estudos, apresenta práticas para o ensino de Arte com carimbo de mãos, modelagem com massinha de modelar, desenhos que ilustram histórias, música, teatro. Estima as artes visuais como uma qualidade de tempo desacelerado, que prende o olhar e cria espaços dotados de significados.

Os autores dialogam e salientam sobre as contribuições do ensino de Arte para a Educação Infantil, que propicia construir um currículo com maior diversidade de elementos, afetividade de encontros e diálogos corporais e incorporais, que valorizam e incluem os diferentes saberes das crianças. Destacamos que, com esse estudo, identificamos que existe um quantitativo maior de professores formados em Pedagogia, com pós-graduação em nível de especialização em Arte, que lecionam na educação infantil.

Entendemos que o diálogo sobre contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil envolve integrar práticas artísticas no cotidiano das crianças. Nesse contexto, é relevante considerar o conceito de cotidiano de Certeau (2014), que destaca a importância das práticas do dia a dia na construção de significados e identidades. Assim, na Educação Infantil, o cotidiano é o espaço em que as crianças interagem com diferentes formas de expressão artística, dentre as quais podemos destacar música, histórias e desenhos, que contribuem como experiências cotidianas que não apenas enriquecem o ambiente educacional, mas também estimulam a imaginação, a criatividade e a sensibilidade das crianças.

Na categoria *Formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não formais*, reunimos três pesquisas que se debruçam em contribuições para a formação

docente inicial, continuada e em espaços de educação não formal. O tema categorizado abrange um processo voltado para a ampliação e o aperfeiçoamento de conhecimentos, métodos e demais saberes necessários para o cotidiano em sala de aula, no intento de integrar teoria e prática e reforçar a importância de docentes preparados para seu exercício.

Reis (2022) aponta constatações de dificuldades que muitos professores da Educação Infantil enfrentam para criar práticas educativas contextualizadas em Arte. A pesquisa se volta à investigação da formação inicial em Arte desses professores em Santa Catarina, que acontece nos cursos de Pedagogia; conclui que o ensino de Arte sequer existe em alguns cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, atribui as contribuições do filósofo John Dewey (2010) para o ensino de Arte, que exigem mudanças urgentes e radicais no atual modelo de formação artística e cultural do futuro pedagogo.

Quanto à formação continuada, Souza (2019) desenvolve uma pesquisa-intervenção, segundo a qual os professores precisam estar em constante reflexão de si e de suas práticas, para auxiliar nos processos de buscar, selecionar, interpretar e criticar adequadamente o enorme fluxo de conhecimento e informações, incessantemente produzidos pela sociedade contemporânea. Conta com a participação de 19 professoras da Educação Infantil e utiliza como metodologia as análises de observação das oficinas. Faz uso de música, experiência corporal, movimento, tipos de linhas e colagem, como conhecimentos para intervenção e para produção de dados.

Quanto à formação em espaços não formais, Silva (2022) assume como objetivo analisar a contribuição da organização de ateliês de espaços efêmeros como dispositivos de formação estética docente. A pesquisa foi desenvolvida por meio da proposição de encontros-ateliês, com 13 estudantes de um curso superior.

O conceito de espaço efêmero de formação estética docente, um dos resultados do estudo, construído no diálogo com os campos da arte, da arquitetura e da educação, é enunciado como um ateliê expandido, sem base física fixada e sem fronteiras, no qual não apenas a atividade proposta é importante, mas o espaço em si, com suas propriedades, funciona como um dispositivo para ativar a experimentação de sensações distintas das usuais, para provocar fruição na relação com os elementos disponíveis, fecundar sentimentos, pensamentos, intuições, sensações, em rupturas de sentidos (Silva, 2022, p. 8).

A tese argumenta que a formação de professores para a infância pode ser aprimorada ao articular as dimensões ética, estética e política, realizada em espaços efêmeros: ao ar livre, em interação entre diferentes elementos (a natureza, a Arte e a cultura), com abertura para conhecimentos e práticas sensíveis. O aperfeiçoamento pela formação de professores destaca-se em importância para a qualidade da educação, pois trata-se de um momento que possibilita aos educadores atualizarem seus conhecimentos, desenvolverem novas habilidades e ampliar práticas pedagógicas.

Sacristán (1998, p. 17) afirma que “[...] o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”. Ainda assinala o autor:

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo [...] O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo (Sacristán, 1998, p.31-32).

Nessa mesma perspectiva, concordamos que

[...] a arte é uma proposta curricular que envolve a criança, diante disso, o professor precisa vivenciar a arte para que possa atuar nesta linguagem com a criança, pois tendo experimentado e vivenciado sua própria sensibilidade é que poderá ter um olhar crítico e construtivo sobre as atividades da criança (Andrade, 2009, p. 68).

Os estudos investigados apontam as contribuições de Nóvoa (2015) e Pimenta (1996), segundo os quais os professores produzem no seu cotidiano docente os saberes da experiência, sendo necessária permanente reflexão sobre sua prática. Logo, a formação de professores se configura em um constante refletir.

A formação continuada de professores sob a ótica do conceito de "tática" de Certeau, explora como os professores desenvolvem estratégias e táticas em seu cotidiano profissional para enfrentar desafios e transformar sua prática pedagógica. Entendemos que a formação do professor é importante demanda da educação, que contribui para a qualidade das ações profissionais e para a ampliação das experiências e linguagens com as crianças.

Na categoria *Prescrições curriculares e legislação*, destacamos três trabalhos. Wilmsen (2021), no estudo de caso, apresenta a seguinte problemática: que visões de infâncias e crianças estão presentes nas documentações pedagógicas da escola?

Conclui que documentar as jornadas das crianças na educação implica respeitar seus direitos fundamentais, como o direito ao brincar, explorar, investigar e relacionar-se. Wilmsen expõe que “[...] pesquisar as infâncias na educação permite buscar recortes da realidade que podem ser analisados, refletidos e ressignificados, com a intenção de contribuir para a qualidade de vivências das crianças na Educação Infantil” (p. 18), fazendo referência à BNCC.

Cassimiro (2019) contribui em seus estudos com uma pesquisa-ação e problematiza: como as políticas públicas para a Arte orientam o trabalho docente na Educação Infantil, por meio de oito encontros-diálogos para estudos e discussões sobre as políticas públicas para a Arte na Educação Infantil, tanto em nível nacional como local. Em análises com base em Vygotsky, os resultados produzidos pelo grupo apontaram para um desconhecimento das professoras sobre a legislação e os documentos nacionais e municipais sobre a Arte na Educação Infantil, bem como a utilização da Arte na escola apenas como estratégia metodológica para fins pedagógicos. Apontaram ainda para a pouca experiência sobre a Arte durante a formação acadêmica e profissional das professoras, bem como a ausência de formação continuada no município voltada a essa temática.

2.3 ENTRE AS ARTES DOCENTES E AS ARTISTAGENS INFANTIS

Os estudos selecionados e estudados foram importante recurso para ampliação de conhecimento do cenário contemporâneo nas pesquisas acadêmicas a respeito do ensino de Arte na Educação Infantil. Nas pesquisas mencionadas, se faz um movimento entre teoria, prática, experiências, saberes e fazeres dos sujeitos praticantes (Certeau, 2014), que se expandem nos cotidianos na escola, na Educação Infantil, na aula de Arte. Encontramos evidências de processos metodológicos ampliados nos contextos atravessados pelo ensino de Arte na Educação Infantil.

A pesquisa de Brito (2023) enfatiza o papel e o protagonismo das crianças em suas próprias “artistagens”, dialogando com Corazza (2006), que propõe uma visão da infância como um espaço de potência criativa e expressão. Brito destacou a importância de reconhecer as particularidades individuais das crianças nessa fase crucial do desenvolvimento e de valorizar práticas pedagógicas que incluem a música

e as artes visuais, alinhadas às ideias de Corazza sobre a singularidade e a inventividade da infância. Essas atividades não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também ampliam as possibilidades de desenvolvimento integral, considerando as diferentes maneiras pelas quais as crianças aprendem.

Os estudos da autora evidenciaram a necessidade de repensar a importância de incorporar a participação das crianças nos processos educativos e nas práticas, por meio de uma escuta atenta e sensível. Além disso, é essencial garantir condições para que os docentes possam efetivar essa participação, o que muito dialoga com nossa pesquisa.

Os estudos de Pimentel (2022) apresentam reflexões sobre a atividade docente e os processos educativos das crianças na Educação Infantil. Destaca-se a importância de um ambiente acolhedor e estimulante para que as crianças se sintam seguras e desenvolvam plenamente suas habilidades, promovendo uma educação mais individualizada e inclusiva, além de oferecer experiências artísticas e culturais diversas. Para Cortez (2022), caberia ao professor propiciar meios para que a criança estabeleça uma relação de exploração com as diferentes técnicas (pintura com tinta, uso de lápis e giz, texturas) e os modos de manipular os materiais disponíveis com a finalidade de levar a experiências além de moldes previamente estabelecidos.

Com Trindade (2019), encontramos contribuições com o objetivo de abordar o racismo na Educação Infantil e refletir sobre o papel que a Arte exerce como recurso pedagógico para formação identitária da criança, em especial da criança negra. Entre os estudos que investigamos, a pesquisa de Trindade (2019) é o único trabalho que aborda questões para a educação das relações étnico-raciais na escola relacionadas ao ensino de Arte na Educação Infantil, identificando como permeia o ensino de Arte nesse viés. Suas práticas envolvem autorretratos, imagens de pintura em tela de artistas famosos como Portinari e Heitor dos Prazeres, valorizando a história e a cultura da África com desenho ilustrativo.

O entrelaçamento de ensino e práticas de Arte é percebido nos estudos de Baldani (2022), com o desenho na Educação Infantil. O pesquisador conclui que, se as crianças na Educação Infantil fossem expostas diariamente a imagens de obras de arte que retratam brincadeiras infantis, isso poderia despertar nelas o interesse por

aprender sobre Arte, Trindade (2019) expõe a dança na Educação Infantil, acreditando ser possível contribuir para que o ensino de dança na primeira infância seja compreendido como uma prática na qual a criança atue como sujeito da sua aprendizagem e o professor não mais como um modelo a ser reproduzido, mas como um parceiro e coprotagonista no processo de construção do conhecimento, assim como Babugem (2022), Cortez (2022), Leite (2021), Lima (2019), Silva (2022), Silva (2023), Trigo (2022) e Zdradek (2022) expressam paulatinamente no decorrer da escrita.

Destacamos relatos de Leite (2021), que apontaram significativas contribuições que fazem importantes diálogos com nossos estudos; a autora identifica que a proposta curricular relacionada à Arte do município investigado (Vale do Paraíba paulista), objetivou conhecer e valorizar a Arte, a cultura e outras manifestações locais, com o intuito de fomentar a participação ativa do grupo de crianças.

Destaca-se outro ponto que é a recomendação de atividades manuais (desenho, pintura, colagem e escultura); de dança para conhecimento e controle do próprio corpo; de música para identificação e exploração de fontes sonoras diversas; além de teatro como recurso para o faz de conta, de encenações, de criações musicais e de festas. No entanto, constata-se que, na escolarização, a Arte é considerada uma disciplina “menor” porque não é avaliada pelos exames extraescolares. Observa-se que a falta de recursos e o pouco conhecimento sobre as linguagens artísticas fizeram que as professoras trabalhassem de forma limitada.

A tese de Silva (2022), argumenta que a formação docente para a infância pode ser impulsionada por meio de propostas que articulam experiências em espaços efêmeros, com a natureza, a Arte e a cultura. A abertura para saberes e fazeres sensíveis potencializa os processos formativos ao longo da vida, rearticulando-os à prática docente, mostrando mais um estudo potente sobre saberes e fazeres para a educação infantil. Experimentados com a Arte, articuladas com a orientação de Lavelberg: “[...] a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos” (Lavelberg, 2010, p. 9).

Nesse viés, observamos a exploração da poeticidade nas linguagens artísticas desenvolvidas por Paula (2020), que realizou a pesquisa com a sua própria sala de

aula. Como professora-pesquisadora, expôs experiências languageiras⁶, assumiu-se como professora que inventa moda, que se suja, que vira cambalhota, faz tinta usando os pés (que incrível!), que reflete a intencionalidade de caminhar sem fila pelos espaços dos corredores e calçadas da escola cantando e fazendo brincadeiras corporais. Percebeu que não há necessidade de professores especialistas nas práticas do movimento. mas sendo necessário que todos se permitam experimentar. A autora observou que estudos sobre criança e infância não datam mais de três ou quatro décadas em publicações mais intensas, demonstrando a relevância de continuidade de produção e publicação de pesquisas sobre a interface com a Arte.

Em nossa investigação, também encontramos propostas pedagógicas baseadas em contação de histórias (Silva, 2023), desenvolvimento da percepção sensorial e de elementos das artes visuais (Pereira, 2021), análise da prática docente em artes visuais desde a teoria até a prática (Anversa, 2022), concepções e práticas avaliativas (Castilho, 2021), ambientes de aprendizagem (Silva, 2022), artes e relações étnico-raciais (Trindade, 2019) como também estimulação da capacidade criadora (Mendes, 2020). Há propostas com desenho como linguagem artística e sua dimensão estética (Baldani, 2022), arte circense e brincadeiras, teatro, contação de histórias (Babugem, 2022; Cassimiro, 2019; Mendes, 2020), papel do professor (Pimentel, 2023), avaliação enfatizada no protagonismo infantil (Brito, 2023).

Por meio de mapeamento, análises e sínteses aqui cartografadas, buscamos responder ao questionamento feito no início deste estudo: quais temáticas, saberes e fazeres podem ser encontradas em dissertações e teses no movimento curricular do ensino de arte na educação infantil?

Encontramos temas que abarcam expressão corporal e movimento como ferramentas de aprendizado, tais como dança, brincadeiras, circo, teatro. Também há experiências estéticas com desenhos (Anversa, 2022; Silva, 2022; Silva, 2019; Souza, 2019), assim como a contação de história (Silva, 2023).

Os estudos estão imbuídos de saberes, concernentes a histórias de literatura infantil, desenhos, teatrinhos, pintura com tinta, lápis de cor, recorte e colagem que envolvem

⁶ O termo é expresso na dissertação da autora na página 191, concebido como lugar de linguagem.

práticas contextualizadas e significativas no âmbito educacional voltado para as crianças.

Ao explorar esses movimentos e seus contextos específicos, podemos identificar estratégias e abordagens que melhor se adaptam às necessidades e realidades das crianças em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e experiências, já que pensar a Arte e a infância é reunir um encontro de potências que levam à criação (Cunha, 2021).

Nesse sentido, as pesquisas realizadas não apenas contribuem para a construção de conhecimentos mais amplos e abrangentes na área da Educação Infantil, mas também fornecem relevantes possibilidades para práticas pedagógicas mais sensíveis às diversas dimensões da educação com crianças pequenas.

A análise das obras acadêmicas nos permitiu conhecer as abordagens atualmente implementadas. Em nossa pesquisa, notamos que o ensino de Arte na Educação Infantil é uma importante estratégia para qualificar as práticas pedagógicas e proporcionar experiências criativas e expressivas às crianças.

Por meio da investigação da produção acadêmica em dissertações e teses, pudemos conhecer e analisar contribuições do ensino de Arte na Educação Infantil, assegurados a partir do contexto redigido pela BNCC. Observamos que, pelo contexto de pandemia, houve insegurança em práticas com as crianças. Os estudos de Babugem (2022), Baldani (2022), Borges (2021), Brito (2023), Mendes (2020), Pimentel (2023), Reis (2021), Rohleder (2021), Silva (2023) e Zdradek (2022) relatam isso.

De fato, concordamos que, nos cotidianos das escolas, os currículos realizados se manifestam como possibilidades muito potentes para problematizar e ampliar as prescrições (Ferraço, 2007), como identificamos nos trabalhos aqui mencionados. A exemplo do ensino de Educação Física, compreendemos que a inserção do ensino de Arte na Educação Infantil não é consensual, mas também tem sido fortalecida por questões legais, administrativas e pedagógicas.

No entanto, ainda nos resta conhecer como os docentes nas escolas têm rompido os limites da organização disciplinar, como têm valorizado as demandas e os tempos das

crianças, bem como quais apropriações elas têm vivido dessas experiências em suas brincadeiras e ações, para além da escola, percorrendo cenas cotidianamente diferentes e que podem mover outras pesquisas e intervenções.

Existem diversas perspectivas sobre a prática e o ensino de Arte na Educação Infantil, mas percebe-se que, embora as crianças passem muito tempo na escola, a prática artística que envolve atividades potencialmente bagunçadas e desordenadas ou consideradas por sujeira no ambiente não é amplamente adotada. Além disso, percebemos que há uma carência de estudos abrangentes que investiguem o que as crianças realmente aprendem nas aulas de Arte.

Acreditamos ser necessário apurar como práticas artísticas individuais e coletivas acontecem na Educação Infantil, que desafiem a rotina e se aventurem em campos não estruturados que permitam às crianças explorarem a Arte de maneira mais livre e experimental, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador que seja demonstrado pelas experiências languageiras, como encontramos na pesquisa de Paula (2020). Assim, sobre nossa investigação, concordamos, como expõe Oliveira, que

[...] não teve a pretensão de apresentar conclusões, mas constitui análises em processo, análises embrionárias, que continuarão a multiplicar-se e a transformar-se em distintas formas de pensar o ensino da arte para crianças pequenas (Oliveira, 2016, p. 123).

Somos impulsionadas pelas seguintes questões: será que existem espaços que ampliem essa liberdade nas práticas de Arte dentro da escola na Educação Infantil? Poderiam as crianças pintar com os pés? Ou com canetinhas? Ou com carvão? Ou recolher folhas de árvores caídas pelo chão e montar uma intervenção artística ou fazer uma *frottage*⁷? Desenhar com olhos fechados, fazer mosaicos? Será que observam as linhas que compõem os ambientes da sala de aula e fora dela, bem como os movimentos da Arte, não como conteúdos, mas como possibilidades de contemplação para ampliar assim seus conhecimentos manifestos por meio dos abstracionismos, surrealismos, cubismos, expressionismos e muito mais? São

⁷ O termo "frottage" vem do francês e refere-se a uma técnica artística em que se coloca uma folha de papel sobre uma superfície texturizada (como madeira, tecido ou folhas) e se esfrega um material (como lápis, carvão, ou grafite) sobre o papel, transferindo a textura para o papel.

questionamentos que nos inquietam, tirando-nos da zona de conforto e provocando reflexões e respostas.

Como Nunes (2019, p. 40), também nos perguntamos: “O que podem as crianças? Que linguagens são essas? Como potencializá-las?” Será que essas questões podem se ampliar ou serem respondidas em diálogos, compartilhando momentos do cotidiano, quando sentados juntos, no chão, fazendo uma rodinha de brincadeiras e conversas? Sabemos como docentes que oportunidades de afetos e possibilidades acontecem nesses momentos, assim como muitos sorrisos e brincadeiras, fantasias e realidades. Por meio da Arte, a criança desenvolve-se, como exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (Brasil, 2000, p. 19).

Podemos perceber que, na Educação Infantil, as crianças têm oportunidades de experiências que ampliam, ainda mais, seu conhecimento sobre as artes, e é nesse período também que elas têm conhecimento das múltiplas linguagens e expressões que envolvem as artes visuais.

As artes visuais são representadas por toda forma de expressão visual, como pintura, ilustração, escultura, montagem, fotografia, cinema, arquitetura, paisagismo, decoração e outras linguagens. Elas facilitam a interação e a comunicação das crianças, sendo uma forma de linguagem. Portanto, é essencial o ensino dessas práticas na Educação Infantil, para promover o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da cognição. Concordamos com Manuel de Barros quando nos diz “com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”. Compreendemos com o poeta que as crianças são exemplos da liberdade de pensamento e de expressão, pois vivem o ordinário com intensidade e inventando realidades com criatividade.

Essa perspectiva dialoga com Alves (2010, p. 18), quando essa autora afirma que “[...] o cotidiano é 'espaçotempo' de saber e criação, permeado de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e

complexidade de modos de sentir, fazer e pensar”, ressaltando o potencial transformador presente nas experiências vivenciadas.

3 TESOUROS DO NOSSO BAÚ



O brincar e o aprender andam juntos, não se separam. Nas atividades de aprendizagem há sempre o brincar, assim como nas brincadeiras há sempre aprendizagem (Kishimoto, 2019, p. 4).

O título desta seção — *Tesouros do nosso baú* — reflete as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa de campo realizadas com as crianças da Educação Infantil. Foram e são preciosidades que revelam saberes e fazeres únicos, repletos de significados afetivos e culturais, em consonância com a perspectiva de Ferraço (2007) sobre o currículo como um processo construído: “[...] nosso mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, dessas redes de *fazeressaberes* e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação” (Ferraço, 2007, p. 86).

O 'baú' simboliza um espaço de guarda de memórias, não apenas individuais, mas compartilhadas, que foram lembradas, reconstruídas e ressignificadas ao longo do processo, ampliando práticas individuais e coletivas, ao articular a interação entre a família e a escola, como propõem Alves (2007) e Ferraço (2007), que destacam a importância das trocas entre esses contextos no processo de aprendizagem e construção de saberes.

O baú de memórias teve um papel central como culminância do projeto que foi delineado nesta seção, representando não apenas um ponto de chegada das atividades realizadas, mas também um espaço simbólico em que as crianças depositaram suas expectativas, suas memórias e seus afetos, conectando suas vivências pessoais com as brincadeiras e a Arte explorada ao longo da pesquisa. Esta seção vai ao encontro do objetivo específico que busca “ampliar contribuições para as práticas curriculares em uma escola pública em Guarapari”. Iniciamos o projeto apresentando um pouco do contexto do campo de pesquisa e perfazendo o trajeto de uma pesquisa com crianças. Escolhemos a pesquisa com o cotidiano para articular a trajetória de nossas produções de dados, pois acreditamos que essa metodologia permite uma aproximação sensível com as práticas educativas que pesquisamos na Educação Infantil, valorizando as vivências experienciadas pelas crianças no ambiente escolar.

Movidas pelo desejo de contemplar e expandir conhecimentos, saberes e fazeres, iniciamos nossa pesquisa em março de 2024 e concluímos em setembro de 2024, com o propósito de explorar como o currículo se articula e como as práticas artísticas são desenvolvidas em torno de temáticas, saberes e fazeres na Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 a 5 anos (turma do Pré II) nas aulas de Arte.

Em uma turma composta por 20 crianças, entendemos que a pesquisa com o cotidiano apresenta “[...] múltiplas facetas e possibilidades, jamais permite fechamentos ou conclusões, jamais permite certezas metodológicas ou epistemológicas” (Ferraço; Perez; Oliveira, 2008, p. 16).

Nossa pesquisa está ligada à brincadeira e às interações, por meio de propostas que proporcionam experiências sensoriais, corporais e expressivas, uma experiência cheia de engajamentos com a contação de histórias nas aulas de Arte. Esses momentos se concretizaram semanalmente às terças-feiras, em dois períodos consecutivos de 50 minutos, permitindo que as crianças vivenciassem essas práticas de forma intensa e significativa.

Orienta Ferraço (2008, p. 27), que “[...] qualquer tentativa de pesquisa com o cotidiano, só se faz possível, [...], como processo, [...], sobretudo, a partir de negociações com as questões que se colocam em meio às redes tecidas”. Dessa forma, estivemos com o olhar atento às interações e possibilidades do cotidiano com as crianças, em suas brincadeiras e criações artísticas, nos saberes e na multiplicidade de significados assim como nos apresenta Ferraço (2008).

Nosso campo de pesquisa é na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, e tem o duplo objetivo de educar as crianças dos zero aos cinco anos de idade e cuidar delas (Brasil, 2009). Assim sendo, consideramos relevante destacar a concepção de currículo apresentada pelas diretrizes curriculares nacionais para essa faixa etária. As DCNEI apresentam a seguinte concepção segundo a Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009:

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

A partir dessa formulação, identificamos que o currículo para a Educação Infantil não se estrutura a partir de disciplinas, mas sim a partir da articulação dos saberes experienciais das crianças com os saberes produzidos em diferentes campos de conhecimentos. Destacamos que a Arte amplia-se como manifestação espontânea da livre expressão, sendo componente obrigatório desde a Educação Infantil (Brasil,

1996). A partir dos pressupostos estabelecidos, interpelamos: quais temáticas, saberes e fazeres se ampliam no movimento de currículo de Arte na Educação Infantil em uma escola pública de Guarapari/ES?

Para Ostetto (2010, p. 5), “[...] Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados [...]”, mas permeada por campos que em todo o tempo são conectados. E, como declara Certeau, o cotidiano é concebido de forma que “[...] se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2014, p. 40), ou seja, vai além dos saberes e das práticas que nela estão presentes, pois envolve também os processos de produção de conhecimento, os saberes e as experiências que acontecem no espaço-tempo escolar.

Nos aproximando da prática cotidiana, desse momento permeado de saberes e fazeres, dialogamos com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil quando enfatiza que crianças expressam percepções únicas sobre Arte, criando a partir de suas experiências e imaginação. Elas atribuem significados pessoais ao processo artístico, refletindo suas próprias interpretações do mundo ao seu redor.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de Arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de Arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da Arte (Brasil, 1998b, p. 89).

Por esse viés, as experiências das crianças, que incluem a interação com obras de arte, objetos do cotidiano e suas próprias criações, formam a base para suas ideias sobre o que é Arte, como ela é feita e qual é sua especificamente. Nesse processo, para além de palpável, as crianças não apenas observam, mas também sentem, expressam com palavras, refletem sobre suas ações e a partir dessas reflexões, criam significados e entendimentos próprios sobre a Arte.

À vista disso, nesta pesquisa, como pesquisadoras à espreita, buscamos estar com os sentidos e as percepções aguçados, atentas e sensíveis, reconhecendo a riqueza e a profundidade das expressões infantis em todas as suas formas, por meio de demonstrações com desenhos, movimentos corporais, música e outras experiências, como as conversas e artes de narrar (Gonzalez, 2013).

3.1 DELINEANDO OS CONTEXTOS DA PESQUISA E O LUGAR DE ENCONTROS

A pesquisa se desenvolveu na cidade de Guarapari, parte da região metropolitana da Grande Vitória, que corresponde a um município do estado do Espírito Santo, com uma população estimada em 124 mil habitantes⁸, conforme dados disponíveis do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade é conhecida por suas mais de cinquenta praias e clima agradável que atraem turistas durante todo o ano.

Considerando nosso interesse em realizar uma pesquisa junto às crianças que frequentam uma classe de educação infantil em uma instituição pública, foi necessário adotar alguns procedimentos, pois para desenvolver uma pesquisa implica o envolvimento de diferentes sujeitos e diferentes etapas.

A primeira etapa, para formalizar o interesse em desenvolver esta pesquisa, se deu pela submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, que é

[...] uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o Sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou pela Conep, quando necessário – possibilitando, inclusive, o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas) (Brasil, acesso em 28 out. 2024)

Logo depois de aprovado o projeto pela plataforma Brasil, protocolamos uma carta de apresentação destinada à Secretária Municipal de Educação de Guarapari. Após o aceite, a gerência da Semed indicou a escola em que faríamos a pesquisa e informou que o local recebeu anteriormente outros pesquisadores, sendo então uma referência para a realização dos estudos.

Considerando que a presente pesquisa tem como ponto de partida uma escola, é preciso destacar que diferentes sujeitos estão implicados no processo de investigação, como os profissionais que atuam na instituição, os responsáveis legais pelas crianças e as próprias crianças. Dessa maneira, optamos por formalizar a

⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guarapari/panorama>.

participação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A; APÊNDICE B), no qual os profissionais que atuam junto às crianças puderam optar por participar ou não da pesquisa e, no caso dos responsáveis pelas crianças, consentiram ou não a sua participação.

Nossa “composição com a escola” (Ferraço, 2003), houve uma variedade de movimentos que continuamente foram integrando nosso diário de campo, com observação participante, registros fotográficos e fílmicos, diálogos, que aprimoraram a nossa intenção de pesquisa.

Acerca das instalações da escola, destacamos: 11 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro adequado à Educação Infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, auditório e pátio descoberto.

Imagem 2 – Escola parceira



Fonte: Acervo da autora (2024).

A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. No turno pesquisado, o vespertino, há dois professores de Arte: uma professora com doutorado em Artes Visuais, que trabalha com turmas do Ensino Fundamental, e o professor que acompanhamos, que possui graduação em Artes Visuais e Letras, além de especialização em Artes Visuais e Arte na Educação.

Na busca por elementos que constituem a formação e a composição docente na cidade, identificamos que o último concurso para professores de Arte ocorreu pelo Edital de Concurso Público nº 01/2019⁹, destinado a selecionar candidatos para o preenchimento de vagas e a formação de cadastro de reserva para diversos cargos para a educação, ofertando 21 vagas especificamente para professor de Arte. Como requisitos para o pleito, o profissional deveria ter formação em Licenciatura Plena em Educação Artística, Licenciatura Plena em Artes Visuais ou Licenciatura Plena em Artes Plásticas ou Graduação em área afim com Complementação Pedagógica na disciplina de Arte.

A última chamada para o presente concurso ocorreu em dezembro de 2023 com o aprovado na 64ª posição. Um total de 27 escolas no município atende o público para a Educação Infantil, sendo 16 Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei) e 23 escolas municipais que atendem tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental.

Segundo informações da Semed, no ano de 2024 apenas uma formação de professores de Arte para a Educação Infantil aconteceu e a pretensão era de que pudessem ocorrer um encontro por trimestre para o ano letivo vigente. Para o ano letivo de 2024, a Secretaria Municipal de Educação de Guarapari adotou como lema a frase: “Em busca de uma educação extraordinária – Um compromisso de todos”.

Imagem 3 – Convite para formação de professores de Arte da Educação Infantil disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação



⁹ Dados também disponíveis no site da prefeitura. Disponível em: <https://www.guarapari.es.gov.br/uploads/documento/20231211090945-edital-de-concurso-publico-no-001-2019-retificado-01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Em conversa com o setor de Educação Infantil da Semed, foi destacada a importância de promover uma educação de alta qualidade, ressaltando que essa responsabilidade é coletiva, envolvendo professores, pais, alunos e sociedade, com o objetivo de alcançar uma educação inovadora e melhorar o aprendizado. A convite da Semed, participamos de uma formação com representantes da Secretaria de Educação do município para a Educação Infantil, realizada em abril de 2024, e aproveitamos o momento para conversar com os docentes de Arte da Educação Infantil. No levantamento, identificamos que 25 professores de Arte que atuam na Educação Infantil de Guarapari participaram do encontro. Desses, 22 possuem licenciatura em Artes Visuais e pós-graduação em nível de especialização.

Além da conversa, outros dados buscaram atentar-se a uma escuta em que “[...] as narrativas tecem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressesaberes* desses narradores praticantes” (Ferraço; Perez; Oliveira, 2008, p. 31). Dessa forma, foram produzidos alguns dados através do diálogo, na intenção de registrar as considerações dos professores participantes.

Valorizando as conversas com professores, trazemos alguns momentos de escuta com os docentes de Arte que lecionavam na educação infantil no município.

Há sempre algo para os professores que os limita e pode ser aperfeiçoado, na intenção de qualificar as práticas curriculares e o trabalho docente. Expomos alguns destaques dos docentes:

— *Uma limitação é o tempo para desenvolver atividades artísticas, dificuldade em integrar a arte com outras disciplinas, falta de orientações específicas para um planejamento adequado em arte na educação infantil* (Professora 1, 2024).

— *Há dificuldade em avaliar o progresso dos alunos em expressão artística* (Professora 2, 2024).

— *Encontrar conteúdos de Arte para a educação infantil também é um grande desafio* (Professora 3, 2024).

— *Não ter sala de Arte dificulta o trabalho com maior amplitude, temos que organizar a própria sala de aula para a execução com tinta, por exemplo, depois de realizada a atividade, limpar as crianças sujas com a pintura e a possíveis desordens da demanda da aula, tudo em menos de 50 minutos, torna-se cansativo e desmotiva realizar esse movimento em cada turma durante todo o dia de aula, afinal, são 10 turmas por dia* (Professora 4, 2024).

— *Eu não utilizo tinta, por isso, sem auxiliar em sala, não tem como realizar!* (Professora 5, 2024).

— *Tenho que sair correndo na última aula para pegar o ônibus que passa em minha escola, que é no interior, quando trabalho com recorte, a sala fica muito suja, então, prefiro usar o básico, que é o lápis de cor.* (Professora 6, 2024).

— *O material disponível para trabalhar com artes, não fica disponível, preciso pedir ao professor regente por vezes tesoura, cola.* (Professora 7, 2024).

Imagem 4 – Conversas com os professores de Arte da Educação Infantil



Fonte: Acervo da autora (2024).

“Observar e olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras [...]”. (Ferraz; Fusari, 2010, p. 76), assim também ouvimos os professores, e muitos relatos foram enriquecedores para nossa pesquisa.

Os professores destacaram a falta de recursos disponíveis para trabalhar com as crianças, de acordo com as vivências dos professores, quais sejam, recursos materiais, tais como: papéis, xerox, tinta e sala de Arte. Nenhuma das escolas dos docentes presentes possui a sala de Arte. Para eles, isso dificulta, por exemplo, o uso da tinta, pois o acesso para lavar as mãos ou outra parte suja demanda sair com as crianças para o banheiro (o espaço é pequeno). Outra consideração importante seria o auxílio de um assistente, que pudesse contribuir para organização e limpeza tanto das crianças, para serem livres, sem receio de se sujarem, quanto da sala de aula.

Na orientação de Certeau, as práticas cotidianas dependem dos procedimentos, previamente planejados pelos professores no intento de organizar meios para levar para sala de aula: “[...] uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (Certeau, 2011, p. 41).

Destacamos aqui as conversas, na exposição da metodologia e dos conteúdos do ensino de Arte, apresentados pelos docentes:

- *Tenho um conjunto de conteúdos particulares, pré-estabelecidos, e à medida que observo o desenvolvimento do grupo, proponho atividades que são avaliadas com base nas necessidades das crianças* (Professora 1, 2024).
- *Trabalho com projetos temáticos ao longo do ano* (Professora 2, 2024).
- *Minha metodologia de trabalho consiste em propor atividades diversas: colagens, recortes, histórias, pinturas, por exemplo.* (Professora 3, 2024).
- *Gosto muito de utilizar brincadeiras cantadas, música, as crianças gostam bastante* (Professora 4, 2024).
- *Quando temos culminância de um projeto da escola, geralmente preparamos alguma encenação* (Professora 5, 2024).
- *Uso vídeos que eu mesma produzo com as crianças, eu tenho um canal no youtube e gosto de articular o material que já tenho* (Professora 6, 2024).
- *A massinha é um recurso que gosto, as crianças gostam, mas tem aquelas que comem, por isso, uso bem aleatoriamente, também porque nem sempre tem disponível na escola* (Professora 5, 2024).

Essas questões levaram os professores a compartilharem as atividades que propõem para as crianças, tais como: colagem, pintura, história, teatro, brincadeiras, jogos. Percebemos que trabalham com temáticas diversificadas. Cada escola adota seu cronograma de conteúdos programáticos com os/as pedagogos/as e os professores no planejamento que pode ser em conjunto semanalmente, quinzenalmente ou de forma mensal. Compreendemos que ao valorizar a escuta ativa dos professores, as instituições educacionais podem criar um ambiente mais colaborativo e propício ao desenvolvimento integral das crianças para “fazer acontecer” a execução do currículo.

Como docentes, percebemos como é importante sermos escutados em nossas demandas e dificuldades. Assim, conhecer o cenário, a partir dos professores, pode contribuir para criar um ambiente de trabalho mais favorável para o bem-estar dos docentes; oferecer formação continuada e suporte para desenvolvimento profissional e qualidade das práticas pedagógicas e ainda ampliar a qualidade da educação oferecida às crianças, com experiências novas em seus modos estéticos de aprender e viver. Concordamos com Lopes e Macedo (2011) que alertam para as construções discursivas e seus modos de significação. Com os professores, sujeitos situados de modo cultural, histórico e social, ampliamos conhecimentos e experiências.

A pesquisa com o cotidiano fala muito de nós. A expressão dos professores exprime nossas atitudes e composições como docentes quanto à prática, ao cuidado, à preparação, ao planejamento:

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” (Ferraço, 2003, p. 160).

Ferraço nos provoca a pensar que estudar o cotidiano escolar não diz respeito apenas aos outros, mas também a nossas próprias construções, identidades e entendimentos. Isso cria uma dinâmica de troca e implica também uma proximidade entre o pesquisador e os sujeitos. São ampliações que nos tornam contantes e atentos observadores e, ao mesmo tempo, indagadores.

3.1.1 Conversas e práticas curriculares cotidianas

Em nosso primeiro dia em sala de aula, o professor nos apresentou para a turma e nos deu um momento de fala, quando explicamos nossa proposta de forma bem lúdica. As crianças nos receberam com muitos afetos: abraços e frases amorosas. Registramos em nosso diário de campo observações e diálogos, fizemos fotos das atividades propostas e interação com as crianças. As atividades foram realizadas no ambiente da sala de aula, pois a escola não possui sala de Arte.

O professor deixou a turma colorindo uma folha impressa que seria a capa para ser colada na primeira folha do caderno de Arte. Os praticantes entraram em ação com suas mil maneiras (Certeau, 2014), como registram as conversas e a Imagem 5, em nosso primeiro dia em campo:

— *Tio, é com canetinha ou lápis de cor?* (Criança 1, 2024).

— *Pode usar o lápis de cor.* (Professor, 2024).

— *Prefiro usar as canetinha, fica com mais cores! Eu gosto mais!* (Criança 2, 2024).

(Diário de campo, março de 2024).

Imagem 5 – Aula de Arte: atividades xerocadas



Fonte: Acervo da autora (2024).

As primeiras semanas nos ajudaram a compreender as escolhas pedagógicas para o trabalho com as crianças, quando perguntamos ao professor sobre a organização de seu plano de ensino:

— *Organizo de acordo com a temática escolhida para a semana (conforme referências norteadoras, como BNCC, RNCEI), os temas são variados: linhas, cores, datas comemorativas e outros (Professor de Arte, 2024).*

Nas conversas, o professor nos deu pistas a respeito de suas dificuldades no trabalho com as crianças:

— *É a primeira vez que estou com turma de pré. É difícil trabalhar com vários segmentos ao mesmo tempo (educação infantil, ensino fundamental e médio), pois são muitos planejamentos para realizar, de níveis muito divergentes para preparar semanalmente, dificultando aulas diferenciadas (Professor de Arte, 2024).*

As conversas com o professor de Arte e suas práticas cotidianas nos ajudam a compreender as suas composições docentes: quanto à experiência profissional, é a primeira vez que trabalhava com Arte com turmas do pré (4 e 5 anos) na Educação Infantil. Teve breve experiência com o berçário (crianças de meses), em que não costumava desenvolver fazeres artísticos. Quanto às referências, destacou conexão com alguns documentos, como a BNCC, as DCNEI e o documento do estado do Espírito Santo (Currículo do Espírito Santo: Educação Infantil e Ensino Fundamental) documento alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e buscou atender às especificidades regionais do estado de 2019. Quanto aos conteúdos, tem trabalhado preferencialmente com xerox de atividades e pintura com lápis de cor.

Imagem 6 – Fila para entrar na sala



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nos primeiros encontros e nas imagens, observamos um trabalho mais estratégico, no sentido que Certeau (2014) ensina quanto ao engessamento das ações: desenhos prontos, atividades soltas, materiais comuns, organização em filas (Imagem 6).

As crianças aguardavam todos os dias o horário de entrada na escola ao tocar o sinal às 13:00 horas. Ao chegarem, ficavam em filas correspondentes a sua turma, cantavam uma música direcionada pela coordenação e depois eram levadas pelos professores para as suas salas de aula.

Acompanhamos esse início de forma reflexiva: há espaço e tempo para a criação docente e infantil? Espaço aqui vai além do sentido físico (a sala de aula, o pátio etc.). Ele inclui também o espaço simbólico e pedagógico que permite a criatividade e a liberdade de expressão. Ainda pensamos, qual a nossa contribuição com esta pesquisa? Continuamos o nosso percurso...

3.2 ARTISTAGENS INFANTIS: TEMÁTICAS, SABERES E FAZERES

Com Certeau (2014), aprendemos que o cotidiano não se resume a um lugar, mas à relação entre espaço, tempo, ações, práticas, táticas e estratégias que compõem a vida dos sujeitos. O autor destaca a importância de valorizar as práticas sociais comuns como fonte de significado, tais como as atividades diárias como oportunidades de aprendizado significativo.

Ainda com Certeau (2014), entendemos que os dados da pesquisa não existem isoladamente como se estivessem prontos e esperando para serem coletados, eles são produzidos a partir de uma série de atividades, processos e interações. Acreditamos que os dados de pesquisa são constituídos na interação entre o pesquisador, o campo e os sujeitos de pesquisa. Em nossa escrita além de muitas interpelações, fazemos o uso de exclamações e reticências porque elas nos dão ideia de continuidades, ampliam nossos pensamentos, com a possibilidade de seguir em frente, pois há algo mais.

Entendemos que “[...] o processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem” (Dewey, 2011, p. 45). Manifestamos a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e realidades que compõem o cotidiano, especialmente no contexto da educação, nosso lugar de vivências, em que há uma multiplicidade de narrativas e de diálogos que coexistem.

Eles são o resultado do trabalho dos pesquisadores em conjunto com as práticas cotidianas no ambiente escolar. Compreendemos que o cotidiano acontece junto às experiências, definido assim por Certeau:

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (Certeau, 2014, p. 31).

Por que tão velada? Será posto mesmo a ser investigado minuciosamente? Buscamos percorrer esse caminho mais devagar, sem qualquer pressa. Fazemos nossas interpelações... Refletimos que talvez permeie por algo que é percebido como oculto, não evidente ou não facilmente observável. Talvez aquilo que consideramos invisível possa ser mais perceptível do que pensamos, dependendo de como olhamos ou do quanto nos esforçamos para perceber.

Pensamos que representa um desafio à nossa percepção e ao nosso entendimento, instigando a busca por conhecer, compreender e descobrir, de fazer análises das práticas em movimento, uma análise que acompanha o cotidiano de forma contínua. São tantos pensamentos que nos invadem! Afinal, qual a contribuição do ensino de Arte para as crianças?

Imagem 7 – Pintura dentro do contorno



Fonte: Acervo da autora (2024).

O professor de Arte da turma, no cotidiano vivido, nos ajuda com suas considerações, deixando-nos entender que as crianças aprendem e se recordam das instruções ensinadas por ele:

— Percebo que as crianças pintam com o lápis de cor dentro do contorno das imagens, sempre retomo perguntas sobre a aula anterior, recordando as temáticas trabalhadas e eles respondem, significa que lembraram! (Professor de Arte, 2024).

Com Certeau, nos colocamos integrados ao outro. Nessa conexão estratégica, a conversa com o professor nos levou a outras pistas que dialogaram com as crianças, com o professor de Arte, com a professora regente e com as nossas experiências: a contação de histórias. O professor nos afirmou:

— Gosto da contação de histórias, conversas e diálogos com as crianças, elementos das artes visuais (cor, linha e formas), pinturas e recortes, o que ainda não começamos a fazer (Professor de Arte, 2024).

No primeiro mês da pesquisa, quando pensamos em composições possíveis também como professora-pesquisadora na mediação com as crianças, o professor nos pediu para trabalhar com histórias infantis e atividades que envolvessem artes visuais. Ele percebeu que as crianças apreciavam a contação de histórias, ao observar como a professora regente ministrava suas aulas.

Todas as segundas-feiras era dia de planejamento dos professores de Arte com as pedagogas, quando eram decididos os temas que seriam trabalhados a cada semana com as crianças na aula. Como ensina Lavelberg, “[...] ser professor de Arte é pertencer a uma comunidade educativa que troca experiências, reconhece a necessidade de fundamentos e reconstrói permanentemente a reflexão e a ação didática” (Lavelberg, 2016, p. 85).

Aproximando-nos um pouco a cada dia do cenário, da comunidade, dos docentes, das crianças, dos espaços e tempos, sendo nossa metodologia de pesquisa com o cotidiano, assumimos na mesma perspectiva que nos apresenta Ferraço (2008):

Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. Uma metodologia do que é feito e como é feito. Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, [...] imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. [...] Entender/sentir/analisar essa complexidade exige de nós [...] coragem de nos lançarmos numa jornada desconhecida, até porque são muitos os atalhos possíveis de serem percorridos. Requer que nos deixemos levar pelos movimentos caóticos, de ordem e desordem. Requer, como toda tentativa de subversão, ousar enfrentar a desconhecido que pensamos conhecer, exercitando um sentimento de mundo e vendo através de nosso corpo. Requer conter a revolta manifesta no cotidiano mas partilhar dela, integrando redes de relações que aparecem e desaparecem nos tempos e espaços subjetivos. Requer cair riscos de cair em superficialidades e obviedades [...]. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e de ruim. (Ferraço, 2008, p. 112-113).

Reconhecemos que somos parte integrante do que estudamos, das artes de fazer dos praticantes do cotidiano, segundo Certeau (2014) e essas "artes de fazer" são formas de reconfigurar o cotidiano, possibilitando que os indivíduos transformem o espaço e as regras que os cercam, mesmo dentro de limites pré-estabelecidos.

Imagem 8 – Caixa-surpresa



Fonte: Acervo da autora (2024).

A pesquisa foi ganhando assim conexões mais propositivas com as crianças. Sempre iniciávamos com pistas sobre a temática da aula, dentro de uma caixa-surpresa, onde havia pedaços de papel nas cores ou alguma imagem que representava o personagem principal.

— *Ele é amarelo e tem uma juba* (Pesquisadora, 2024).

— *O que é juba?* (Criança 1, 2024).

O professor de Arte interveio: - *Vocês conhecem o mais bravo de todos os animais da selva? Ele tem muitos pelos grandes na cara dele.*

— *Ele tem uma juba* (Pesquisadora, 2024).

— *É diferente esse nome né tia?* (Criança 2, 2024). (Registros de diário de campo, março 2024).

Em diálogos e escutas, procuramos avançar na *pesquisaensino*, inclinando-nos sobre as atividades cotidianas das aulas de Arte, suas características, os temas, os saberes e os fazeres, as significações e as configurações que elas assumiram, movimentando-nos com as práticas e as experiências oportunizadas às crianças.

Em mais um início de aula com as crianças, pedimos que nos ajudassem a escolher um nome para identificar a escola na pesquisa. Anotamos as sugestões no quadro e, ao percebermos que os nomes começaram a se repetir, organizamos uma votação. Pedimos que levantemos a mão para aprovar suas opções preferidas e, ao final, realizamos a eleição.

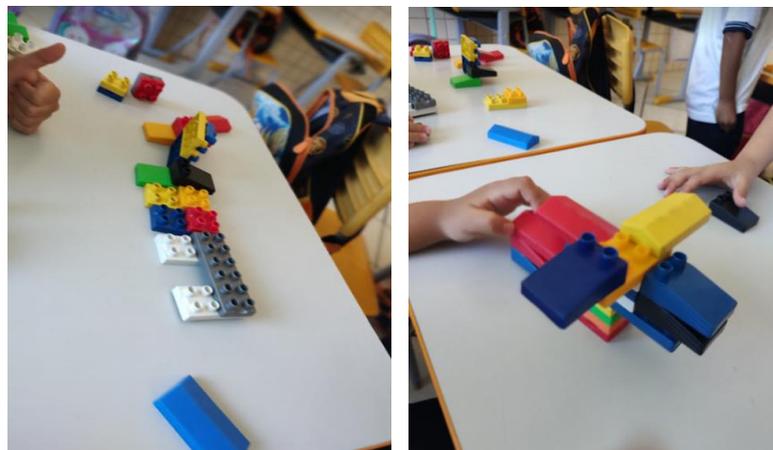
- *Eu prefiro: escola de samba* (Criança 1, 2024).
 - *Aqui nem é escola de samba* (Criança 2, 2024).
 - *Coloca: Escola Fantástica* (Criança 3, 2024).
 - *Eu prefiro escola das máscaras, têm muitas máscaras de carnaval lá fora!* (Criança 4).
 - *Tia, pode ser escola das princesas?* (Criança 5, 2024).
 - *É melhor escola arco-íris!* (Criança 6, 2024).
- (Diário de campo, Março/2024).

O nome “Escola Fantástica” foi escolhido com 11 votos, apenas dois a mais que “Escola de Samba”, que recebeu 9 votos.

Iniciamos nossa pesquisa numa semana pós-carnaval. A escola ainda tinha algumas atividades de máscaras expostas pelos corredores da escola, o que deixou uma memória bem próxima para as crianças que ainda faziam comentários sobre o feriado. Assim como escolhido pelas crianças, nomeamos a nossa escola de “Fantástica”.

A nossa metodologia propõe pesquisar com as crianças, estamos em todo o tempo nos movendo num ambiente apaixonante do seu universo, elas nos ajudam a perceber tantos possíveis em pequenos detalhes, como na imagem montada por elas:

Imagem 9 – Avião colorido



Fonte: Acervo da autora (2024).

Compomos com a montagem/escultura que as crianças chamaram de “Avião colorido”, utilizando o jogo de peças de encaixe, que ficava sempre disponível na sala de aula. As crianças podiam brincar com ele após concluir as atividades propostas pelos professores, tanto pela regente quanto pelo professor de Arte.

Percebemos na montagem a espontaneidade e a criatividade. Em nossa pesquisa com as crianças, observamos como essas “artes de fazer” (Certeau, 2014) criam e

recriam rapidamente: num momento são peças aleatórias e em um instante seguinte temos uma produção com um nome característico. Destacamos com Ferraço (2007) essa importância dos saberes que emergem desse cotidiano escolar, em que as experiências de crianças e professores configuram um espaço vivo de aprendizagem e criação contínua.

No contexto da Educação Infantil, é essencial que as práticas educativas respeitem e valorizem a essência da infância, permitindo que as crianças explorem e experimentem o mundo ao seu redor sem a pressão de se conformar as expectativas adultas. Nessa faixa de ensino, é fundamental que o ambiente escolar ofereça às crianças um espaço em que elas possam voar livremente em suas imaginações e expressões, fazendo decolar as ideias e colocar em prática todas as suas criativas invenções.

Em nossa pesquisa, a artistagem pode ser articulada como um meio que valoriza a expressão livre das crianças, a improvisação, e a criatividade que é peculiar de cada uma delas. Corazza (2006) utiliza o conceito de "artistagem" para explorar práticas e processos artísticos que desafiam as normativas e as convenções tradicionais. Ela vê a artistagem como um ato de criação livre, desestabilizando as formas instituídas de fazer e pensar Arte. Esse conceito envolve um compromisso com a experimentação, a multiplicidade e a produção de possibilidades entre as crianças e a Arte.

Tais ideias nos instigaram a abrir espaço para que as crianças sejam vistas como criadoras ativas, capazes de produzir conhecimentos através de suas próprias formas de expressão artística, sem a imposição de um modelo rígido. Afinal, entendemos que a criança

[...] vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial, de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados (Ostetto, 2011, p. 10).

Diante desses pensamentos, refletimos sobre a necessidade da produção e do estímulo, articulando várias indagações: o que pode a conexão crianças, professores, artes, educação infantil? Há espaços que ampliam as práticas de Arte dentro da escola? As crianças podem pintar com o corpo (mãos, pés, cotovelos, joelho,

bochecha)? As crianças podem usar outros materiais (canetinhas, carvão, sementes do chão, verduras)? As crianças podem outras intervenções (recolher folhas de árvores caídas pelo chão e montar uma intervenção artística, fazer uma *frottage*, desenhar com olhos fechados, fazer mosaicos, observar as linhas que compõem os ambientes da sala de aula e fora dela, cubismos, expressionismos, cores frias e quentes ou neutras? Quais temáticas, saberes e fazeres se constituem no movimento de currículo de Arte na Educação Infantil em uma escola pública de Guarapari/ES?

As potências de todas essas propostas nos atravessam e se manifestam através dos nossos afetos, nossas percepções e nossos sentimentos perceptíveis em pesquisar com o cotidiano que continuamente nos mantiveram envolvidas em diálogos e interações. Nossa pesquisa integra o quanto a exploração das práticas artísticas no cotidiano escolar da Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. As atividades de Arte não apenas promovem a criatividade e a expressão pessoal, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos.

Segundo Lavelberg (2006), as práticas artísticas são uma forma de linguagem que permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor, expressem suas emoções e construam conhecimento de maneira lúdica e significativa. Lopes e Macedo (2001) destacam a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as múltiplas linguagens e as diferentes formas de expressão das crianças, reconhecendo a Arte como um campo de conhecimento essencial na. Nesse sentido, as práticas artísticas são vistas como estratégias educativas que proporcionam um ambiente rico em possibilidades para o aprendizado e a formação de indivíduos mais sensíveis e reflexivos.

Nossa primeira composição com as crianças foi a contação de história *A festa do Leão Lino* (Souza, 2020). A história apresenta a festa-surpresa elaborada pelos amigos do leão — o coelho, a raposa, o urso, o rato —, que se juntaram e fizeram uma bela orquestra para cantar a música de parabéns. A festa durou uma semana inteira, ficando o leão muito emocionado e feliz.

Hoje vamos fazer uma atividade com dobradura em forma de leão! Vocês conhecem o que é dobradura em papel? (Pesquisadora, 2024).
— *Eu sei, dobra tudo!*. (Criança 1, 2024).

— *É igual barquinho de papel, né Tia?* (Criança 2, 2024).

— *Eu nunca vi isso!* (Criança 3, 2024).

No planejamento havíamos combinado de levar as dobraduras prontas, pois já era esperado uma certa dificuldade para as crianças que ainda não tinham o contado com dobradura e recorte, conforme anteriormente orientado pelo professor (Diário de campo, março 2024).

Imagem 10 – História *A festa do leão Lino* e as composições infantis



Fonte: Acervo da autora (2024).

— *Meu leão tem muitas cores! Vou usar todas as minhas canetinhas!* (Criança 1, 2024).

— *Meu leão vai fazer xixi na sua cabeça!* (Criança 2, 2024).

— *Tia, espera eu acabar para tirar foto do “leão”* (Criança 3, 2024).

— *Tia, quando a gente voltar do recreio vai ser artes de novo? Quero fazer mais atividade!* (Criança 4, 2024).

— *Tia, minha amiga “tá” imitando minhas cores, minha “dobradura” é muito colorida* (Criança 5, 2024).

— *Vamos juntar todos os leões, depois eles vão escorregar no quadro.* (Criança 6, 2024).

— *Só com canetinha fica mais bonito* (Criança 7, 2024).

— *Vou fazer igual o leão da história!* (Criança 8, 2024).

A contação de histórias foi a atividade central, por meio da qual as crianças mergulharam no imaginário do conto narrado, despertando nelas uma gama de emoções e reações, que foram expressas tanto verbalmente quanto através de desenhos e dramatizações espontâneas. Essa prática não apenas estimulou a imaginação, mas também serviu como um espaço para as crianças explorarem suas próprias narrativas, refletindo seus medos, suas alegrias e suas curiosidades. Para Abramovich (1989, p. 24), ouvir narrativas “[...] é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores [...]. É encantamento e maravilhamento, sedução [...]. O livro da criança que ainda não lê é a história contada”.

A experiência proporcionada nessa contação de história e no fazer artístico promoveu o exercício de desenho reprodutivo, pois eles não conheciam o que seria uma juba. No intento de reforçar esse ensino, ampliar o exercício imaginativo e despertar processos de criação, foram oferecidas as formas prontas (dobraduras), previamente elaboradas e entregues às crianças cuja contribuição seria utilizar o material de uso pessoal — canetinhas e lápis de cor — para compor uma ilustração. Nesse dia, utilizamos canetinhas. As crianças ainda não haviam feito atividades com esse recurso e nem todas possuíam; por isso, ainda não havia sido feita uma explicação do uso, costumavam usar apenas lápis de cor e a canetinha era usada (pelas crianças que tinham) quando pediam a autorização do professor.

Enquanto fazíamos as atividades, ajudando aquelas que solicitavam, sem percebermos, uma criança pintou vários desenhos pelo corpo, outra pintou a mesa, outra desenhou no caderno de atividades em várias folhas; diante disso, o professor nos pediu que não utilizássemos mais as canetinhas, pois, para ele, faziam muita sujeira e as crianças não poderiam chegar em casa sujas, pois os pais poderiam reclamar, além de sujar a sala de aula. Assim afirmou o docente:

— Nem uso tinta porque suja muito e a professora regente pode não gostar, afinal, a sala é dela (Professor de Arte, 2024).

Esse posicionamento coaduna-se ao pensamento de Lavelberg, quando afirma:

É certo que as crianças de 0 a 6 anos são livres para desenhar, modelar, colar, carimbar, construir, empilhar ou justapor coisas, entre outras possibilidades criativas, fazendo uso do corpo em ação e usando diferentes materiais enquanto meios de acesso a um mundo simbólico inesgotável de jogo e expressão artística. Contudo, a liberdade de manifestação e de construção depende de orientações didáticas adequadas, para que as crianças possam viver a arte na escola de modo autoral, sem submissão a projetos alheios às suas necessidades e possibilidades de criação no campo circunscrito pelo projeto curricular da escola (Lavelberg, 2022, p. 115).

Entendemos que a liberdade que a autora aborda depende de orientações didáticas que favoreçam a autoria das crianças, permitindo que vivam uma arte de forma autêntica e não subordinada a projetos que desconsiderem suas necessidades e possibilidades de criação, sempre alinhadas ao projeto curricular da escola.

Ferraço (2007) argumenta que é no cotidiano que se tecem as aprendizagens mais significativas, correlacionadas com os estudos feitos por Nunes (2012), ao investigar

o cotidiano de uma escola de Educação Infantil em Cariacica/ES, problematizando os conceitos de criança, infância e Educação Infantil. A pesquisa movimentou-se em suas interações, para que as subjetividades infantis pudessem dialogar com os objetivos educacionais mais amplos. Assim, também de encontro ao pensamento de Ostetto (2021, p. 26), procuramos “[...] sonhar possibilidades de outros fazeres, criar espaço para diálogo com o mundo, por meio de diferentes materialidades, espaços e processos”.

Em mais um planejamento, para a semana seguinte, foi escolhida a temática sobre o uso do elemento de Arte que envolvesse tipos de linhas. Sempre que as crianças chegavam na sala de aula, abriam as mochilas e pegavam seus estojos com lápis de cor e aguardavam sentadas cada uma em sua cadeira, às vezes em dupla, às vezes individualmente. Iniciamos mais uma aula com a caixa-surpresa, onde colocamos um rolo de barbante. Ao colocarem a mão no interior da caixa, podiam sentir o que estava dentro, constituindo-se uma experiência sensorial. Passamos por cada criança e alguns diálogos aconteceram:

— *Eu sei o que é, é uma corda!* (Criança 1, 2024).

— *É um rolo de linha* (Criança 2, 2024).

Pesquisadora: Isso mesmo! Acertaram! Hoje iremos fazer atividades com várias linhas!

— *Minha avó tem isso na casa dela* (Criança 3, 2024).

Iniciamos a história *A linha assanhada* (Jorge, 2020), que narra a história de uma linha podia se transformar em retângulo, quadrado, círculo ou triângulo, assumindo diferentes formas, como reta, curva, torta ou semirreta. A linha criava e desenhava diversas figuras.

Assim como Lavelberg (2006), quando trata de ensino de Arte na infância, abordamos a importância de Arte como uma linguagem que estimula pensar criativamente, proporcionando não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, mas também um espaço para a expressão de suas emoções e de sua imaginação. Em todo o tempo no cotidiano essas experiências são manifestas:

Imagem 11 – Linhas que formam um coração



Fonte: Acervo da autora (2024).

Com as nossas mãos criamos formas que lembram linhas, o que vocês acham que podemos fazer? (Pesquisadora, 2024).

— *Olha Tia, eu e minha amiga sabemos: um coração!* (Criança 1, 2024).

Somos atravessados em todo o tempo por vivências que nos afetam, como professoras, como pesquisadoras, refletindo que “[...] pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas” (Ferraço, 2007, p. 75).

Somos participantes de conexões contínuas, em que as crianças e seus entrosamentos nos rodeiam de ideias, nos levam a pensar em outras possibilidades quanto às aulas de Arte, às práticas e aos modos de fazer, assim como pensa Certeau (1994, p. 151), “[...] subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem ‘ensinado’, mas deve ser ‘praticado’ [...]”.

Mais uma semana se iniciou e chegamos à Escola Fantástica para mais uma aula de Arte e as crianças ainda aguardavam no pátio para entrarem em sala de aula logo após o sinal. Alguns diálogos foram observados:

— *Hoje tem Artes e ela trouxe a caixa-surpresa!* (Criança 1)

— *A tia veio hoje!* (correndo veio e deu um abraço em minhas pernas). (Criança 2):

— *Tia, sabia que Artes é muito legal? Eu gosto muitoooo!* (Risos). (Criança 3 e 4).

— *Tem o que aí, Tia?* (Criança 5).

— *Tem uma surpresa* (Pesquisadora).

As crianças, sempre curiosas, já especulavam sobre uma nova experimentação ao olharem para a caixa que carregávamos. A cada momento, as artistagens, acompanhavam os pequenos em suas descobertas e criações. Nesse contexto, a BNCC organiza a Educação Infantil em torno de campos de experiência, que visam articular-se como aprendizagens e vivências das crianças. Esses campos são propostos como uma estratégia para promover o desenvolvimento integral, valorizando a exploração de contextos que incentivam a curiosidade, a criatividade e a interação social. A BNCC organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, que integram o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas do conhecimento e da vida cotidiana, quais sejam: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

Cada campo busca promover interações que conectam as experiências individuais das crianças com saberes culturais, artísticos e científicos, valorizando seu protagonismo e sua criatividade (Brasil, 2018). Essa organização curricular visa proporcionar um aprendizado integral e contextualizado, respeitando as especificidades da faixa etária.

Explicamos um pouco mais sobre o significado de campos de experiências, conforme Zuccoli (2015, p.209-210), segundo o qual os campos de experiências são meios de possibilidades e

[...] âmbitos do fazer e do agir da criança, do qual o adulto torna-se um válido apoiador, observando atentamente o que acontece, aumentando a potencialidade da mesma ação, ajudando a colher os significados e as descobertas que constantemente se revelam (Zuccoli, 2015, p. 209-210).

Entendemos que as ações e as experiências que a criança realiza no seu cotidiano, seja por meio do brincar, explorar, criar, experimentar, seja do interagir com outras, são fundamentais para o aprendizado, pois, fazendo uso delas, a criança amplia seu mundo, desenvolve habilidades e constrói significados.

O campo de experiências "Traços, Sons, Cores e Formas" engloba as linguagens expressivas, como as artes visuais, a música e o movimento, incentivando as crianças a se expressarem e a comunicarem suas ideias e sentimentos por meio de diferentes formas de arte. O professor, no planejamento, especificou o uso desse campo de

experiência “Traços, Sons, Cores e Formas” para organizarmos a aula. Assim, contextualizando com a semana do dia do circo que se aproximava, elaboramos uma proposta com o tema. Iniciamos a aula com a música *O circo chegou* (Mundo Bitá), depois, a contação da história *O circo* (Ivan Zigg e Marcello Araújo). A história apresenta personagens circenses: mágico, equilibrista, palhaço, elefante, entre outras figuras queridas do mundo do circo com ilustrações bem coloridas, como vemos na capa do livro:

Imagem 12 – Livro *O circo*



Fonte: Zigg e Araújo (2008).

Diferentes atividades foram propostas para essa aula: pintura de rosto, dobradura de palhacinho e brincadeira de desenhar o nariz do palhaço de olhos fechados no quadro.

Ensinamos as crianças a dobrarem a folha para dar o formato de chapéu com espaço para fazer o rosto do palhaço. Foram momentos marcados por muita interação e participação das crianças, foi uma novidade a pintura de rosto, o desenho no quadro com o pincel de quadro da professora, como também levar para casa a dobradura sem precisar colar no caderno.

- *Eu desenhei o nariz do palhaço* (Criança 1, 2024).
- *Eu sei fazer círculo igual o nariz do palhaço* (Criança 2, 2024).
- *Tia, pode levar para casa para minha mãe ver a dobradura?* (Criança 3, 2024)
- *Tem que pedir para o tio* (Criança 4, 2024).
- *Pinta no meu rosto, desenha o coração dos dois lados, fica combinando* (Criança 5, 2024).

—*Eu quero que passe a tinta com glitter, para ficar tudo brilhando* (Criança 7, 2024).

As crianças, por meio de seus diálogos, revelavam pensamentos, conhecimentos e maneiras de agir no processo de criação e comportamentos. A afirmação de Barbieri (2012, p.18) — “[...] trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer [...]” — foi vivenciada nesse tempo de pesquisa, oportunidades em que os atores do cotidiano, conforme Ferraço (2008), serão os protagonistas e os autores desta pesquisa.

Imagem 13 – Atividades do circo



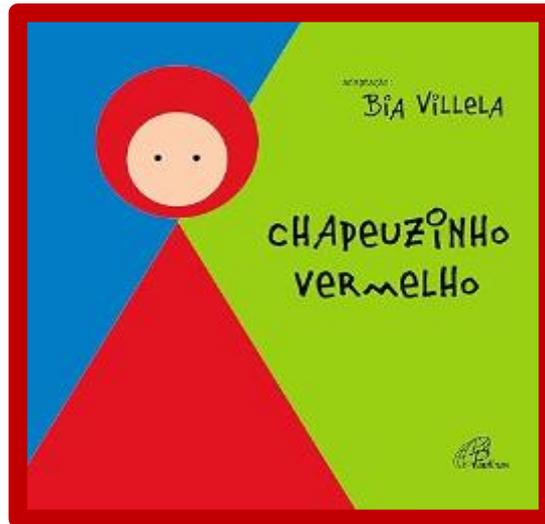
Fonte: Acervo da autora (2024).

Tal como expõe Iavelberg (2013, p. 35), “[...] as crianças de educação infantil [...] experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações”. Elas experimentam de forma espontânea, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e criativas. São suas artistagens.

Corazza (2006) cunhou o termo “artistagem” para descrever uma abordagem na educação que combina a produção estética, as invenções que vão acontecendo como uma arte em constante criação. Compartilhamos desse sentido que a autora apresenta, quando esse “artista” em nossa pesquisa envolve explorar outras possibilidades inventivas com as crianças.

Em abril, mês do livro infantil, trabalhamos com a história *O chapeuzinho vermelho* (Bia Villela). O livro apresenta a clássica história da personagem em formas geométrizadas. Nessa aula, usamos pela primeira vez a tesoura com as crianças, para recortar as formas geométricas para a atividade e, na sequência, fazer dobras e colagens para montar.

Imagem 14 – Livro *O chapeuzinho vermelho*



Fonte: Villela (2013).

Após a leitura da história, entregamos círculos para recortarem e depois dobrarem as bordas e colarem para montarem a Chapeuzinho Vermelho.

As crianças não tinham contato com a tesoura ainda, alguns tiveram dificuldade, não conseguiram cortar, o professor nos ajudou a orientar as crianças quanto a cortarem em cima da linha. Algumas crianças picotaram em várias partes todo o círculo, tivemos que entregar outro para refazerem, algumas crianças choraram, outras, terminaram e ajudaram aos colegas (Diário de campo, 2024).

- *Cortei no meio, Tia, acho que não é assim. (Chorou). (Criança 1, 2024).*
- *O meu não deu certo, esse círculo é grande e pequeno (Criança 2, 2024).*
- *Pode desenhar o olho dela e a cestinha? (Criança 3, 2024).*
- *Eu já conheço a história de chapeuzinho e não tem círculo (Criança 4, 2024).*

Recortar, colar e desenhar são atividades essenciais na Educação Infantil, pois essas atividades estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo e criativo das crianças, além de estimular a imaginação e a resolução de problemas, como orienta a BNCC. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o currículo dessa fase deve ser planejado e implementado de maneira a

respeitar as necessidades das crianças em cada etapa de seu crescimento, garantindo o direito ao brincar e ao cuidado afetivo.

Imagem 15 – Artistagens com Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Acervo da autora (2024).

Cada criança desenhou o rosto da Chapeuzinho Vermelho com lápis de cor após recortar e montar, depois as crianças brincaram umas com as outras com suas próprias personagens da Chapeuzinho Vermelho.

Em continuidade às aulas, propusemos a introdução do tema “Autorretrato” às crianças, utilizando imagens de artistas renomados do universo das artes. Para ilustrar o conceito, selecionamos e exibimos na sala de aula autorretratos de artistas destacados na pintura, como Salvador Dalí, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Pablo Picasso e Vincent Van Gogh. As reproduções impressas foram cuidadosamente preparadas para que as crianças pudessem observá-las com atenção. Iniciamos uma atividade com uma explicação detalhada sobre autorretrato e depois, ouvimos as crianças.

lavelberg (2006) discute como a educação em artes visuais pode contribuir para que as crianças desenvolvam uma relação autoral com suas ações, e o autorretrato é uma ferramenta potente, explorando identidade e subjetividade. Nesse sentido, o trabalho com os artistas expostos pôde inspirar novas formas de expressão. Cunha (2019) reforça a importância de Arte como espaço de diálogo entre a cultura visual e o cotidiano infantil, ressaltando que, ao explorar o autorretrato, as crianças ampliam seu

repertório criativo e crítico, construindo um sentido de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Imagem 16 – Autorretrato de artistas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Expliquei às crianças que, antes do surgimento da fotografia, a forma de registrar e preservar a imagem de uma pessoa ou de uma família era por meio da pintura, conhecida como retrato. Ressaltei que, naquela época, os retratos eram feitos com tinta, pois não existiam câmeras fotográficas ou celulares para capturar fotos. Perguntei às crianças se elas tinham portarretratos em casa, e algumas responderam afirmativamente, enquanto outras disseram que não. Durante uma conversa, discutimos como, no passado, as pessoas encomendavam retratos seus e de seus familiares para artistas. Além disso, expliquei que alguns artistas pintavam a si mesmos, criando obras que chamamos de autorretratos, como os exemplos (Relato de diário de campo, 2024).

— *Nós vamos fazer uma atividade com autorretrato. Então, o que vocês acham que devem desenhar?* (Pesquisadora, 2024).

— *Um desenho da gente mesmo* (Criança 1, 2024).

— *Pode colocar tudo igual ou alguma coisa diferente?* (Criança 2, 2024).

— *Eu queria pintar meu cabelo de azul, pode?* (Criança 3, 2024).

— *Tia, esse bigode de homem com nome engraçado, acho que é Dali, ele é todo enrolado pra cima, pode fazer assim?* (Criança 4, 2024).

— *Eu vou desenhar meu olho sem óculos!* (Criança 5, 2024).

— *E boné, pode?* (Criança 6, 2024).

— *Tia, é com tinta? Eu queria muito fazer com tinta igual era antes* (Criança 7, 2024).

A partir das falas das crianças sobre a atividade de autorretrato, percebemos como essa proposta estimula a autoexpressão e a criatividade, além de abrir espaço para que cada criança revele sua percepção de si mesma. A resposta "Um desenho da gente mesmo" revela uma compreensão inicial do conceito de autorretrato, enquanto as outras falas mostram o desejo de personalizar e reinterpretar a própria imagem, como no caso de quem quer pintar o cabelo de azul ou se representar sem óculos.

Outro comentário revela a atenção aos detalhes das referências artísticas, com a pergunta sobre o bigode "pra cima" de um artista com "nome engraçado", perguntando uma curiosidade e tentativa de reprodução de características específicas da obra de Salvador Dalí na atividade.

Esses comentários mostram que, mesmo em uma atividade externa para a autorrepresentação, as crianças estão interessadas em explorar o que é real e imaginário, reforçando a ideia de que o autorretrato, na Educação Infantil, não é apenas uma cópia da realidade, mas uma construção subjetiva, que permeia os saberes e se concretiza nos fazeres na atividade proposta.

Nesse pensamento, lembramos Cunha (2019), que destaca a importância da prática e da ação na Educação Infantil. Para a autora, o aprendizado não se limita ao discurso ou à teoria, mas se realiza na concretização das atividades propostas, nas quais as crianças se envolvem de forma ativa e criativa. Assim, a aprendizagem se materializa nas práticas cotidianas, nos fazeres e nas experiências que as crianças vivenciam, permitindo-lhes a construção de seu próprio conhecimento.

lavelberg (2006) destaca que a Arte na infância deve permitir essa liberdade de expressão, quando as crianças têm a oportunidade de se representar de maneira única, revelando não apenas sua aparência, mas também suas emoções e fantasias. Além disso, o desejo da criança de usar tinta, "igual era antes", mostra a importância dos materiais artísticos no processo criativo e na memória afetiva da criança, algo que Cunha (2019) também valoriza, ao argumentar que o contato com diversos materiais e técnicas enriquecem a experiência artística.

Imagem 17 – As artistagens na atividade de autorretrato



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nessa aula, depois de feita a atividade do autorretrato, saímos do formato sentados na cadeira e mesa e fomos brincar um pouquinho com massinha de modelar, sentados em roda, um momento para deixar fluir pensamentos e invenções de criança, sem alguma ideia pré-estabelecida.

- *Vamos brincar de massinha* (Pesquisadora, 2024).
- *Eu quero fazer um dinossauro* (Criança 1, 2024).
- *Eu quero um tubarão* (Criança 2, 2024).
- *Eu quero fazer bolinhas* (Criança 3, 2024).
- *Eu quero fazer uma boneca* (Criança 4, 2024).

Imagem 18 – Brincando de massinha



Fonte: Acervo da autora (2024).

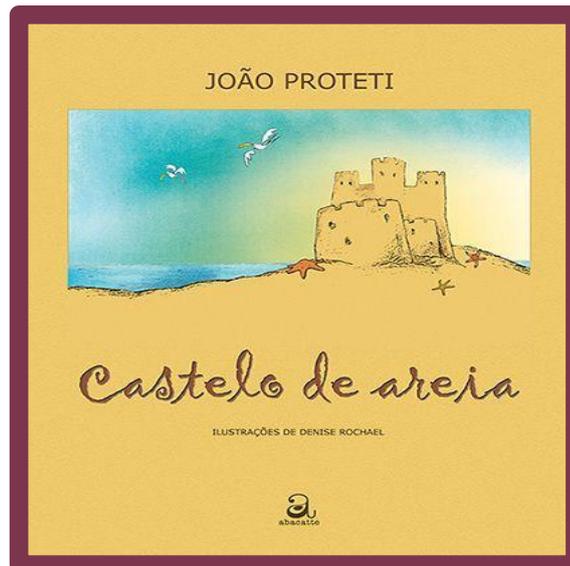
Assim como Ferrazo (2007), estamos permeando um currículo em ação, que se desenvolve nos pequenos detalhes do cotidiano e que abrange para além do que está estabelecido em um documento referencial. Diálogos e feitura infantis articularam-se à nossa pesquisa, momentos em que eu canto:

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
 É a vida, é bonita, é bonita, e é bonita.
 Viver e não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar, cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz
 (O que é [...], 1982).

A música de Gonzaguinha, que celebra a vida em toda sua intensidade e diversidade, destacando a alegria de viver apesar das dificuldades, nos convida a ver a beleza em cada detalhe, como declaram Ferrazo *et al.* (2021), com a afirmação de uma vida bonita, permeada pelo currículo vivido entre os *saberes-fazer*s que são tecidos com os cotidianos das escolas.

Em mais um dia de planejamento, uma nova temática de trabalho foi sugerida pela equipe pedagógica: o tema seria “Praia”, pois a Escola Fantástica tem proximidade com balneários lindos e muitas crianças comentavam sobre suas idas à praia e suas brincadeiras que eram realizadas na areia e na água do mar. Trouxemos a história *Castelo de areia* (Proteti, data) como ilustra a capa do livro:

Imagem 19 – História *Castelo de areia*



Fonte: Acervo da autora (2024).

Castelo de Areia é uma obra que explora a relação entre infância, criatividade e efemeridade. A narrativa acompanha a construção de castelos de areia por uma criança na praia, simbolizando sonhos, fantasias e a inevitável passagem do tempo. A história apresenta que em um dia tranquilo à beira-mar, um menino decidiu construir um castelo de areia na praia. Mal sabia ele que, assim que terminou sua obra, a natureza ao redor ganharia vida de forma encantadora e mágica. O livro apresenta em destaque a importância do brincar e do imaginar com reflexo sobre as memórias e as experiências vividas na infância, além de enfatizar pequenas criações infantis.

Nessa aula, levamos uma caixa para trabalhar o teatro de sombra, a partir da história do livro. Apresentaríamos personagens, tais como crianças, sol, estrela do mar, barquinho, baldinho de pegar areia, brinquedos de praia, peixe, gaivota, cavalo-marinho, tartaruga e até um polvo com seus oito tentáculos e outros que compõem o cenário de vida marinha, porém a claridade da sala não permitiu a visualização do teatro de sombras.

Cheguei na sala e montei a caixinha de teatro de sombras à frente, levando comigo uma lanterna e as silhuetas dos personagens coladas em palitos de madeira. As crianças, já sentadas em suas cadeiras, aguardavam ansiosamente. No entanto, ao acender a lanterna, percebi que a luz não foi suficiente para projetar as imagens, pois a sala era naturalmente muito clara, mesmo com as janelas fechadas. Tentamos de todas as maneiras, mas a iluminação não permitiu a criação das sombras, forçando-nos a apresentar os personagens fora da caixa, o que acabou não gerando o efeito esperado. Foi um momento de frustração, pois eu queria proporcionar às crianças a experiência de vivenciar uma arte milenar e diferente das atividades que elas já haviam experimentado. Expliquei que a apresentação na caixinha não seria possível devido à iluminação, e que o ambiente deveria estar mais escuro para funcionar. Mencionei que, em outra apresentação, com a mesma caixa, tudo havia dado certo, o que gerou algumas perguntas e reflexões por parte das crianças (Diário de campo 28 maio 2024)

— *Tia, por que eles são tudo sem cor?* (Criança 1, 2024).

— *Tem como aparecer sem estar colorido?* (Criança 2, 2024).

— *Tia, fecha a cortina da sala* (Criança 3, 2024).

— *Não deu certo hoje, mas outro dia faz de novo, não fica triste, nós podemos fazer outra atividade* (Criança 4, 2024).

As falas das crianças revelam tanto sua curiosidade quanto sua empatia em relação à experiência do teatro de sombras. A fala da criança — "Tia, por que eles são tudo sem cor?" — mostrou a compreensão inicial das crianças de que as silhuetas no teatro de sombras são diferentes das representações coloridas com as quais elas estão acostumadas. Isso revela uma abertura para novas formas de expressão visual, mas também uma expectativa de cor, que é comum no universo infantil e que elas já trazem consigo esse saber.

A criança, ao perguntar se é possível "aparecer sem estar colorido", expressa uma tentativa de entender a técnica do teatro de sombras e como as imagens são formadas sem cor, demonstrando curiosidade, que é muito comum para essa faixa etária. A fala da criança — "Não deu certo hoje, mas outro dia faz de novo, não fica triste" — nos atravessou, revelando empatia e compreensão, o que nos mostrou como as crianças não apenas observam o processo. Essas falas demonstram a importância de envolver as crianças no processo, valorizando suas ideias e percepções, além de destacar como elas podem ajudar a transformar um momento de frustração em uma oportunidade para reavaliar.

Nos faz lembrar do que Kohan diz sobre estar na escola, na qual ela não seja vista apenas como lugar de reprodução de conhecimentos, mas também de promoção de acontecimentos e saberes. Para o autor, deve-se "[...] fazer dela espaço de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...]" (Kohan, 2007, p. 98)

Imagem 20 – Teatro de sombra que não aconteceu



Fonte: Acervo da autora (2024).

Logo após esse momento, convidamos as crianças para desenhar na cartolina exposta abaixo do quadro usando as canetinhas que levamos (conversamos com o professor para usarmos as canetinhas sob nossa supervisão; desde a última conversa sobre esse assunto, não utilizamos mais o recurso). A temática para o desenho foi brinquedos e brincadeiras na praia, e convidamos para ilustrarem livremente, de acordo com suas vivências. Enquanto desenhavam, nós conversávamos com as crianças:

O que vocês estão fazendo? (Pesquisadora, 2024).

— *Eu não sei muito bem, pode ser uma buzina, um caminhão* (Criança 1, 2024).

— *Sou eu e minha irmã correndo na areia* (Criança 2, 2024).

— *Estou desenhando um golfinho que eu vi lá no fundo* (Criança 3, 2024).

— *Eu estou fazendo um armário* (Criança 4, 2024).

Esse armário é para guardar alguma coisa? (Pesquisadora, 2024).

— *É que eu acho bonito* (Criança 5, 2024).

A atividade foi proposta na intenção de ampliar possibilidades para que as crianças expusessem pensamentos, imaginações e fazer isso através do desenho, valorizando o processo criativo da criança. Na mesma intenção que Kohan, trabalhamos “[...] pelo valor da experiência impulsionada [...]. São experiências de infância [...] (Kohan, 2011, p. 118).

Imagem 21 – Desenhos de brinquedos e brincadeiras na praia



Fonte: Acervo da autora (2024).

— *Eu fico na areia da praia com minha mãe e meu pai, nós gostamos também de ir no shopping* (Criança 1, 2024).

— *Só vou na praia com minha tia, minha mãe não vai, mas a gente pula onda e faz muitos castelos na areia* (Criança 2, 2024).

São memórias preciosas que as crianças guardavam, são composições que têm relação com o contexto vivido pela criança e que potencializam cognições:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, às crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, por exemplo, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (Brasil, 1998a, p.28).

Percebemos que, ao vivenciarem brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças ativam sua capacidade de resolver problemas. Através dessas brincadeiras, elas experimentam o mundo e constroem entendimentos entre os diferentes saberes. Esse processo favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, ampliando sua compreensão de si mesmas e do ambiente ao seu redor.

As interações das crianças durante a atividade de teatro de sombras podem ser associadas ao conceito de estratégias de Certeau (2014), que enfatiza como os indivíduos, em seu cotidiano, utilizam táticas criativas para se adaptarem e reconfigurarem as situações que enfrentam.

3.3 PROJETO BAÚ DE MEMÓRIAS

Dando continuidade à temática “Praia” nas semanas seguintes, percebemos o quão enriquecedor foi explorar as brincadeiras que as crianças vivenciam fora do ambiente escolar, além das experiências compartilhadas com suas famílias.

Foram atividades muito marcantes, que produziram a criação do projeto Baú de Memórias, no intuito de explorar o vínculo entre as brincadeiras em família, a Arte e o contexto histórico-cultural da cidade de Guarapari. As propostas envolveram memórias afetivas, pertencimento e valorização dos diálogos e das brincadeiras das crianças. Para Certeau, a experiência constitui-se de memórias, “[...] cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição” (Certeau, 2006, p.157-158). Nosso intuito foi potencializar as práticas e a participação da escola com a família.

Na primeira conversa sobre o projeto com a equipe pedagógica, a proposta inicial era trazer as famílias para participarem de atividades junto com as crianças na escola, durante a aula de Arte. Esse momento seria dedicado às brincadeiras e à interação entre as famílias; no entanto, algumas questões foram levantadas pelas pedagogas e o professor:

— Já foi realizada reunião de pais no mês passado, as famílias têm dificuldade de participar porque trabalham; uma opção é mandar as tarefas para cumprirem em casa (Diário de campo 25 jun. 2024).

Diante da conversa, decidimos enviar as atividades pelas crianças para realizarem em casa. Colamos o convite na agenda delas, explicamos que nossas próximas aulas seriam o início de um projeto com a participação da família e depois conversamos com as crianças sobre a aula do dia. As crianças receberam com muito entusiasmo, cheias de ideias e expectativas:

— Nossas atividades vão virar tesouro? (Criança 1, 2024)
—Eu já vi no filme um baú desses (Criança 2, 2024)
—Tem alguma coisa aí dentro? (Criança 3, 2024)
— Vai poder levar para casa? (Criança 4, 2024)
— Vai dar “pra gente”? (Criança 5, 2024)
— Eu brinco de baú de tesouro na minha casa, eu sou o pirata (Criança 6, 2024)
— Pode abrir, tia? O que tem nesse baú? (Criança 7, 2024).
— Vou falar para minha mãe fazer hoje comigo, é que ela não tem muito tempo, ela trabalha muito (Criança 8, 2024).

Uma criança enquanto estávamos explicando, pronunciava: “abra-cadabra 1, 2, 3 encontrei o tesouro e abra-se o baú”. Falei com ela que poderia abrir, ao olhar por dentro, vendo que estava vazio, me respondeu: —Tia, eu queria ter um baú desse (Relato do diário de campo, 2024).

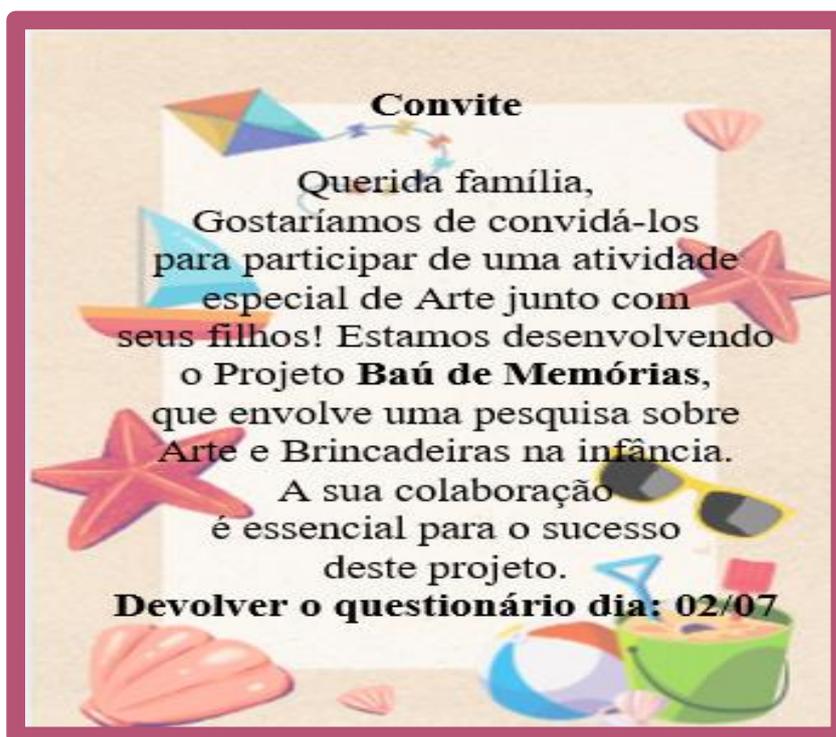
Imagem 22 – Baú de memórias



Fonte: Acervo da autora (2024).

O projeto foi desenvolvido em etapas. Primeiro, foi feito um convite às famílias para participarem (Imagem 23), respondendo a um questionário (APÊNDICE C) e criando uma obra de arte em conjunto com seus filhos. Em seguida, as famílias devolveriam essa produção à escola para dar continuidade ao projeto com as crianças.

Imagem 23 – Convite para o projeto Baú de Memórias



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após essa etapa, desenvolvemos um jogo em formato de trilha gigante, que culminou na abertura do baú, repleto das atividades criadas pelas crianças com suas famílias, como estará exposto mais adiante.

Depois de entregues os convites, conversamos sobre Guarapari com o intuito de ouvir as crianças e compreender seus saberes em relação à cidade, registrando, como propõe Certeau (2021), a importância de valorizar as práticas cotidianas e as narrativas individuais que elas constroem em seu ambiente.

— Hoje vamos falar um pouco sobre Guarapari. O que vocês gostam de fazer pela cidade, quando saem da casa de vocês? (Pesquisadora, 2024).

— Praia, parquinho perto da escola, lojas, shopping, loja pequenininha, loja de hambúrguer, sorveteria, loja que vende boia, supermercado, passear de carro, comprar armário, moto, parque aquático, feira, não sei, casa dos outros, zoológico, parque de diversões, a ponte, o Tigrão (Respostas das crianças).

— Eu gosto de pegar caranguejo no mangue (Criança 1, 2024).

— Como você consegue? (Pesquisadora, 2024).

— É perto da minha casa, tem um monte, eu pego com meus primos (Criança 2, 2024).

— Tia, eu lembrei que de noite, o olho do Tigrão fica verde (Criança 3, 2024).

— Vocês conhecem o Tigrão? (Pesquisadora, 2024).

— Fica perto da ponte, eu vi ele quando eu fui no ônibus (Criança 4, 2024).

— Eu já tirei foto lá quando estava com roupa de time de futebol (Criança 5, 2024).

— *Que legal! Vocês sabiam que o Tigrão é uma grande escultura?* (Pesquisadora, 2024)

— *O que é escultura?* (Criança 6, 2024).

Escultura é uma forma de arte onde a gente cria coisas que se pode tocar e ver de vários lados, como brinquedos feitos de massinha ou areia. Usamos as mãos para moldar formas, como animais ou pessoas, com materiais como argila, madeira ou até papel. É como desenhar, mas em vez de ficar no papel, vira uma coisa de verdade! O Tigrão é um exemplo de escultura bem grande. Podemos desenhar o Tigrão? (Pesquisadora, 2024).

— *Sim, sim, sim* (Resposta das crianças).

As crianças ficaram encantadas com o Tigrão. O monumento de 5 metros de altura, está situado no centro de Guarapari, logo após a principal ponte da cidade. O personagem desperta curiosidade tanto nas crianças quanto nos adultos que o veem diariamente. Será explorado mais detalhadamente a seguir, quando contaremos sua história.

As crianças, inspiradas por esse personagem, produziram suas releituras em folhas avulsas, das quais registramos cuidadosamente algumas:

Imagem 24 – Tigrão de Guarapari: releituras



Fonte: Acervo da autora (2024).

No diálogo entre as crianças e a pesquisadora, percebemos a riqueza dos saberes infantis emergindo das suas vivências cotidianas, como proposto por Lopes e Macedo (2011), que destacam a importância do currículo em articular esses conhecimentos com os saberes escolares. A partir de suas experiências fora do ambiente escolar, as crianças expressam um olhar curioso sobre o mundo ao redor, conectando a escultura do Tigrão às suas memórias. Esse é um exemplo de como a Arte no cotidiano pode ser uma ponte significativa para aprendizagens, reconhecendo-se o repertório cultural

que as crianças já possuem e ampliando-se suas compreensões sobre as diversas linguagens artísticas, como defende Lavelberg (2006).

Apresentamos aqui uma breve história do Tigrão, que fica no centro de Guarapari e faz parte da história do município, sendo bem lembrado pelas crianças.

A história do Tigrão de Guarapari¹⁰ começou no ano de 1972, quando a Esso, empresa petroleira norte-americana, realizou uma campanha em todo o Brasil, em que os postos de combustíveis recém-inaugurados da marca exibiam estátuas de tigres, símbolo da companhia, feitas de fibra de vidro.

Um dos postos que participou da campanha foi o de um amigo do Seu Dino, o empresário Adir Bachu, localizado em Cobilândia, Vila Velha. Dino gostou da estátua e a pediu emprestada ao amigo, para que ela passasse um tempinho em seu posto, em Guarapari.

Só que o que era para ser dez dias acabou virando 51 anos. De acordo com a consultora e professora de marketing digital, Diana Pádua, filha do Seu Dino, o tigrão fez tanto sucesso com os turistas que o pai pediu diretamente à Esso para ficar com ele de vez.

Imagem 25 – Foto do Tigrão



Fonte: Acervo da autora (2024).

¹⁰ Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/10/2023/dono-do-tigrao-de-guarapari-completa-97-anos-e-recebe-homenagem>.

Não levamos uma cópia que representasse a imagem do Tigrão, as crianças desenharam segundo sua imaginação. Não observamos dificuldades em realizar as criações. Elas comentaram que o Tigrão mudava de roupa, às vezes aparece com uniforme de time de futebol ou de Natal e até de máscara eles falaram que viram o personagem.

Os desenhos produzidos, para Lavelberg (2006), devem ser sempre valorizados como uma forma de expressão genuína da criança, refletindo suas percepções e emoções, não como um modelo técnico. Cunha (2019) reforça que essa prática artística promove a autonomia e a criatividade, ao permitir que a criança explore livremente suas experiências visuais e simbólicas.

As famílias tiveram uma semana para realizar as atividades propostas, com o dever de entregá-las na próxima aula de Arte, na semana seguinte. Além disso, o questionário deveria ser respondido e devolvido junto com uma produção elaborada em conjunto pela família e pelas crianças.

Foram quatro as questões para responder, conforme a sequência:

- Quais eram as brincadeiras favoritas quando eram pequenos?
- Vocês costumavam brincar junto com seus pais ou outros adultos?

Quais atividades faziam juntos?

- Que lembranças vocês têm das praias, especialmente de Guarapari na sua infância? Vocês se divertiam com atividades específicas como construir castelos de areia ou coletar conchas?

- Escreva o nome do brinquedo que a criança/estudante mais gosta.

O propósito de responder a essas questões para o projeto Baú de Memórias foi de fomentar uma reflexão sobre as vivências lúdicas e afetivas das crianças e de suas famílias, promovendo um diálogo. Ao responder essas perguntas, valorizamos as experiências individuais, sendo que as respostas ajudariam a resgatar e valorizar as memórias de infância, mostrando como as brincadeiras e os momentos compartilhados impactam a formação da identidade das crianças, permitindo-nos trazer à memória brincadeiras que talvez as crianças ainda não tivessem realizado.

Assim, depois de responderem às questões, na sequência, uma moldura com o tema “Minhas lembranças transformadas em Arte” acompanhou as atividades propostas para que fosse realizada a produção artística, com desenhos, pinturas, dobraduras ou outra arte, conforme a família decidisse juntos, de forma que realizassem uma composição artística memorial. Essa composição preencheria o baú de memórias.

Acreditamos que cada percurso que caminhamos é repleto de memórias, logo, uma composição artística memorial pode ser entendida como a criação de uma obra que busca resgatar e preservar memórias, seja individuais, seja coletivas, como as que são vivenciadas em família.

Imagem 26 – Minhas lembranças transformadas em Arte



De acordo com Cunha (2019), a Arte atua como um espaço privilegiado para o resgate de lembranças e experiências, oferecendo novas formas de significação para o passado. Nesse contexto, a composição artística memorial vai além da simples representação, permitindo que se construa uma narrativa visual ou material que dialogue com as recordações, que ganham novos sentidos e conexões afetivas.

Na semana seguinte, no dia da entrega das atividades, levamos o baú novamente para guardarmos as devolutivas das famílias quanto às propostas enviadas para casa. Recolhemos os materiais e guardamos dentro do baú para realizar a culminância na aula seguinte. Levamos para fazer o levantamento da produção de dados e combinamos de fazer a devolutiva na próxima aula de Arte.

Enquanto isso, na aula do dia, aproveitamos para fazer uma atividade de dobradura, dessa vez observando a obra do artista Alfredo Volpi, *Barco com bandeirinhas e pássaros*. Escolhemos essa pintura porque fazia conexão com a nossa temática: “Praia”. Após apresentarmos a obra, conversamos sobre as cores das pinturas, o mar, as ilustrações de bandeirinhas e os passarinhos.

Imagem 27 – Barco com bandeirinhas e pássaros



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após a conversa inicial, entregamos as folhas brancas para realizarem as instruções de dobras para fazermos um barquinho simplificado, de maneira que as crianças conseguissem realizar de forma autônoma, sem muita complexidade. As instruções foram seguidas e as crianças, ao terminarem, fizeram ilustrações em seus barquinhos.

- *Eu consegui dobrar, parece um chapéu!* (Criança 1, 2024)
- *E se fosse uma lancha, o que acha?* (Pesquisadora, 2024)
- *Acho que eu não consigo!* (Criança 2, 2024).

A partir desse diálogo, podemos observar a relação entre as crianças e os processos criativos, além de notarmos a maneira como enfrentam desafios durante atividades artísticas. A fala da criança expressa a descoberta e o prazer em conseguir transformar a dobradura em algo concreto, como um chapéu. Isso evidencia o poder da imaginação e da manipulação de materiais, que, segundo Laveg (2006), são ações fundamentais no desenvolvimento da expressão artística infantil.

Ao declarar "acho que eu não consigo", revelou a presença de limites percebidos pela própria criança diante de uma nova proposta. Dessa forma, o diálogo reflete as dinâmicas de descoberta e autoconfiança que a arte pode estimular nas crianças.

Imagem 28 – Dobradura de barquinho simplificado



Fonte: Acervo da autora (2024).

Chegou o dia tão esperado. Fizemos o levantamento dos dados produzidos e para a primeira pergunta sobre quais eram suas brincadeiras favoritas quando eram pequenos e se brincavam mais dentro de casa ou ao ar livre, obtivemos diversas respostas sobre as brincadeiras. Sobre as famílias que brincavam ao ar livre totalizaram 16 respostas.

Muitas brincadeiras descritas referem-se a tradições de uma época em que o acesso à internet e aos jogos eletrônicos não eram tão facilitados. A seguir, apresentamos alguns registros das famílias:

—Sempre brincamos na rua, uma época em que tínhamos que inventar brincadeiras porque não tinha televisão, muito menos o celular, estávamos sempre caçando um tesouro que nunca foi encontrado (Família 1, 2024).

—Brincamos de coisas que as crianças não brincam mais hoje, tudo era brincadeira, até subir em árvore e ficar lá em cima sem fazer nada, olhando a vista (Família 2, 2024).

—Não tinha quintal, mas brincamos muito na casa dos amigos (Família 3, 2024).

—Gosto de Arte, sempre gostei, minha brincadeira preferida era desenhar as coisas, passava horas desenhando e gastando todas as folhas de um caderno velho (Família 4, 2024).

Esse diálogo entre as famílias revela o valor das memórias afetivas relacionadas às brincadeiras e vivências da infância, oferecendo um contraste entre as experiências do passado e o contexto atual. As falas das famílias também destacam a importância do brincar livre, muitas vezes ao ar livre, em um tempo marcado pela criatividade e pela ausência de tecnologias, como televisão e celulares. Essa dimensão de inventar brincadeiras e explorar o espaço e o mundo ao redor conecta-se com o conceito de Certeau (2014) sobre as práticas cotidianas, nas quais a criatividade emerge a partir das situações do dia a dia, como “caçar tesouros” ou simplesmente observar a vista de uma árvore.

A resposta da família que introduz o ato de desenhar como uma brincadeira preferida evidenciou o papel da Arte como um canal de expressão pessoal desde a infância. Isso dialoga com as ideias de Lavee (2006) sobre a Arte como elemento essencial das experiências infantis, capaz de promover não apenas o entretenimento, mas também a construção de significados e o desenvolvimento da sensibilidade estética. As memórias compartilhadas pelas famílias, portanto, ressaltam como as brincadeiras e as práticas artísticas moldaram suas infâncias e influenciaram suas visões de mundo, muitas vezes com um impacto duradouro.

Entre as brincadeiras citadas nas respostas das famílias, apareceram: adedonha, amarelinha, bandeirinha, bicicleta, bolinha de gude, boneca, brincar com os irmãos, carrinho, casinha, dança da cadeira, fazer comidinha, jogar bola/futebol, jogar pedra no lago, jogo do potinho, lego, pé-de-litro, pega-pega, pião, pique alto, pique-bandeira, pique-esconde, pular corda, pular elástico, queimada, subir em árvores, vôlei e passar anel.

A partir das respostas das famílias sobre as brincadeiras, podemos concluir que há uma diversidade de atividades lúdicas que atravessam gerações, muitas delas envolvendo interação física e criatividade, como "pular corda", "subir em árvores", "fazer comidinha" e "pega-pega". Essas brincadeiras tradicionais, citadas pelas famílias, refletem um contexto em que o brincar era mais livre, com menos mediação de tecnologias e mais vínculo com o espaço ao ar livre, além de ser um processo coletivo que frequentemente envolvia irmãos ou amigos, como sugere a fala sobre "brincar com os irmãos".

A resposta sobre a participação de pais ou outros adultos nas brincadeiras revela um dado interessante: dez famílias indicaram que brincavam juntos, enquanto sete responderam que não. Isso sugere que, para uma parte significativa dessas famílias, o brincar também era um espaço de interação em que os adultos participavam ativamente, o que pode ter fortalecido laços afetivos e proporcionado momentos de aprendizagem mútua. No entanto, também há uma parcela significativa segundo a qual as brincadeiras eram vividas de forma autônoma pelas crianças, evidenciando como, em alguns contextos, o brincar era visto como uma atividade mais independente.

Essas conclusões reforçam a importância do brincar na infância, tanto como prática social quanto como elemento cultural. O brincar alinha-se à ideia de que esse ato é uma forma de construir saberes e experiências, como discutido por Ferraço (2007). Além disso, a ausência da mediação adulta em algumas respostas pode refletir diferentes dinâmicas familiares e sociais, em que as crianças desenvolviam autonomia e criatividade no brincar.

Na sequência das perguntas sobre brincar junto com os pais ou outros adultos, houve dez famílias que responderam que brincavam juntos, uma família respondeu que com os irmãos e sete que não brincavam juntos.

Na resposta à pergunta que se referiu a lembranças da praia, 11 famílias responderam que não moravam em Guarapari e no local onde residiam não havia praia, oito responderam que frequentavam à praia e entre as brincadeiras que lá faziam estavam: fazer castelo de areia, pegar onda, pular onda, cavar buraco, coletar conchinhas, brincar de rolar na areia, piscina de areia e uma resposta em que o familiar aprendeu a nadar na Praia do Morro.

Sobre a última questão, acerca do brinquedo preferido da criança (estudante), foram citados: bonecos, pelúcia, massinha, boneca, cozinha, comidinha, bicicleta, torta na cara, carrinho, moto, bola, *games*, caminhão, lego, karaokê, pular corda, pega-pega e pique-esconde.

Identificamos que a maioria das famílias recorda uma infância repleta de brincadeiras, muitas das quais foram sendo gradualmente deixadas de lado devido ao avanço da tecnologia. Atividades como pular corda, brincar de pega-pega ou subir em árvores, que marcaram gerações passadas, têm perdido espaço no cotidiano das crianças, especialmente com a presença crescente de dispositivos eletrônicos.

Além disso, as respostas indicam que muitas crianças atualmente não participam tanto de brincadeiras em família, em parte devido à rotina intensa de trabalho dos responsáveis, que limita o tempo disponível durante a semana. No entanto, os momentos de lazer em família costumam se concentrar nos fins de semana, aproveitando o ambiente litorâneo da cidade, o que mostra que o espaço ainda oferece oportunidades valiosas para o brincar coletivo e para o fortalecimento dos laços familiares.

A partir das respostas das famílias, decidimos compor um jogo para que, ao final dele, as crianças pudessem abrir o baú em que estavam as atividades de todos e pudessem compartilhar como foi a atividade feita em família. Denominamos o jogo Trilhas por Guarapari, uma atividade lúdica e interativa realizada pela pesquisadora, onde as crianças puderam explorar os pontos turísticos e culturais de Guarapari, além de

vivenciarem arte e brincadeiras tradicionais. Na aula de culminância do projeto, organizamos uma versão do jogo em formato de trilha gigante, como foi carinhosamente apelidada pelas crianças. Durante a atividade, elas avançaram pelo tabuleiro, cumprindo diferentes desafios até chegarem ao grande objetivo: o baú de memórias, a criança que chegasse primeiro à última casa poderia abrir o baú e descobrir o tesouro.

A trilha foi cuidadosamente pintada em cartolinas, e cada casa do jogo continha desafios que estimulavam a criatividade e o trabalho em equipe. Ao jogarem o dado, as crianças avançavam em direção ao baú, tornando o processo divertido e envolvente, integrando aprendizado e ludicidade.

Imagem 29 – Jogo Trilhas por Guarapari



Fonte: Acervo da autora (2024).

O jogo era um tabuleiro gigante, feito em uma cartolina com várias trilhas numeradas. As crianças usavam um peão para andar pelas trilhas; a cada vez que jogavam o dado, avançavam ou voltavam algumas casas, tornando a brincadeira uma grande aventura! O professor e a pesquisadora davam as instruções em cada jogada. As casas do jogo mostravam ilustrações de praia e monumentos de Guarapari, enquanto para as crianças houve também uma oportunidade de lembrar a história e a cultura da cidade. Elas também faziam tarefas divertidas, como pintar, desenhar ou cantar.

O jogo teve desafios e perguntas, o que deixava tudo mais empolgante, ajudando a conhecer melhor a cidade e suas memórias através de brincadeiras e artes. Fizemos algumas regras e orientações que foram passadas oralmente para as crianças:

Imagem 30 – Regras do jogo Trilhas por Guarapari

Jogo Didático: Trilha por Guarapari

Objetivo do jogo: percorrer a trilha por Guarapari, passando por diferentes pontos turísticos e aprendendo sobre a cidade. O primeiro jogador a chegar ao final da trilha é o quem vai abrir o baú de memórias.

Componentes do jogo: Turma da educação infantil.

Tabuleiro de papel: Um tabuleiro desenhado com uma trilha que passa por pontos turísticos de Guarapari.

Regras do jogo:

Início: Todos os jogadores começam na casa 1. Para avançar as casas, dois peões, pois duas crianças participam de cada vez, mas todos passam pela oportunidade de jogar o dado.

Ordem de jogo/movimento: Os jogadores jogam o dado para determinar a ordem de seguimento das casas. Cada jogador quando lança o dado tem a oportunidade de avançar o número de casas correspondentes e a casa que parar, a pesquisadora passa a instrução do que deve fazer, pode ser que avance ou retroceda.

Casas artísticas: Algumas casas requerem que o jogador faça uma pequena atividade artística relacionada.

Desafios: Os desafios podem variar, aqui estão alguns exemplos:

Perguntas: Qual o nome da praia que fica perto da escola?

Desenho: Desenhe no quadro a escultura do Marlim da Praia do Morro.

Mímica: Imite a pose da estátua que tem no Morro da pescaria.

História: Conte uma história sobre uma visita à Praia.

Música: Cante uma música que você que tenha a palavra peixinho.

Recortar: Recorte o contorno da obra de arte que está com a professora.

Final: O primeiro jogador a alcançar a última casa abre o baú com as atividades que trouxeram das famílias.

Exemplos de Casas Especiais e Desafios:

Casa 3: Volte duas casas.

Casa 5: Desafio de Desenho – Desenhe o Tigrão.

Casa 9: Faça Frottage de uma textura.

Casa 12: Desafio de Mímica - Imite um pescador na Praia.

Casa 14: Desafio de História - Fale sobre um passeio que fez na cidade de trenzinho ou outro transporte.

Casa 19: Desafio da pintura: Pegue a imagem com o professor e pinte o peixe bem colorido.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Montamos o jogo no chão da sala juntamente com o baú, onde estavam as devolutivas das atividades feitas em família. Quando as crianças chegaram à sala, fomos registrando algumas conversações:

- *É uma trilha gigante! Quem vai jogar primeiro?* (Criança 1, 2024).
- *Ela trouxe o mapa do tesouro. Eu quero abrir o baú* (Criança 2, 2024).
- *Não pode, a Tia que vai falar* (Criança 3, 2024).
- *Nossas atividades estão dentro?* (Criança 4, 2024).

- *Eu gosto de jogar, mas nunca vi um jogo desses tão grande!* (Criança 5, 2024).
- *Tudo de jogo eu já sei, eu jogo há muito tempo* (Criança 6, 2024).

Foi muito interessante observar a reação das crianças, pois se envolveram na proposta. Estávamos também entusiasmados quanto ao resultado, com base no pensamento de Certeau (2014), que enfatiza a importância de dar atenção às práticas culturais cotidianas, em que as narrativas das crianças, como sujeitos ordinários, revelam significados profundos sobre o mundo ao seu redor. Escutar as vozes das crianças significava reconhecer e valorizar suas formas de pensar, sentir e criar, respeitando suas lógicas e inventividades únicas.

As invenções podem ser aprimoradas quando praticadas, como nos orienta Ferraço (2007). Pensamos o currículo como redes de saberes e fazeres cotidianos, o que significa enxergar tudo que vivemos na escola como parte dele. O currículo é aquilo que praticamos, sentimos e experienciamos diariamente, o que nos alegra, nos faz aprender e enfrentar os desafios de estar na escola. Empolgados então, juntos, professor, pesquisadoras e praticantes, iniciamos o jogo.

- *Eu sei contar, caiu o número 4 no dado* (Criança 1, 2024).
A pedagoga entrou na sala e vendo a criança pisando na trilha, disse: — é melhor andar com o pé de casa em casa na trilha, vai estragar o jogo da professora pisando em cima (Relato de diário de campo, 2024).

Imagem 31 – Pisando na trilha



Fonte: Acervo da autora (2024).

Optamos por usar os peões como de início sugerido e, cada vez que andavam as casas, havia tarefas para serem cumpridas, como mostra a Imagem 32:

Imagem 32 – Jogando



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao indicarmos as tarefas, as crianças imediatamente realizavam e uma nova dupla participava da brincadeira. As memórias das praias e dos monumentos de Guarapari foram bem lembradas pelas crianças, como expomos logo a seguir.

Imagem 33 – Imitando o Marlim, desenhando o Tigrão



Fonte: Acervo da autora (2024).

- Casa 5: *Imite a estátua do Marlim da Praia do Morro* (Pesquisadora, 2024).
- *Muito fácil!* (Criança 1, 2024).
- Casa 12: *Desenhe no quadro o Tigrão de Guarapari* (Pesquisadora, 2024).

— *Eu já sei, nós já fizemos na atividade* (Criança 2, 2024).

Os comentários das crianças durante o jogo de trilha revelam sua familiaridade com os elementos culturais e artísticos locais, como o Marlim da Praia do Morro e o Tigrão de Guarapari. A resposta da criança, ao afirmar que imitar a estátua do Marlim era "muito fácil", demonstra como esses marcos são parte de seu cotidiano visual e simbólico, facilitando o reconhecimento e a interação com eles. Já a resposta da criança, ao dizer que sabe desenhar o Tigrão por já ter feito isso em outra atividade, evidencia o poder da repetição e da experiência no processo de aprendizagem, conforme defendido por Lavelberg (2006).

Essas interações mostram como a Arte e a cultura local, quando incorporadas ao contexto educacional, promovem o engajamento e fortalecem a conexão das crianças com seu entorno, transformando o jogo em uma experiência significativa de aprendizado.

As crianças ao serem chamadas em duplas para realizarem as tarefas do jogo, aguardavam os comandos conforme as trilhas por que passavam. Elas expressavam suas ideias através de desenho, memórias de música e danças espontâneas. As artistagens fluíam.

A criança que aprende e se desenvolve nos planos da expressão e da construção artísticas ganha visibilidade, participação cultural e social nos âmbitos micro e macro de sua vida, tanto no período escolar como ao longo da vida, expande as capacidades cognitivas e sensíveis em todas as suas experiências escolares e extraescolares (Lavelberg, 2003, p. 20).

Percebemos com a autora que esse processo amplia capacidades cognitivas e enriquece as suas vivências, suas artistagens e brincadeiras, dentro e fora da escola. Com base nas contribuições de Kishimoto (2011), entendemos que as brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, funcionando como uma forma privilegiada de aprendizado. Através do brincar, as crianças não apenas exploram o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e motoras, além de construírem significados a partir de suas experiências.

É no ato de brincar que elas experimentam, testam limites, resolvem problemas e expressam sua criatividade, tornando-se protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, as brincadeiras, elas tradicionais ou vinculadas a

referências culturais, como o jogo Trilhas por Guarapari, não são apenas momentos de diversão, mas oportunidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

- Pegue o giz de cera e faça uma frottage
- Eu não sei o que é isso. (Criança 1, 2024).
- Frottage é uma arte onde a gente "esfrega" para fazer o desenho aparecer! Você coloca um papel em cima de algo com texturas, como uma folha ou moeda, e depois passa o giz de cera em cima. O desenho de baixo vai aparecer no papel como mágica! Pegue o material com o professor para realizar a atividade (Pesquisadora, 2024).
- Muito legal, sai a marca igual! (Criança 2, 2024).

O jogo foi avançando e fomos chegando nas casas finais. As crianças estavam esperando a abertura do tesouro e chegou o momento de abriremos o baú de memórias.

Preparamos uma sequência de colagens em cartolina de todas as artistagens feitas em família e, ao abrirem o baú e desenrolarem as folhas, tiveram a oportunidade de contar como foi a experiência em casa da atividade proposta.

Imagem 34 – Abrindo o baú



Fonte: Acervo da autora (2024).

Imagem 35 – Os tesouros do baú



Fonte: Acervo da autora (2024).

Deixamos que explorassem as imagens que eles fizeram com a família, era uma enorme alegria ao identificar a sua artistagem no mural que montamos:

- *A minha é a dobradura de barquinho* (Criança 1, 2024).
- *Meu desenho sumiu!* (Estava procurando). (Criança 2, 2024).
- *Eu fiz com giz de cera. Essa é minha!* (Criança 3, 2024).
- *Eu e minha mãe fizemos uma bicicleta* (Criança 4, 2024).
- *O meu é aviãozinho de papel* (Criança 5, 2024).

Pedimos que as crianças contassem como foi sua experiência na atividade, logo apontavam suas artistagens e tinham muitas histórias:

- *A mamãe desenhou e eu pintei. Meu desenho é sobre a praia. Essa é minha mãe e meu pai. Eu brincava de maquiagem* (Criança 1, 2024).
- *Na minha atividade, eu desenhei a aula de arte, com você, Tia* (Criança 2, 2024).
- *Eu e minha família na praia, com meus brinquedos* (Criança 3, 2024).
- *Minha mãe que desenhou minha bicicleta* (Criança 4, 2024).
- *Meu coelho e animais do jardim e eu* (Criança 5, 2024).
- *Eu fiz minha casa e nossa brincadeira de casinha* (Criança 6, 2024).
- *Nossa brincadeira de jogar bola e correr* (Criança 7, 2024).

As falas das crianças revelam como suas experiências e vivências pessoais se entrelaçam com a prática artística, refletindo a importância do desenho como uma forma de expressão e comunicação de suas identidades e memórias. A criança que mencionou a colaboração com a mãe destacou como a Arte se torna um espaço de interação familiar e de construção de memórias, alinhando-se com as ideias de Ferrazo (2007), ou seja, um meio significativo para as crianças expressarem suas vivências.

Além disso, as lembranças das crianças sobre a praia, sobre a bicicleta, sobre os animais e sobre a casinha mostram a riqueza do cotidiano familiar e das interações sociais, reforçando a ideia de que as brincadeiras e as experiências compartilhadas em família são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Ao mencionar sobre brincar de jogar bola e correr, ressaltou a importância do jogo e da atividade física no desenvolvimento integral da criança, como discutido por Kishimoto (2011), que destaca que, por meio do brincar, as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Assim, essas interações ilustraram como a Arte e o brincar se entrelaçam na formação das identidades infantis, promovendo aprendizagens significativas que vão além do espaço escolar.

Cada criança após compartilhar suas memórias e artistagens feitas em família, recebeu um diploma de artista (Imagem 36) para levar para casa. Segundo Lavelberg (2006) e Cunha (2019), a criança pode ser considerada um pequeno artista no sentido de manifestar criatividade, imaginação e capacidade expressiva de maneira única, não como um profissional, mas como alguém que cria, que tem ideias. Para essas autoras, o processo artístico na infância é marcado pela liberdade de experimentar e pelo valor do fazer artístico, não pelos resultados. O diploma de artista, nesse contexto, simboliza o reconhecimento da criança como sujeito criador, que constrói sentido e significado por meio de suas produções, participando ativamente de seu próprio desenvolvimento cognitivo, que flui a partir das experiências vividas.

Assim como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil afirma que “[...] o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam” (Brasil, 1998a, p. 27), entendemos que são oportunidades de experienciar, de aprender com o outro e de compartilhar saberes.

Imagem 36 – Diploma de artista



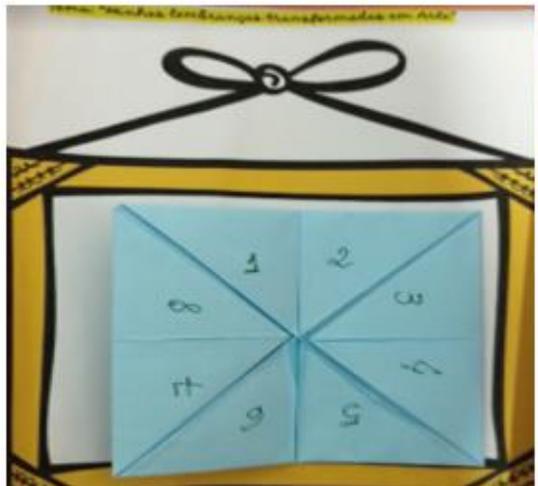
Fonte: Acervo da autora (2024).

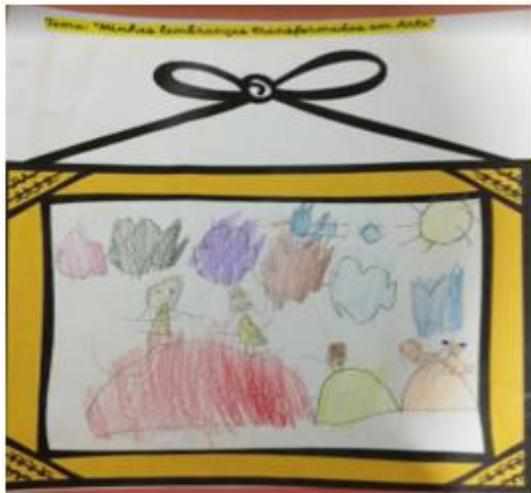
Foram muitas experiências compartilhadas! Depois de abrirem o baú de memórias, as crianças compartilharam suas vivências com alegria, revelando como as lembranças evocadas pelas brincadeiras e histórias se conectaram às suas próprias afeições, criando laços entre o passado e o presente de forma criativa e envolvente.

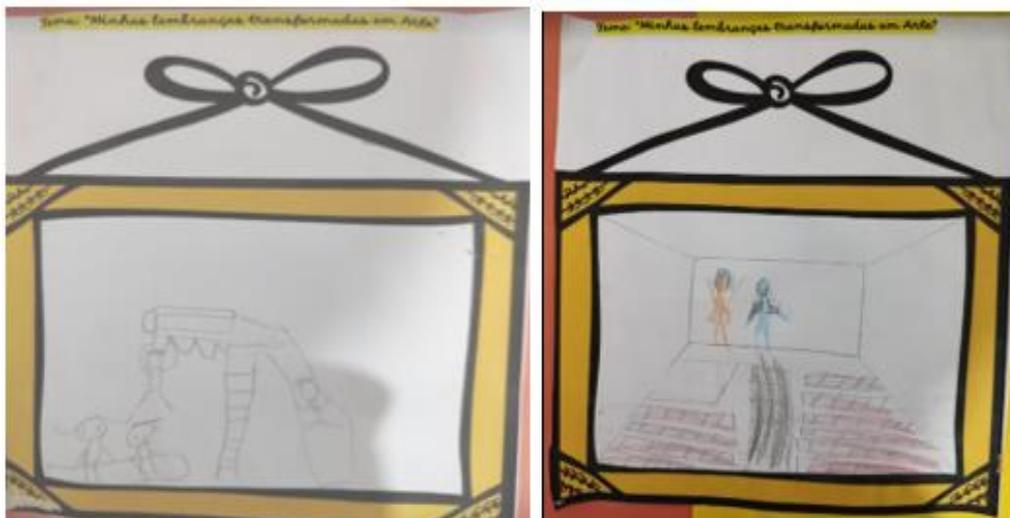
A imagem a seguir revela as produções elaboradas pelas famílias e as crianças que preencheram de memórias o baú de tesouros.

Imagem 37 – Tesouros do baú









Fonte: Acervo da autora (2024).

Algumas produções surgiram de forma espontânea, dialogando com Laveau (2006), que discute a importância da espontaneidade no processo educativo. Essas produções estavam fora dos limites da folha de atividades, como se o tempo de brincar ainda se fizesse vivo e presente. Acreditamos que tais produções tenham sido feitas pelas famílias, pois eram representações através de dobraduras de barcos e aviões de papel, indo além das propostas iniciais.

Além dos desenhos feitos nas folhas, essas famílias exploraram outras formas de expressão criativa, revelando seu desejo de continuar experimentando e reinventando o que aprenderam há muito tempo, misturando Arte e brincadeira de maneira livre e imaginativa, como representado na Imagem 38.

Imagem 38 – Outros tesouros





Fonte: Acervo da autora (2024).

A experiência ocorre quando há um encontro ou relação com algo que se vivencia. Segundo Larrosa (2002), a experiência é algo que nos atravessa profundamente, pois ela envolve no processo em que somos afetados e por vezes modificados pelo que nos acontece. Nesse contexto, entendemos que os educadores têm o papel de oportunizar brincadeiras às crianças, criando condições para que essas experiências sejam enriquecidas por aprendizagens significativas.

Como docentes, percebemos que a atividade do jogo despertou grande interesse nas crianças. Nossa proposta com o jogo Trilhas por Guarapari foi relevante em seu resultado como uma estratégia para engajá-las no cotidiano vivido. Ao enfrentar situações lúdicas, elas se conectaram de forma mais natural ao que lhes foi ensinado, facilitando dessa maneira o processo de ensino.

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno (criança) diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola (Kishimoto, 1994, p. 13).

A importância do brincar e criar ambientes adequados que favoreçam a realização de jogos e brincadeiras parece não tão evidente no contexto em sala de aula, aonde as crianças chegam, onde sentam em suas cadeiras e onde esperam a programação da atividade do dia. Entendemos que o brincar é uma atividade dinâmica, que apresenta diferentes formas levando-se em consideração as diferentes gerações e os múltiplos contextos.

Goés (2008, p 37) afirma ainda que “[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação”. E firmando a importância das brincadeiras o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) retrata a brincadeira como uma linguagem infantil:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente da brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998a, p. 27).

A brincadeira infantil é marcada pela liberdade e despreocupação, permitindo que as crianças explorem espontaneamente. Elas brincam para se divertir e liberar energia de forma natural e autônoma. Enfatizar o brincar aproxima um momento de criação e invenção, permitindo que a criança saia dos modelos existentes e construa seu próprio brinquedo, podendo ser até imaginário, cheio de fantasias, pois, de fato, estimula sua imaginação, sua criatividade e seu desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

O brincar na Educação Infantil é essencial para promover a exploração livre e o estímulo à criatividade. Quando integrada à aula de Arte, essa ludicidade ganha um espaço por meio do qual a criança pode experimentar novas formas de expressão, ampliando suas capacidades cognitivas e sensíveis (Lavelberg, 2006). Dessa forma, o brincar se transforma em uma prática pedagógica que, além de divertir, contribui para o desenvolvimento.

3.4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Na prática, experienciamos que, na infância, a Arte pode estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Por meio dela, emoções e sensações são permitidas, gerando oportunidades diversificadas e ricas para a expressão também. Afirma Barbieri (2012, p.18): “Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a

descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer.” Como em todo desenvolvimento de uma Arte, ainda com Corazza, compartilhamos que artistar a educação implica entregar-se para extrair dali matérias para criações. Trata-se de “arriscar-se, [...], sem se considerar um produto acabado” (Corazza, 2006, p. 15).

É importante destacar que o processo de aprendizagem nos diferentes campos de experiência da Educação Infantil acontece de forma não isolada. As interações são necessárias e constantes, sendo essenciais as brincadeiras nesse processo. A brincadeira, como atividade lúdica, cria um ambiente propício à expressão e ao fluir das emoções e da fantasia, permitindo que as crianças explorem livremente seus sentimentos e imaginação. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, educar significa:

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998a, p. 23)

Com os resultados obtidos através da devolutiva das famílias quanto às brincadeiras de quando eram crianças e com o objetivo de elaborar uma metodologia lúdica, prazerosa e que promovesse experiências com obras de arte de um artista reconhecido por suas interações entre pinturas e brincadeiras, foram selecionadas algumas obras do artista Ivan Cruz, utilizando o ato de brincar como importante estratégia para abarcar tanto a produção artística como brincar juntamente com as crianças. Esse artista plástico retrata a infância de maneira marcante e representativa. Em suas obras, o brincar assume um papel central, não apenas como parte integrante das cenas, mas também como um elemento crucial para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da imaginação das cenas.

Expusemos na sala de aula várias obras do Ivan Cruz: amarelinha, bola de gude, brincadeira de roda, cabo de guerra, pé-de-lata, cabra-cega, bafo, aviãozinho e barquinho de papel. Conversamos sobre a composição das obras, nas quais as brincadeiras são representadas, sobre a interação entre meninos e meninas, sobre as cores empregadas nas pinturas e sobre os espaços em que as brincadeiras

acontecem. Assim, iniciamos o trabalho, apresentando também a imagem do artista Ivan Cruz para reconhecimento. Colocamos algumas imagens sem cores, pois a nossa proposta consistia em também realizar uma atividade com tinta, pois as crianças não tiveram esse contato em nenhuma aula de Arte, pois havia a restrição por parte do professor devido à sujeira que poderia ocasionar tanto às crianças quanto ao ambiente.

Imagem 39 – Exposição de Ivan Cruz



Fonte: Acervo da autora (2024).

No primeiro momento, depois do diálogo inicial, perguntamos às crianças sobre as brincadeiras expostas, se conheciam, se já haviam brincado e se poderiam falar um pouquinho sobre elas. Pedimos para irem bem perto das imagens para fazer a observação e fomos apresentando cada uma delas.

- *Eu conheço todas as brincadeiras!* (Criança 1, 2024).
- *Eu não conheço brincadeira “bafo”, o que é isso?* (Criança 2, 2024).
- *Eu acho que vocês conhecem com outro nome, eu vi esses dias alguns de vocês segurando na hora do recreio. Vocês jogam cartinha?* (Pesquisadora, 2024).
- *Eu jogo, eu sei!* (Criança 3, 2024).
- *É cartinha?* (Criança 4, 2024).
- *As brincadeiras têm nomes diferentes em alguns lugares, não é, Tia?* (Criança 5, 2024).
- *Eu tenho cartinha, olha aqui, Tia* (Criança 6, 2024).

Imagem 40 – Bafo ou cartinhas?



Fonte: Acervo da autora (2024).

Imagem 41 – Observando pinturas de Ivan Cruz



Fonte: Acervo da autora (2024).

As obras de Ivan Cruz em exposição retratam brincadeiras tradicionais, destacando a riqueza cultural e a importância do lúdico. Tais representações resgatam a simplicidade e a profundidade dos jogos infantis, evidenciando como eles são fundamentais para o aprendizado de valores, para a convivência e para a liberdade de imaginação.

As imagens apresentam um cenário bem caracterizado: ruas de terra, casas simples e semelhantes, com telhados triangulares, e o uso de cores vibrantes tanto nas construções quanto nas roupas das crianças. A diversão ocorre no exterior das casas, num ambiente calmo e sereno, que estimula o brincar e a criação. Entendemos que “[...] ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se

apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (Brasil, 1998b, p. 15). Participar de atividades lúdicas como brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos, permite que as crianças possam assimilar aspectos da cultura a que pertencem. Isso significa que, ao se envolver nessas práticas, eles aprendem e reproduzem comportamentos, gestos, valores e tradições culturais, desenvolvendo tanto suas habilidades físicas quanto seu entendimento sobre o mundo ao seu redor.

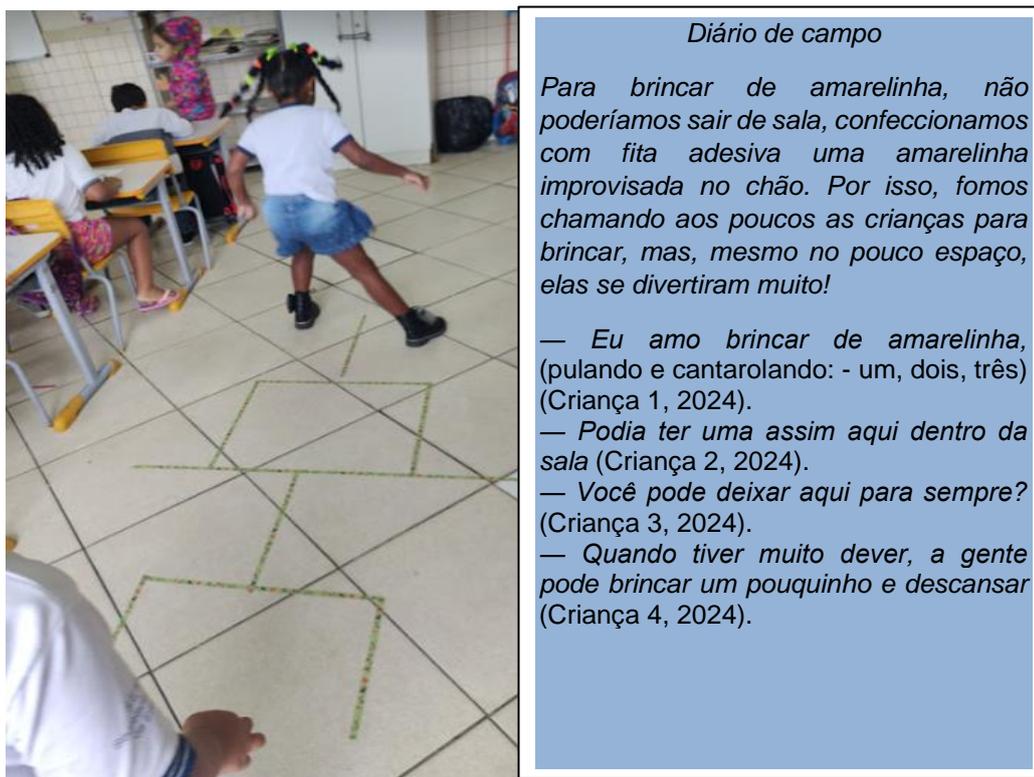
Convidamos as crianças para recriar as brincadeiras inspiradas nas obras de Ivan Cruz dentro da sala de aula, único espaço disponível, já que as áreas externas estavam ocupadas com professores em aula de Educação Física. Assim, organizamos pequenos grupos, duplas ou, quando necessário, atividades individuais para que todos pudessem participar. Uma preocupação nos acompanhava para realizar as propostas da aula:

Em nosso plano, desejamos que as crianças participem e sejam livres para expressar-se nesse tempo de interações e brincadeiras. A sala de aula é pequena, vamos utilizar a lateral da sala para fazer as brincadeiras, como foi feito até aqui, é um espaço bem restrito (Diário de campo, 2024).

O trabalho prosseguiu com o desenvolvimento de algumas brincadeiras presentes nas obras de Ivan Cruz, tais como: amarelinha, cabra-cega, brincadeira de roda, cabo de guerra, entre outras. Em relação às brincadeiras, aviãozinho e barquinho de papel, por exemplo, foram confeccionados os respectivos brinquedos juntamente com as crianças para que elas brincassem. Fizemos uma amarelinha improvisada com fita adesiva, aproveitamos o espaço ao lado das cadeiras, pois era o ambiente disponível.

Brincamos também de cabra-cega, pedimos que procurassem o colega indo em direção à carteira em que costumava sentar-se, para tentar acertar a localização com olhos vendados.

Imagem 42 – Amarelinha improvisada



Diário de campo

Para brincar de amarelinha, não poderíamos sair de sala, confeccionamos com fita adesiva uma amarelinha improvisada no chão. Por isso, fomos chamando aos poucos as crianças para brincar, mas, mesmo no pouco espaço, elas se divertiram muito!

— Eu amo brincar de amarelinha, (pulando e cantarolando: - um, dois, três) (Criança 1, 2024).

— Podia ter uma assim aqui dentro da sala (Criança 2, 2024).

— Você pode deixar aqui para sempre? (Criança 3, 2024).

— Quando tiver muito dever, a gente pode brincar um pouquinho e descansar (Criança 4, 2024).

Fonte: Acervo da autora (2024).

Cantamos cantigas de roda para brincar de “rodinha”, como as crianças mencionaram. Num espaço restrito em que estávamos, participaram menos crianças na brincadeira de cabo de guerra, oportunizando a ludicidade entre a Arte e a brincadeira. Para enfatizar a relevância do brincar na rotina das crianças, a BNCC (2018) ressalta:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Ferraço (2011) nos convida a refletir sobre que sentidos de currículo estão se movimentando nas práticas cotidianas. Os sentidos de currículo que emergem nas práticas cotidianas se constroem a partir da interação entre professores, crianças e ambiente escolar, abrindo espaço para experiências criativas e espontâneas. Um exemplo disso foi a brincadeira de amarelinha feita com fita adesiva, improvisada no chão da escola, quando as crianças se envolveram ativamente, transformando o espaço em lugar de aprendizagem e socialização.

Inspiradas em Certeau (2014), podemos pensar essa prática como uma forma de "invenção do cotidiano", em que os sujeitos modificam o uso convencional dos espaços e materiais, construindo currículos, conforme Ferraço (2008), o currículo realizado pelos praticantes com valorização da prática.

Imagem 43 – Cabra-cega



Fonte: Acervo da autora (2024).

A brincadeira de cabra-cega, adaptada com todos sentados e a criança procurando os colegas em seus lugares, exemplifica como a ludicidade pode ser reinventada mesmo em espaços restritos. Segundo Kramer (2000) e Ostetto (2010), essas práticas permitem que as crianças exerçam a imaginação e a criatividade, promovendo interações que vão além da rotina escolar.

Ao brincar, elas vivenciam experiências relevantes que promovem a interação social, estimulam os sentidos e ampliam a compreensão espacial, conforme explica Ferraço (2007), que ressalta a relevância de práticas pedagógicas centradas no protagonismo das crianças. Kishimoto (1994) destaca que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo uma atividade natural e constante no cotidiano das crianças. Elas precisam brincar, explorar e interagir com o ambiente ao seu redor.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerar-se que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e

interações sociais, o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 1994, p. 36).

Imagem 44 – Cabo de guerra



Fonte: Acervo da autora (2024);

Brincar de cabo de guerra em um espaço apertado de sala de aula revela a capacidade que têm as crianças de transformarem os limites físicos em oportunidades criativas de interação, refletindo o que Certeau (2021) chama de "táticas do cotidiano". Segundo Koahn (2007) e Lavelberg (2006), a arte e a brincadeira na infância são formas de expressão que ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo em condições adversas.

Essas práticas permitem que as crianças explorem de forma criativa novas maneiras de se relacionar com o corpo, o espaço e os colegas, tornando o ambiente de ensino mais dinâmico e inclusivo, pois possibilitam que fluam os saberes que carregam consigo, como a música cantada, os movimentos reproduzidos em cantigas aprendidas em um outro dia.

Propomos brincar de roda e as crianças, com alegria, levantaram as mãos, demonstrando o desejo de participar. Esse momento reflete o que Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) destacam sobre a criança como sujeito ativo em suas experiências, que, ao interagir com o mundo ao seu redor, manifesta suas vontades e expressa sua criatividade. Além disso, conforme Lavelberg (2006), práticas como essas valorizam a interação lúdica como um espaço essencial para o desenvolvimento das potencialidades artísticas e sociais das crianças.

Imagem 45 – Brincando de rodinha



Fonte: Acervo da autora (2024).

A brincadeira de rodinha com cantigas, sob a ótica dos estudos com crianças feitos por Nunes e Neira (2019), é uma prática que valoriza as brincadeiras infantis e a coletividade, promovendo a socialização e o desenvolvimento tanto motor quanto cognitivo. Ao entoar cantigas, as crianças expressam saberes e emoções de forma lúdica, criando um ambiente de aprendizagem em que o corpo e a música se integram ao currículo. Essa prática reforça a importância das brincadeiras tradicionais no desenvolvimento integral dos alunos, resgatando saberes e fortalecendo vínculos.

- *Que música vocês querem cantar?* (Pesquisadora, 2024).
- *A da casinha* (Criança 1, 2024).
- *Pode cantar então que eu vou filmar* (Pesquisadora, 2024).
- *Era uma casinha, bem fechada* (Criança 2, 2024).
- *Essa não dá para rodar* (Criança 3, 2024).
- *Então vamos cantar “Ciranda cirandinha”* (Criança 4, 2024).

As crianças sempre são muito espontâneas. Observamos suas expressões, integrando música, movimento e imaginação. A BNCC orienta sobre a música na Educação Infantil, destacando como é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois "possibilita que elas experimentem, imitem, criem e se expressem por

meio de sons, ritmos, melodias e canções, ampliando suas capacidades de percepção auditiva e expressão" (Brasil, 2018, p. 43).

São possibilidades que envolvem a Arte na Educação Infantil, abrem múltiplas amplitudes de expressão, permitindo que as crianças explorem novas formas de comunicação, criatividade e sensibilidade. Nesse contexto, conforme Certeau (2014), as crianças podem se apropriar das propostas pedagógicas como táticas, ressignificando-as a partir de suas vivências e promovendo uma interação criativa e significativa.

Imagem 46 – Aviãozinho de papel



Fonte: Acervo da autora (2024).

Aviãozinho de papel foi uma brincadeira que, depois de construirmos juntos, as crianças levaram para brincar em casa, envolvendo também suas famílias. Algumas crianças ficaram entusiasmadas em continuar a brincadeira na sala de aula, mas conversamos sobre a necessidade de um espaço amplo para que o avião pudesse "voar" mais longe. Orientamos que guardassem os aviões na mochila, incentivando o cuidado com suas criações e ressaltando a importância de compartilhar a diversão em outros ambientes, a fim de ampliar a experiência para além da escola.

No contexto da Educação Infantil, o brincar assume um papel central e espontâneo, manifestando-se de forma livre e criativa nos mais variados momentos do cotidiano.

Essa característica evidencia a riqueza das interações e do imaginário infantil, reforçando o poder da brincadeira como elemento essencial para o desenvolvimento e a expressão das crianças. É nesse cenário que concordamos com a ideia de que a brincadeira, “[...] surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário”. (Kishimoto, 2010, p. 1).

Imagem 47 – Pintando com tinta



Fonte: Acervo da autora (2024).

As crianças não haviam usado a tinta na aula de Arte desde o início do ano, como mencionamos anteriormente, pois havia receio de sujar as crianças e a sala de aula e que não correspondessem aos comandos solicitados pelo professor.

No planejamento, decidimos oportunizar o uso da tinta de forma que as crianças pudessem ter a experiência de pintar utilizando o pincel. Levamos obras do artista Ivan Cruz, impressas, sem cores e colocamos no quadro; Convidamos as crianças para irem pintar. Foi um momento de muita expectativa por parte das crianças e nossa também. A expectativa das crianças ao usar tinta pela primeira vez na Educação Infantil, depois de terem acesso apenas a lápis de cor, era palpável. Ao explorar novas cores e texturas, elas descobriram novas formas de expressão e experimentação.

lavelberg (2006) destaca que a introdução de diferentes materiais amplia os horizontes artísticos das crianças, enquanto Ferraço (2011) e Certeau (2021) sugerem que essa liberdade criativa transforma o espaço escolar em um lugar de invenção, onde o currículo é tecido pela prática cotidiana e pela ludicidade das experiências.

- *Tia, a minha amiga quer pintar tudo sozinha, eu quero ir também* (Criança 1, 2024).
- *Eu vou pintar só essa parte, mas depois vou fazer o que?* (Criança 2, 2024).
- *Pinturas, é isso* (Criança 3, 2024).
- *Você vem outro dia de novo com tinta?* (Criança 4, 2024).
- *Foi a melhor aula de todas!* (Criança 5, 2024).

As crianças participaram da atividade proposta e, embora tenham sujado apenas as mãos em alguns casos, ficaram admiradas ao final das produções com o resultado. Foi uma experiência de se expor ao novo, ao desconhecido e à possibilidade de erros, Abramowicz (2003) afirma que a exploração e os erros fazem parte do processo de aprendizagem. Foi uma oportunidade crucial: se não tivéssemos nos arriscado a utilizar o recurso, a pesquisa iria finalizar e as crianças ficariam sem explorar um elemento fundamental que é o uso da pintura com tinta.

Defendemos que a Educação Infantil deve ser um espaço de estímulo à curiosidade e ao desenvolvimento da autonomia das crianças, por meio de atividades que as envolvem no processo de aprendizagem, assim como expressa a BNCC:

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. (Brasil, 2018, p. 41).

Imagem 48 – Observando as pinturas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Por meio de práticas como desenho, pintura, música e movimento, elas constroem significados. A experiência vivenciada pelas crianças ao longo das atividades artísticas revelou o quanto o fazer artístico, por meio de práticas como as dobraduras, os desenhos e as pinturas com lápis de cor, enriqueceram seu desenvolvimento expressivo e criativo. As brincadeiras durante as aulas possibilitaram um ambiente dinâmico, no qual as crianças não apenas experimentaram diversas técnicas, mas também exercitaram sua imaginação e liberdade de criação.

Sob a ótica de Certeau, os praticantes, articularam estratégias e táticas para reinventar o cotidiano da sala de aula, modificando as práticas pedagógicas em espaços de inventividade e “artistagens”. Essas ações reforçam a importância da Arte como meio de ampliar horizontes, fomentar a autonomia e abrir novos caminhos para a expressão infantil.

Assim, percebemos que a infância se revela como um momento pleno de significados próprios, conforme as reflexões de Kohan (2019) sobre a infância como um tempo de experiência singular e aberta ao novo. Com a valorização das brincadeiras descritas por Kishimoto (1994) como práticas fundamentais para o desenvolvimento e a expressão infantil, vislumbra-se um campo fértil de descobertas e aprendizagens no espaço escolar.

Certeau (2014), ao discutir as práticas cotidianas, contribui para entendermos como as crianças reinventam o espaço e as regras, subvertendo as estruturas formais e criando modos de ser e estar no mundo através de suas brincadeiras.

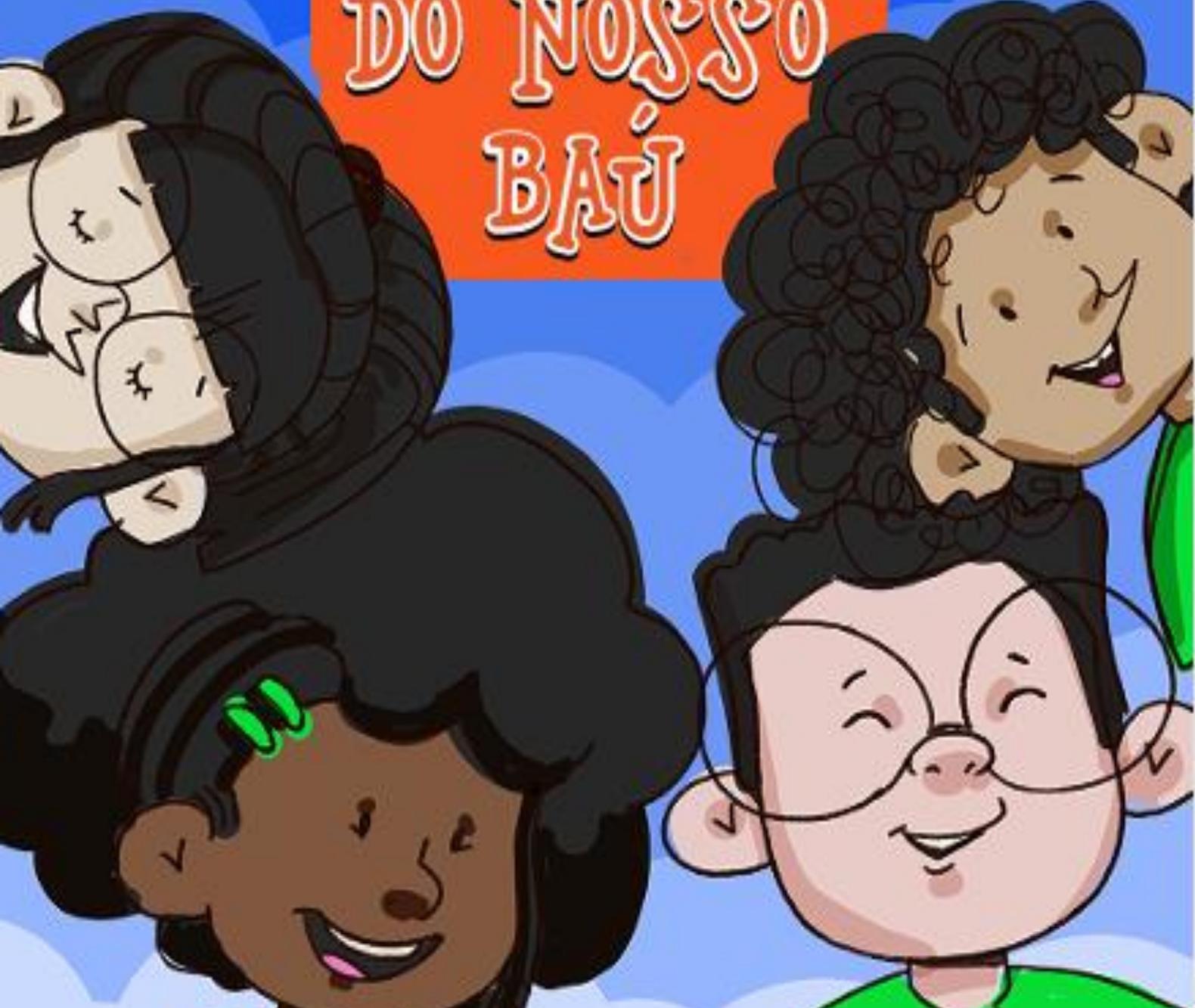
Ferraço (2007) nos faz olhar com mais atenção para esse cotidiano escolar, em que as práticas educativas e as experiências das crianças são dinâmicas e repletas de possibilidades de criação e interação, quando seus saberes se evidenciam nas experiências praticadas. Assim, ao integrar saberes e fazeres em diversas temáticas, esta pesquisa demonstra a importância de criar um ambiente educativo em que as experiências são valorizadas, ampliando as aprendizagens das crianças.

São tantas possibilidades que continuamos a transitar por elas num percurso que avança cotidianamente enquanto docentes. Por ora, vamos ficando por aqui, um ciclo que estamos fechando ...

Patricia Neves Pinheiro Nascimento
Kezia Rodrigues Nunes

OS TESOUROS

DO NOSSO BAÚ



O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)¹¹ constitui-se de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, direcionados para a capacitação de profissionais da educação como mestres em Educação, que estejam trabalhando com educação formal (escolas, secretarias de ensino, instituições de ensino superior). O objetivo é proporcionar-lhes uma formação acadêmico-profissional sólida que conecte teoria e prática, permitindo a análise crítica e reflexiva da realidade educacional e a proposição de ações inovadoras fundamentadas pela pesquisa.

O regulamento interno do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em seu art. 23, §1º, determina que a dissertação precisa ser acompanhada por um produto educativo ligado ao processo de investigação e ao contexto da Educação Básica e/ou Ensino Superior, cujo projeto final deve estar sempre relacionado a desafios reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e o objetivo do curso, podendo ser apresentado em várias modalidades¹².

O produto educacional representa uma contribuição valiosa para a área de atuação do profissional-aluno e a quem interessar pela temática investigada. Ele não apenas sintetiza os conhecimentos adquiridos ao longo do programa, mas também oferece uma solução inovadora e aplicável a questões reais enfrentadas no contexto educacional.

Diante dessas possibilidades e, a partir de nossos pressupostos teóricos para pesquisa e produção de dados, selecionamos o formato que contempla uma história infantil, fazendo um demonstrativo abarcado pelo projeto Baú de Memórias executado no período de pesquisa, no formato de um *e-book*, proposto como material pedagógico no intuito de sistematizar e apresentar as propostas práticas com Arte para a Educação Infantil permeados pelas atividades desenvolvidas no percurso dos estudos.

¹¹ Autorizado pelo Parecer CNE/CES 182/2017 e reconhecido pela Portaria nº 1.359, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/sobre-o-ppgmpe>. Acesso em 10 maio 2024.

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-aavaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 10 maio 2024.

Dessa forma, buscamos conexão com o seguinte objetivo específico: sistematizar como produto educacional um *e-book* em formato de história infantil, contemplando as vivências da pesquisa.

A obra tem se intitula *Os tesouros do nosso baú*.

- Apresentação: Um convite aos exploradores para a história do livro.
- Objetivos: contribuir para as aprendizagens na educação infantil através da contação de histórias, assim como, inspirar-se na narrativa para desenvolver práticas para o ensino de Arte na educação infantil, podendo se ampliar para o ensino fundamental pois envolve questões de arte, memórias, brincadeiras, meio ambiente e cultura.
- Estratégias de ensino: contação de história, práticas para o ensino de Arte.
- Conteúdo: Arte, memórias e brincadeiras.

A ideia do livro, apresenta que a pesquisa de campo não se limitou à observação de práticas artísticas, mas revelou como as crianças se apropriam criativamente do saber. Como aponta Certeau (2014), o cotidiano é um espaço de criação, e o jogo, as brincadeiras, as práticas, simbolizaram esse processo de aprendizagem, onde cada passo das crianças ampliava os saberes já existentes. O livro infantil, com seu caráter lúdico, nasceu para materializar essa experiência coletiva no cotidiano da pesquisa com as crianças.

Durante a elaboração do livro, buscamos resgatar memórias afetivas das crianças e de suas famílias, através das histórias e brincadeiras tradicionais; além disso, ao dialogar com o pensamento de Lavee (2006), que defende a Arte como parte essencial do processo formativo, *Os tesouros do nosso baú* funcionam como um convite para que as crianças explorem seu próprio potencial criativo, enquanto navegam pelas suas memórias e ampliam a construção de novas narrativas.

A Arte aqui não se limita à contemplação, ela pratica e parte do próprio ato de brincar, desenhar e criar. Como apontam Lopes e Macedo (2001), o currículo deve ser visto como uma "rede de significados", em que as experiências são entrelaçadas, e é exatamente isso que o livro propõe: práticas, participação ativa, brincadeiras, memórias e histórias que se conectam e se expandem.

O livro propicia então um meio de compartilhar essas vivências, ampliando as possibilidades de diálogo com outros professores, famílias e crianças, além de contribuir para práticas pedagógicas futuras que valorizem o fazer artístico e a brincadeira.

Assim, "*Os Tesouros do nosso Ba*" apresenta uma abertura para novos encontros, reafirmando que o currículo, conforme sugerido por Lopes e Macedo (2001), não é uma trajetória linear, mas um espaço de experimentação e transformação. A literatura carrega o gesto das crianças, suas falas, suas invenções e, acima de tudo, suas brincadeiras, elementos essenciais que moldam a arte de ser e aprender na Educação Infantil.

5 UMA PAUSA NO PERCURSO



[...] Tais redes das quais nós participamos e que não estão fora da escola, elas estão dentro da escola, porque vão dentro das pessoas que vão à escola fazer a escola (Alves, 2012, p. 12).

Em nossa trajetória de pesquisa, foram explorados os modos pelos quais as crianças se envolvem com as práticas artísticas no contexto da educação infantil, especialmente através do conceito de artistagens infantis. Ao longo das atividades desenvolvidas, ficou evidente que a Arte, mais do que uma simples atividade pedagógica, se constitui como um campo fértil para a expressão de saberes, sentimentos e vivências das crianças. Nesse processo, as práticas pedagógicas e o currículo emergem como elementos fundamentais para estruturar e potencializar essas expressões. O cotidiano, neste sentido, se mostrou um território essencial, onde as experiências sensíveis e os processos criativos surgem de forma espontânea e enriquecedora.

Os estudos trouxeram uma série de contribuições significativas para o campo da Educação Infantil, especialmente no ensino de Arte. Com um olhar atento às práticas curriculares, à formação docente e à valorização do contexto cultural, destacamos:

- **Revisão de literatura e mapeamento acadêmico (2019-2023):**

A pesquisa bibliográfica incluiu um levantamento abrangente das dissertações e teses disponíveis na plataforma da Capes, compreendendo o período de 2019 a 2023. Esse mapeamento permitiu identificar tendências, lacunas e avanços nas pesquisas sobre práticas artísticas na educação infantil. Dessa forma, foram alinhadas as direções atuais e passadas que influenciam e fundamentam a prática docente e o ensino de Arte.

- **Formação de Professores e Diálogos Pedagógicos:**

A participação em encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação apresentou algumas dificuldades enfrentadas pelos professores de Arte na Educação Infantil. Durante o dia de formação, foram discutidos desafios como a ausência de uma sala de Arte nas escolas e a necessidade de ampliação de conteúdos, como o uso de materiais diversos (tintas, massinhas e desenhos). Esse diálogo ressaltou a importância de criar espaços mais equipados e de estimular a criatividade das crianças de forma contínua e envolvente.

- **Ampliação das Práticas Curriculares e Colaborações Interinstitucionais:**

Destacamos a articulação entre a Universidade Federal do Espírito Santo, o grupo de pesquisa Ciclos e a escola pública em Guarapari. A colaboração gerou um terreno

fértil para experimentações com contação de histórias e práticas artísticas, promovendo uma integração mais rica entre o saber acadêmico e a vivência escolar. Essas trocas contribuíram para que as práticas curriculares fossem enriquecidas, ampliando o alcance e a profundidade do ensino de Arte.

- **Cultura e Arte na Educação Infantil em Guarapari:**

O trabalho, nesse contexto, ampliou a valorização de elementos culturais da região de Guarapari no currículo da Educação Infantil. Essa ampliação envolveu explorar como a Arte pode servir como veículo para conectar as crianças às suas raízes e à história local, promovendo um senso de pertencimento e identidade.

- **Problematização dos efeitos do ensino de Arte:**

A pesquisa discutiu os impactos positivos que as práticas artísticas têm na vida das crianças, abordando como a exposição à Arte pode influenciar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. A análise mostrou que o ensino de Arte contribui para crianças mais felizes, criativas e envolvidas em seu processo de aprendizado, indo além do âmbito escolar e valorizando suas experiências cotidianas.

- **Sistematização de literatura infantil em formato de E-book como produto educacional**

Como culminância da pesquisa, foi elaborado um *e-book* intitulado *Tesouros do nosso baú*. Esse recurso literário infantil é um produto que promove a leitura e a Arte de forma lúdica, incentivando famílias e educadores a se envolverem com as histórias e as práticas artísticas que fazem parte da memória coletiva e da formação cultural. Essa obra reflete o valor da contação de histórias como estratégia de ensino e sua capacidade de despertar nas crianças o gosto pela Arte e pela tradição.

Cada um desses tópicos reflete a profundidade e o alcance do trabalho realizado, mostrando o potencial transformador da Arte na primeira infância e destacando a importância da união entre academia, escola e comunidade para a criação de práticas educativas mais completas e significativas.

Diante de todos os aspectos apresentados, queremos demonstrar percepções que se evidenciaram em nossa pesquisa, desafios enfrentados nesse contexto. Um dos

principais obstáculos diz respeito ao ambiente escolar limitado, que dificulta muitas vezes outras possibilidades de exploração artística.

A preocupação com a limpeza e a manutenção do espaço impede que as crianças se sujeitem ou utilizem materiais diversificados, como canetinhas ou tintas, restringindo o uso a lápis de cor e materiais convencionais. Essa limitação não apenas inibe a experimentação e a liberdade criativa, mas também reflete uma abordagem pedagógica que tende a desvalorizar a expressividade.

Notamos uma limitação na variedade de materiais e técnicas artísticas utilizadas nas atividades. Foi observado que, nas propostas realizadas sem a participação da pesquisadora, predominavam atividades baseadas em folhas impressas, nas quais as crianças utilizavam principalmente lápis de cor, com pouca diversidade de recursos complementar

Entendemos que esta pesquisa reforça a necessidade de um olhar mais atento e flexível para as práticas artísticas nas escolas públicas. Observamos também que a inserção da contação de histórias foi uma oportunidade riquíssima de interagir vivências, saberes das crianças e experiências da prática artística traduzida em fazeres, que não são apenas atividades isoladas, mas parte de um processo contínuo. Destacamos a necessidade de permitir que as crianças tenham a liberdade de se expressar, agir sem receio e compartilhar suas opiniões de forma autêntica e livre.

A valorização das artes infantis como um espaço de aprendizado e expressão deve ser um compromisso coletivo, envolvendo educadores, famílias e comunidade, a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências artísticas ricas e significativas. Assim, poderemos construir uma educação que celebre a diversidade das vozes infantis e a riqueza da cultura local, formando cidadãos mais criativos, críticos e sensíveis ao seu entorno.

As práticas artísticas realizadas na pesquisa evidenciaram que as crianças não apenas se apropriam dos conteúdos culturais oferecidos, mas também os ressignificam, criando formas de ver e estar no mundo. O conceito de artistagem infantil, nesse contexto, revelou-se como uma lente potente para compreender como

as crianças, em suas produções, vão além da mera reprodução de técnicas ou modelos artísticos, inserindo suas subjetividades e experiências cotidianas.

O cotidiano escolar, permeado pelas interações, brincadeiras e vivências das crianças, tornou-se a base para as experimentações artísticas. A relação com o espaço da escola e com os temas do universo infantil, como as memórias familiares e as brincadeiras tradicionais, serviram como ponto de partida para uma prática de arte que respeita e valoriza os saberes e as experiências das crianças. O projeto Baú de Memórias, por exemplo, foi um dos elementos que conectou essas vivências à prática artística, reafirmando o papel da Arte como meio de construção de identidade e de pertencimento cultural. Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância de uma prática pedagógica que integre a arte ao cotidiano das crianças, reconhecendo-as como protagonistas ativas em seus processos de aprendizagem e expressão.

Em nossa pesquisa, entendemos que as artistagens infantis são, portanto, um campo de pesquisa e prática que precisa ser cada vez mais explorado e valorizado no contexto da educação pública, abrindo caminhos para uma educação que acolha o potencial criativo e crítico das crianças desde os primeiros anos. Reconhecemos que ainda há um longo caminho a percorrer, pois a ampliação das práticas artísticas depende tanto da iniciativa dos professores quanto da disponibilidade de materiais adequados nas escolas.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para ampliar o diálogo e fomentar a reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas para a promoção do desenvolvimento artístico e cultural das crianças na primeira infância. Esperamos que as considerações aqui apresentadas inspirem novas iniciativas e pesquisas, colaborando para a construção de um ambiente educacional mais rico, diversificado e estimulante.

Ao iniciarmos a escrita desta dissertação, mencionamos sobre o prelúdio de um longo percurso. Até aqui, percorremos apenas uma pequena parte, realizando uma pausa que encerra um ciclo, como sugere a metodologia do nosso grupo. Fizemos uma travessia e, como afirma Fernando Pessoa, “[...] se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos”. Essa travessia foi repleta de significados, de ressignificações e de “[...] criações, de solidariedades e de afirmação de uma vida bonita” (Ferraço *et al.*, 2021, p. 3).

No cotidiano, nos saberes, nos fazeres, nas experiências que compartilhamos com as crianças e no ambiente escolar, fomos profundamente afetados, e essas vivências enriqueceram nossa pesquisa, nossa vida! Concluimos este ciclo, cientes de que é apenas uma pausa, preparando o caminho para um novo recomeço.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-23, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2207/42-dossie-abramowicza.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, v. 28, suppl. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114>.
- AIDAR, L. **Ivan Cruz**: obras sobre a infância. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.
- ALVES, N. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. *In*: ALMEIDA, M. I. *et al.* (org.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 1-13. v. 1.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 20 maio 2024.
- ANDRADE, E. B. F. **A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar! Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – 'após muitas conversas acerca deles'. *In*: OLIVEIRA, I. B. ; PEIXOTO, L.; SÜSSEKIND, M. L. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

- ANVERSA, P. **Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na Educação Infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARIÈS, P. Os dois sentimentos da infância. *In*: ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. p. 156-164.
- BABUGEM, E. O. **Artes da cena e infância: reflexões críticas acerca da práxis com o teatro na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- BALDANI, A. S. R. **O desenho na educação infantil: a utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2022.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** Josca Ailine Baroukh; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (ed.). São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).
- BARBOSA, A. M. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.
- BARROS, G.; MUNARI, S. R.; ABRAMOWICZ, A. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença. **Reveduc**, v. 11, n. 1, p. 108-124, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992186>.
- BARROS, M. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, L. T. **A arte e suas contribuições para o desenvolvimento infantil: um estudo de caso em uma escola do município de Presidente Kennedy/ES**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília, DF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF, 1998b. v. 3.

BRASIL. **Plataforma Brasil de Projetos de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos para Avaliação Ética**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/submeter-na-plataforma-bras-de-proj-de-p-envolvidos-sere-humano-pa-avaliacao-etica>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRITO, M. **As pesquisas sobre avaliação na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

CASSIMIRO, J. V. D. A. **Políticas públicas para a arte na Educação Infantil: reflexos do cotidiano de uma instituição infantil de Ilhéus-BA**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

CASTILHO, E. **Educação infantil na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora**: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações nacionais. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, M. **O lugar do outro**: história religiosa e mística. Petrópolis: Vozes, 2021.

CORAZZA, S. M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORTEZ, M. D. **Arte e educação**: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CUNHA, S. R. V. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, ano 5, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267532019010>.

CUNHA, S. R. V. Materiais da/de Arte para as crianças. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, n. e-17695.037, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 set. 2024.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 16-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12886/9233>. Acesso em 11 jan.2024.

FARIAS, U. S. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Revista Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25058, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90145>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article%20view/90145>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERRAÇO, C. E. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 3, p. 529-546, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3152>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 91-108.

FERRAÇO, C. E. *et al.* O currículo como possibilidade de resistência, de criação, de solidariedades e afirmação de uma vida bonita. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-5, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61835>.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FERRAÇO, C. E., SOARES, M. C. S.; ALVES, N. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. *In*: Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 89-103. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176.0006>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. O. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP ET Alli, 2008.

FERRAZ, H.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, H.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, A. P. **A importância do ensino de artes visuais na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais) Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GARZON, A. M. M.; SILVA, K. L.; MARQUES, R. C. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, supl. 4, p. 1751-1758, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0699>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/zM9NjgCK5zhskddXRgqyQzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GÓES, M. S. Qual lugar da Arte na Educação Infantil? **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 108-128, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5079/5494>. Acesso em: 15 maio 2024.

GONZALEZ, S. **Educação ambiental autopoietica com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2008.

GUARAPARI (Espírito Santo). **Edital de Concurso Público nº 1/2019**. Torna pública a abertura de inscrições para o CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS E TÍTULOS, destinado a selecionar candidatos para o preenchimento de vagas e formação de cadastro de reserva para os cargos abaixo especificados, em conformidade com o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Guarapari (Lei nº 1823/1998), sob a égide do regime estatutário nos moldes da Lei nº 1820/1998. Guarapari, 2019. Disponível em: <https://www.guarapari.es.gov.br/uploads/documento/20231211090945-edital-de-concurso-publico-no-001-2019-retificado-01.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

IABELBERG, R. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. *In*: CUNHA, S. R. V., CARVALHO, R. S. (org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 115-124.

IABELBERG, R. **Da arte-educação modernista à pós-modernista: fluxos**. 2015. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

IABELBERG, R. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado de criança: prática e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

IABELBERG, R. O professor tem foco na arte-educação contemporânea. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63853/37316>. Acesso em: 8 ago. 2024.

IABELBERG, R. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática. *In*: ESPINOSA, A. M. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama 2011.** Disponível em: : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guarapari/panorama>. Acesso em: 17 mai. 2023.

JORGE, C. **A linha assanhada.** Belo Horizonte: Dimensão, 2020.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Análise e discussão do brincar na perspectiva de Tizuco Morchida Kishimoto. [Entrevista concedida a] Caroline Walter. Laranjeiras do Sul, 28 fev. 2019. Questionário para TCC. [A entrevista encontra-se transcrita no APÊNDICE A do artigo original].

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, W. O. **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma bibliografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. A Fundação Carlos Chagas e a educação infantil no Brasil: uma trajetória de produção. *In*: COSTA, A. A.; MARTINS, A. M.; FRANCO, M. L. P. B. **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas.** São Paulo: AnnaBlume, 2004. p. 11-58.

KRAMER, S. O papel social da Educação Infantil. **Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores, Brasília, p. 45-49, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33. v. 1.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, A. P.S. dos. **Representações sociais do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação) – Programa de Pós - Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

LIMA, D. M. **Poéticas para bebês e crianças pequenas**: práticas performativas na creche. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. *In*: LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Prática e cotidiano. *In*: LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p.141-164.

LYRIO, K. A. Sobre a potência das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Pró-discente: Caderno de Prod. Cient. Prog. Pós-Grad. Educação**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 20-35, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5769/4205>. Acesso em: 20 maio 2024.

MARANHAO, D. C. S. S. **Os saberes das artes visuais na Educação Infantil**: o olhar de uma professora numa escola pública municipal de Natal/RN. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDES, S. A. F. **Conhecimento corporal na educação infantil**: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-48.

NASCIMENTO, P. N. P.; NUNES, K. R.; SILVA, I. C. O ensino da arte na Educação Infantil: uma revisão da produção do conhecimento pós-BNCC. *In*: CAETANO, A. M.;

COSTA, E. R. (org.). **Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. p.254-276. DOI: <https://encontrografia.com/978-65-5456-090-0>.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, série II, n. 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NUNES, K. R. **Currículos com crianças**: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana. 2019. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NUNES, K. R. **Infâncias e Educação Infantil**: redes de *sentidos produções* compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, K. R.; FERRAÇO, C. E. Educação física na educação infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90 à Covid. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 184-200, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12941/9229>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NUNES, K. R.; NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/nunes-neira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

O QUE é, o que é. Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. *In*: CAMINHOS do coração. Intérprete: Gonzaguinha. [S. l.]: EMI, 1982. 1 vinil, LP, faixa A1.

OLIVEIRA, A. P. F. **Arte na educação infantil**: uma experiência estética com crianças pequenas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de formação de Professores de Educação Infantil**: princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 3.

OSTETTO, L. E. Esse *in anima*: formação docente em deslocamento. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos [...]**. Niterói: UFF, 2019. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

OSTETTO, L. E. Texturas da prática: narrativas de uma pedagoga sobre arte na formação docente. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 482-508, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117514/63987>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

PAULA, B. B. **A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, E. F. **Abordagem triangular: uma experiência estética na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PESSOA, F. **Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa**. Organização de Richard Zenith. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PIMENTA, S. G. Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p.44-64.

PIMENTEL, M. E. C. **A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil**. 2023, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS, R. M. dos. **Arte, cultura e patrimônio na formação inicial dos professores da infância: análises e possibilidades para o ensino da arte nos cursos de pedagogia em Santa Catarina**. 2022. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural

e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

RIBEIRO, E. C. **Educação infantil na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora**: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

ROHLER, L. S. **O espaço do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

ROSA, L. O. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. *In*: SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-53.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade**: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, n. 26 (91), p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 jan. 2024.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p.17-40, jan./jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas Autores Associados, 2000.

SILVA, A. H. da. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, A. P. G. **A contação de história na Educação Infantil: teatralidade e educação somática**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa do Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FARIA, F. L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. J. **Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente: atravessamentos e ressonâncias**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SOUZA, L. **A festa do leão Lino**. Campinas: Instituto LpC, 2020.

SOUZA, S. M. M. F. **“Sensibilização para uma prática inclusiva com arte” – uma proposta de formação continuada para professores da Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

TRIGO, C. V. C. **Dança na Educação Infantil: a criança como protagonista na construção do conhecimento**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2020.

TRINDADE, B. C. S. da. **Artes: saberes e fazeres na Educação Infantil: educando para relações étnico-raciais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

VILLELA, B. **O chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Paulinas, 2013.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILMSEN, L. **Documentação pedagógica**: estudo sobre crianças e suas linguagens. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

ZDRADEK, A. C. S. **A mediação de material educativo na Educação Infantil**: sobre encontros e cartas. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

ZIGG, I.; ARAÚJO, M. **O circo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p.199-221.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO/DA PROFESSOR/PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa intitulada: Criança, infância e o ensino de arte na educação infantil: percepções em uma escola pública¹³, de autoria de Patricia Neves Pinheiro Nascimento, mestranda da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sob a orientação da professora Dr.^a Kezia Rodrigues Nunes.

O objetivo da pesquisa é acompanhar como ocorrem as práticas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar nas aulas de Arte na educação infantil em uma escola municipal de Guarapari-ES. Nesse sentido, interessa-nos acompanhar os processos que acontecem permeados em sala de aula junto ao professor e as crianças.

A pesquisa ocorrerá no período de março de 2024 a julho de 2024, sempre nas aulas de Arte, ou seja, são duas aulas, de 50 minutos cada, por semana, tendo como participantes o/a professor/a da disciplina de Arte e as crianças de uma turma de educação infantil (20 crianças).

O estudo pretende ser feito da seguinte maneira: observação e registros escritos, filmicos e/ou fotográficos das atividades realizadas, exclusivamente no momento de aula conduzido pelo/a professor/a, sem nenhuma alteração na rotina, para isso serão agendadas em comum acordo com o planejamento de sua disciplina, os procedimentos propostos, quinzenalmente.

O uso de sua imagem somente será feito mediante a autorização de sua pessoa.

Será realizada uma entrevista semiestruturada com o(a) senhor(a), agendada previamente, na própria instituição, e com duração de aproximadamente 40 minutos. A entrevista objetiva conhecer um pouco sobre a sua prática docente e o ensino de Arte com a turma.

Não haverá gastos com a pesquisa. Mas, caso eles ocorram, você será ressarcido/a pelo responsável pela pesquisa (Patricia Neves Pinheiro Nascimento).

¹³ A pesquisa teve o título alterado para *Artistagens infantis: temáticas, saberes e fazeres em uma escola pública*, após a banca de qualificação sugerir que buscássemos um novo.

A identidade e os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo (em todas as fases da pesquisa), sendo os mesmos utilizados somente para o desenvolvimento da pesquisa ou, se for o caso, em artigos de revistas científicas.

Toda pesquisa que envolve seres humanos é acometida de riscos. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, assim como a utilização de nomes fictícios, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade escolar. O procedimento utilizado poderá trazer apenas algum desconforto nos momentos de observação e registros, devido a presença dos pesquisadores no ambiente da sala de aula, pois participaremos juntamente ao professor/a e as crianças da educação infantil durante as aulas de Arte, contudo, para minimizar o risco de constrangimento, sempre serão respeitadas as eventuais solicitações do/a participante caso peça para não gravar, registrar ou mesmo observar em alguns momentos que julgar que esteja exposto.

Sua participação na pesquisa é voluntária. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você poderá encerrá-la quando desejar. E poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo depois de ocorrida a pesquisa de campo.

Qualquer que seja o dano que porventura aconteça a algum participante, serão tomadas todas as providências necessárias para o seu pronto restabelecimento. Conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, caso o participante vier a sofrer qualquer tipo de dano, terá resguardado o direito a ser indenizado em caso de danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá contribuir para que você professor, possa ampliar possibilidades e experiências, assim como articular e aprimorar o ensino da Arte e seu desenvolvimento na educação infantil, possibilitará também promover aprendizagens significativas com as crianças. Espera-se que, a pesquisa possa oportunizar potentes discussões que contribuam no seu planejamento para disciplina.

Todos os dados, ao final do estudo, serão divulgados à comunidade acadêmica, à órgãos legitimados (Secretaria Municipal de Educação), aos participantes da pesquisa e a instituição onde os dados foram obtidos.

Este Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE, será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.

Esta pesquisa se realiza dentro de princípios éticos, sendo previamente apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, da UFES, e visa a produção de conhecimentos comprometidos com o direito à educação para todos/as.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com a pesquisadora responsável: PATRICIA NEVES PINHEIRO NASCIMENTO.

E-mail: patricianpinheiro@hotmail.com

Celular:

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

AUTORIZAÇÃO DO/A DOCENTE

Eu, _____ abaixo assinado, aceito participar da referida pesquisa. Declaro ainda que fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo pesquisador responsável pela pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

- () Sim. Autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz.
() Não. Não autorizo a gravação e/ou divulgação da minha imagem e/ou voz.
() Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz.

Assinatura:

Local e data: _____

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O pesquisador responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador Responsável: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO/DA RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Seu filho está sendo convidado a fazer parte da pesquisa intitulada: Criança, infância e o ensino de arte na educação infantil: percepções em uma escola pública, de autoria de Patricia Neves Pinheiro Nascimento, mestranda da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sob a orientação da professora Dr.^a Kezia Rodrigues Nunes.

O objetivo da pesquisa é acompanhar como ocorrem as práticas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar nas aulas de Arte na educação infantil em uma escola municipal de Guarapari-ES. Nesse sentido, interessa-nos acompanhar os processos que acontecem permeados em sala de aula junto ao professor e as crianças.

A pesquisa ocorrerá no período de março de 2024 a julho de 2024, sempre nas aulas de Arte, ou seja, são duas aulas, de 50 minutos cada, por semana. Para iniciarmos, realizaremos uma entrevista exclusivamente com o/a professor/a da disciplina e depois daremos continuidade aos procedimentos da pesquisa que terá como participantes o/a professor/a da disciplina de Arte e as crianças de uma turma de educação infantil (20 crianças).

O estudo pretende ser feito da seguinte maneira: observação e registros escritos, fílmicos e/ou fotográficos das atividades realizadas, especificamente no momento de aula conduzido pelo/a professor/a, sem nenhuma alteração na rotina. O uso de imagem somente será feito mediante a autorização de sua pessoa.

Não haverá gastos com a pesquisa. Mas, caso eles ocorram, você será ressarcido/a pelo responsável pela pesquisa (Patricia Neves Pinheiro Nascimento).

A identidade e os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo (em todas as fases da pesquisa), sendo os mesmos utilizados somente para o desenvolvimento da pesquisa ou, se for o caso, em artigos de revistas científicas.

Toda pesquisa que envolve seres humanos é acometida de riscos. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, assim como a utilização de nomes fictícios, assegurando a

confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade escolar.

O procedimento utilizado poderá trazer apenas algum desconforto nos momentos de observação e registros, devido a presença dos pesquisadores no ambiente da sala de aula, pois participaremos juntamente ao professor/a e as crianças da educação infantil durante as aulas de Arte, contudo, para minimizar o risco de constrangimento, sempre serão respeitadas as eventuais solicitações do/a participante caso peça para não gravar, registrar ou mesmo observar.

Qualquer que seja o dano que porventura aconteça a algum participante, serão tomadas todas as providências necessárias para o seu pronto restabelecimento. Conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, caso o participante vier a sofrer qualquer tipo de dano terá resguardado o direito a ser indenizado em caso de danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei.

Quanto aos benefícios, será possível ampliar os conhecimentos das crianças, também promover novas interações para o ensino-aprendizagem, além de compreender o que elas pensam sobre as aulas de Arte. A pesquisa é uma possibilidade das crianças serem escutadas e valorizadas quanto as suas práticas ao desenvolverem as atividades, tal como, na relação que possuem com as outras crianças e com o/a professor/a dentro do espaço escolar, assim como, a aproximação da família no que tem sido realizado na pré-escola.

Permitir a participação de seu filho/a é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele/a participe. Nem você nem a criança terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou caso desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você poderá encerrá-la quando desejar e também poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo depois de ocorrida a pesquisa de campo.

Esta pesquisa se realiza dentro de princípios éticos, sendo previamente apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, da UFES, e visa a produção de conhecimentos comprometidos com o direito à educação para todos/as.

Este Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE, será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com a pesquisadora responsável: PATRICIA NEVES PINHEIRO NASCIMENTO.

E-mail: patricianpinheiro@hotmail.com

Celular: (27)

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

AUTORIZAÇÃO DO/A RESPONSÁVEL

Eu, _____

abaixo assinado, concordo com a participação do menor: _____.

Declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável pela pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

- () Sim. Autorizo a gravação e/ou divulgação de imagem e/ou voz.
() Não. Não autorizo a gravação e/ou divulgação de imagem e/ou voz.
() Autorizo a gravação, mas não a divulgação de imagem e/ou voz.

Assinatura: _____

Local e data: _____

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O pesquisador responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador Responsável: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – ATIVIDADE DO PROJETO BAÚ DE MEMÓRIAS

Projeto Baú de Memórias

Responder e devolver no dia 02/07 (Terça-feira) para a aula de Arte.

Nome do responsável: _____

Nome da criança: _____

Perguntas para a família

Para enriquecer nosso projeto, pedimos que respondam às seguintes perguntas sobre suas lembranças de infância:

1. Quais eram suas brincadeiras favoritas quando vocês eram pequenos? Brincavam mais dentro de casa ou ao ar livre?

2. Vocês costumavam brincar junto com seus pais ou outros adultos? Quais atividades faziam juntos?

3. Que lembranças vocês têm das praias, especialmente de Guarapari, na sua infância? Vocês se divertiam com atividades específicas, como construir castelos de areia ou coletar conchas?

4. Escreva o nome do brinquedo que a criança/estudante mais gosta:

Agradecemos a sua participação.

Atividade de Arte para fazerem Juntos em Casa

Para fortalecer o vínculo entre a família e incentivar a criatividade, sugerimos uma atividade de Arte, essas produções serão parte de uma brincadeira do baú de memórias, vocês podem usar o espaço abaixo e criarem/desenharem uma arte juntos ou enviar algo

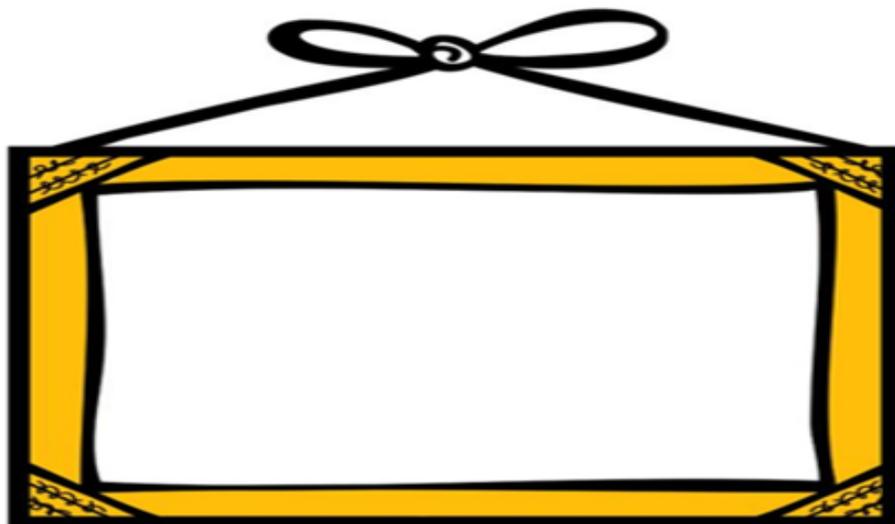
que vocês saibam fazer para brincar, por exemplo, um avião de papel, uma dobradura de barquinho, ou outra coisa...

Tema: "Minhas lembranças transformadas em Arte"

Atividade de Arte para Fazerem Juntos em Casa

Para fortalecer o vínculo entre a família e incentivar a criatividade, sugerimos uma atividade de Arte, essas produções serão parte de uma brincadeira do Baú de memórias, vocês podem usar o espaço abaixo e criarem/desenharem uma arte juntos ou enviar algo que vocês saibam fazer para brincar, por exemplo, um avião de papel, uma dobradura de barquinho, ou outra coisa...

Tema: "Minhas lembranças transformadas em Arte"



APÊNDICE D – TABULEIRO DO JOGO TRILHAS POR GUARAPARI



APÊNDICE E – MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Nº	AUTOR/ FORMAÇÃO	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Souza, Sandra Mello de Menezes Felix. Arte	Sensibilização para uma prática inclusiva com arte” – uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil	2019	Universidade Federal Fluminense
<p>Resumo: O presente trabalho parte da questão: como os adultos, que “ensinam as crianças”, compreendem a função da Arte na vida e conseqüentemente na Educação? Tal investigação constatou que muitas vezes a relação do professor com a Arte na educação, assume um caráter meramente instrumental ou de simples entretenimento. Portanto, este estudo visou delinear possibilidades de intervenções pedagógicas por meio das múltiplas linguagens da Arte, através de uma formação continuada de professores em uma Unidade Escolar de Educação Infantil de Niterói. O objetivo foi promover reflexões sobre o papel da Arte na educação, bem como, uma compreensão de infância que concebe a criança como protagonista em sua cultura. Para a execução desse estudo, foi oferecido a um grupo de professores da Educação Infantil, um curso de sensibilização para a Arte, a fim de desenvolver a ampliação do olhar estético. Após a intervenção do curso, foi possível observar mudanças nas atitudes dos participantes, com relação ao que se esperava nos objetivos deste estudo. Esta proposta justifica-se na medida que reafirma as especificidades da educação infantil e defende uma educação sensível, criativa e emancipadora. Como fonte primária, foram adotados documentos oficiais tais como RCNEI, Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil, bem como levantamento bibliográfico que ratifica o ensino de artes como uma proposta pedagógica que considera os princípios éticos, políticos e estéticos na formação do aluno e do professor. A metodologia se aproxima da pesquisa-intervenção. Como registro final da pesquisa foi confeccionado um E-Book com os recursos e as estratégias que serviram de base para a criação do referido curso de sensibilização.</p>				
2	Baldani, Angelita Santa Rosa Arte	O desenho na educação infantil: a utilização de imagens de obras de arte como estratégia de ensino	2022	Fundação Vale do Taquari de educação e desenvolvimento social – FUVATES
<p>Resumo: O ensino de Artes na Educação Infantil pode trazer várias contribuições para o desenho da criança como produção artística autoral. Assim, esta dissertação tem por objetivo investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho da criança. O estudo buscou fundamentação teórica sobre crianças, infância e ensino; o desenho na Educação Infantil; o ensino de Arte na Educação Infantil; estratégia de ensino; o brincar e as brincadeiras, apoiada em estudos de Sarmento (2000, 2002 e 2007), Barbosa (1998, 2010, 2014), Barbieri (2012), Barbosa (2007), Derdyk (2014), Iavelberg (2010, 2013), Kishimoto (2003), Roldão (2009), Anastasiou e Alves (2004), dentre outros, e legislação brasileira. O desenho na Educação Infantil é uma linguagem gráfica em constante desenvolvimento, mas se observa na prática docente inquietação em relação às estratégias de ensino que pudessem ajudar as crianças no seu aprimoramento. O caminho metodológico da pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e descritiva; quanto ao tipo, foi feita aproximação com o estudo de caso, utilizando-se observação participante, diário de bordo, roda de conversa, fotos e gravações de áudios como instrumentos técnicos. A investigação ocorreu em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Ourinhos/SP, em que os pesquisados foram crianças de quatro anos, da turma em que a pesquisadora leciona. Para análise dos dados aproximou-se com a técnica análise de conteúdo, de Bardin (2012), sendo organizados por três fases: pré-análise, exploração e tratamento das informações. Com o final da aplicação da estratégia de ensino por meio da imagem, a pesquisa conclui que as ações organizadas de forma intencional contribuíram com vivências e experiências, em que as crianças ampliaram seus repertórios no fazer artístico por meio de desenhos, refletindo em aprimoramentos: pinturas das formas, organização, completude da figura humana, diversidade de cores, fundo e movimento.</p>				

3	Trindade, Bianca Cristina da Silva. ARTE	Artes - saberes e fazeres na educação infantil: Educando para as Relações Étnico-raciais?	2019	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<p>Resumo: Esta pesquisa é baseada em referenciais teóricos que abrangem os estudos da infância, o ensino das Artes Visuais e a educação das Relações Étnico-raciais na escola. Com objetivo de abordar sobre o racismo na Educação Infantil e refletir sobre o papel que a disciplina, exerce como recurso pedagógico para formação identitária da criança, em especial à criança negra. Com o intuito de contribuir para a reflexão que envolve nossa permanente formação como docentes. Evidenciar práticas pedagógicas através das Artes Visuais na Educação Infantil, a favor de uma educação que prioriza a diversidade racial na educação infantil. Este texto vem evidenciar a nossa visão da criança como ator social, uma vez que é desejada a sua fala. Por isso, realizamos uma pesquisa etnográfica junto a crianças de 04 anos, abordando as questões étnico-raciais na Educação Infantil, que represente de forma afirmativa a História e Cultura da África, a origem e as conquistas dos negros, com intento de contribuir para que as crianças conheçam e valorizem a identidade étnico-racial do povo brasileiro, e estes possam crescer e conviver com as diferenças, abolindo atitudes preconceituosas e racistas no meio educacional.</p>				
4	Reis, Rosane Mari dos ARTE	Arte, Cultura e Patrimônio na Formação Inicial dos Professores da Infância: Análises e Possibilidades para o Ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina	2022	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE/
<p>Resumo: Este estudo intitulado: “Arte, Cultura e Patrimônio na Formação Inicial dos Professores da Infância: Análises e Possibilidades para o Ensino da Arte nos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina” parte da constatação de dificuldades que muitos professores da Educação Infantil enfrentam para criar práticas educativas contextualizadas em Arte que ampliem o repertório cultural das crianças. Em decorrência, decidem por aplicar modelos prontos difundidos na internet, supostamente abalizados em pedagogias que são referências no mundo, em especial na proposta italiana de Loris Malaguzzi. Ocorre que tais atividades, que se replicam nas redes sociais, chegam ao cotidiano das escolas infantis apresentando sérios equívocos conceituais do ponto de vista da contextualização e da intenção de ensino/ aprendizagem.</p>				
5	Cortez, Maira Dellazeri. ARTE	Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil	2022	Universidade Estadual de Londrina
<p>Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender os processos criativos e a criatividade das crianças de 5 a 10 anos, da Ong Movimento Pró-Criança, onde atuo como arte/educadora. A instituição atende crianças e adolescentes da região metropolitana do Recife, em Pernambuco, em sua maioria, em condições de vulnerabilidade social. O ensino não-formal, característico das Ongs, possui particularidades, que giram em torno, principalmente, de um atendimento mais humanizado, que busca a formação social e integral do indivíduo. Nesse sentido, um olhar mais atento para a criatividade e para o processo criativo das crianças tornou-se possível não só pelas características educacionais da instituição, mas também pelos seus objetivos, o de uma educação mais próxima das crianças, que oportunize o conhecimento crítico e incentive a transformação da realidade em que vivem. Após alguns episódios vivenciados nas aulas de artes visuais, alguns questionamentos me surgiram: como são os processos criativos e a criatividade dessas crianças em vulnerabilidade social? Qual o papel das artes visuais nesses processos? Como o/a professor/a deve agir para afetá-las?</p> <p>Na análise dos dados, notamos que uma aproximação e um olhar mais sensíveis para o processo criativo das crianças, contribuíram com sua aprendizagem das artes visuais. Quando as crianças se depararam com aulas mais abertas, que despertavam a sua criatividade, passaram a sentir mais confiança e autonomia no seu fazer artístico. Em linhas gerais, este trabalho apresenta todo o percurso reflexivo e prático desenvolvido nas aulas de artes visuais, entre 2020 e 2021.</p>				

6	Zdradek, Ana Carolina Sampaio ARTE	A mediação de material educativo na educação infantil: sobre encontros e cartas	2022	UNIVATES
<p>Esta pesquisa teve como intuito unir pressupostos da Arte Contemporânea com os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como subsídios para a mediação cultural no Ensino de Arte por meio de elementos propositores autorais inspirados no ideário de uma Educação do Sensível nas infâncias. O objetivo foi problematizar sobre a criação e mediação sensível de materiais educativos para docentes da Educação Infantil, tendo como referência os campos de experiência da BNCC. Ao considerar a Arte Educação como uma das possibilidades férteis na inserção de linguagens e ações, de proposições para modos de vida sustentáveis, éticos e estéticos e no entrelaçamento biopsicossocial no cotidiano das escolas.</p> <p>A partir do que defendo a tese de que a criação de material educativo ancorado na arte contemporânea e nos campos de experiência da BNCC é subsídio no ensino de Arte para uma Educação do Sensível na Educação Infantil. Em defesa desta afirmação o conceito de infâncias foi problematizado historicamente e articulado com as temáticas trazidas pelas concepções de arte contemporânea, a mediação cultural e a formação estética.</p> <p>Como aporte teórico: Duarte Jr., Deleuze, Guattari, Cunha, Kohan, Martins, Uriarte, Passos, Barros, Kastrup, Pilotto, Neitzel, Rolnik, Schiller, Sarmento, Santos, Zordan, etc. Este estudo teve como abordagem metodológica a Filosofia da Diferença. A tese demonstra em seus resultados que o ato de mediação consiste em um misto de processos e materialidades que, por meio de múltiplas linguagens, procura mobilizar a atenção da criança. De modo que possa caminhar em meio a descobertas e experiências estéticas e sensíveis, para que, no decorrer do processo de construção de si e de sua autoimagem, da própria personalidade. A fim de contribuir para uma cidadania ambiental, social, humana, contribuindo para evitar a manutenção das próximas gerações em ações e premissas ligadas ao individualismo, a competitividade exacerbada, ao consumismo desenfreado e a lógica da descartabilidade que alcança objetos, pessoas e sentimentos.</p>				
7	Rohleder, Leilane dos Santos. PEDAGOGIA	O espaço do brincar na prática pedagógica da educação infantil	2021	Universidade Federal de Mato Grosso
<p>Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, e teve como objetivo principal compreender como é trabalhado a cultura lúdica nos espaços da infância, numa Instituição de Educação Infantil de Cuiabá. Tendo como base da investigação o brincar, realizaram-se incursões no campo da Antropologia e Sociologia, especificamente Gilles Brougère (1998, 2019); Huizinga (1990); Cleomar Gomes (2001); David Le Breton (2019); Janet Moyles (2006); Roger Caillois (2017); Brian Sutton-Smith (2017) e Kishimoto (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, tendo como participantes professoras da Pré-escola I de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Cuiabá-MT. Para a análise dos dados, adotamos procedimentos sugeridos para a compreensão da essência do que fora investigado, o que possibilitou o encontro dos temas: “A formação inicial nas vozes das professoras”, “Criança e Educação Infantil: o que pensam as professoras”, “O corpo da criança no cotidiano do CMEI” e “Revelações sobre o brincar”. Os resultados deste estudo demonstraram que as atividades lúdicas no cotidiano da Educação Infantil desta instituição ficam restritas às aulas de Educação Física e à Arte. A falta de compreensão sobre a importância do brincar como atividade principal para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar legitima a presença das atividades fragmentadas e em ações que pouco favorecem o imaginário, a ludicidade e o de movimento dos pequenos.</p> <p>Os dados mostram que é necessário rever este modelo de ensinar e aprender, de forma a considerar a criança como centro de toda e qualquer atividade, o que implica compreender a cultura lúdica como expressão social e cultural dos pequenos tal qual, não pode exercer um lugar secundário na Educação Infantil, mas ser incluída como uma atividade privilegiada e um fator educativo por excelência na infância. Assim, esperamos que as discussões desta pesquisa possam contribuir para as reflexões e debates sobre o brincar na prática pedagógica da Educação Infantil.</p>				

8	Wilmsen, Lilibth. PEDAGOGIA	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: estudo sobre crianças e suas linguagens	2021	UNIVERSIDA DE FEDERAL DE MATO GROSSO
<p>Resumo: A presença de crianças como interlocutoras empíricas sustenta esta investigação que tem como objetivo investigar visões de infâncias, crianças e suas linguagens expressas em documentações pedagógicas, no contexto da Educação Infantil, em escola situada em Caxias do Sul-RS. A reflexão sobre a documentação pedagógica privilegia curiosidades epistêmicas e práticas, inspirada em ideias de Reggio Emilia e em concepções de Malaguzzi (2001). A pesquisa protagoniza achados empíricos para construção das reflexões, entrelaçando a documentação pedagógica e as múltiplas linguagens das crianças. A base teórica é formada, em especial, por Rinaldi (2014, 2019), Malaguzzi (1996, 2001, 2016), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) e Benjamin (2011). O percurso metodológico vincula-se a vertente qualitativa, no qual os dados foram construídos via estudo de caso (YIN, 2001). As fontes de evidências foram estudadas com base em análise de conteúdo (BARDIN, 2010). As documentações são construídas de forma flexível e com diferentes materiais e recursos, sem padronização na escola pesquisada. As categorias estão presentes no conjunto da dissertação e geram os capítulos. Os resultados apontam para a imagem de crianças protagonistas, que se desvelam pelas diferentes oportunidades de atuar nos processos de ensino e de aprendizagem bem como na abertura das jornadas da escola para a participação infantil. Essas oportunidades apontam as linguagens do corpo, da arte, nomeadas pelos sujeitos da pesquisa como sensíveis e sensoriais. Nas discussões sobre a documentação pedagógica, o conceito de tempo aparece como aspecto significativo para as crianças, as materialidades e memórias presentes nas documentações mostram-se de modo circular para novas possibilidades e investigações do cotidiano permeadas pelo agora. E, ainda, a documentação privilegia a cultura do sucesso e do acerto na perspectiva docente.</p>				
9	Brito, Marilene de	As pesquisas sobre avaliação na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas	2022	UNIVERSIDA DE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
<p>Resumo: Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo, a avaliação na Educação Infantil, com crianças de zero a três anos de idade, no contexto das creches. Como objetivo geral buscou investigar pesquisas acadêmicas que discutem as práticas avaliativas realizadas nas creches com bebês e crianças bem pequenas, de zero a três anos de idade, suas implicações e possibilidades no processo ensino-aprendizagem. O trabalho buscou ainda analisar as concepções de criança(s), infância(s), creche/educação infantil, avaliação educacional, avaliação formativa na Educação Infantil e suas relações nas pesquisas selecionadas; evidenciar o papel da avaliação e o modo como ela se faz presente na Educação crianças de zero a três anos de idade; e por fim, identificar e discutir o papel e o protagonismo das crianças no processo avaliativo. A metodologia usada pautou-se na pesquisa bibliográfica, do tipo estado da arte, nas plataformas Catálogo de Teses & Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio do levantamento de produções acadêmicas sobre a temática. Como problemática, buscou-se compreender a concepção de avaliação que se apresenta na faixa etária estudada; o papel da avaliação nesse processo de ensino-aprendizagem; como acontecem as práticas avaliativas realizadas nas creches com crianças de zero a três anos de idade e o papel desempenhado por essas crianças no processo educativo e nas práticas avaliativas. Procurou-se, ainda entender o protagonismo das crianças no processo avaliativo. Os resultados obtidos possibilitaram discutir três temáticas, quais foram: As concepções de avaliação na Educação Infantil;</p> <p>As práticas avaliativas na Educação Infantil; e O protagonismo das crianças bem pequenas no processo avaliativo. Os resultados revelaram que na Educação Infantil se faz necessária a prática efetiva da avaliação formativa, por parte das docentes; a temática avaliação na Educação Infantil, vem ganhando espaço no campo da Ciência, como objeto de investigação, mas ainda há poucas pesquisas, voltadas para o estudo da avaliação com bebês e crianças bem pequenas, especialmente que evidenciem o seu protagonismo e participação nos processos avaliativos.</p>				

10	PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. PEDAGOGIA	A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil	2022	Universidade Federal de Santa Catarina
<p>Resumo: A investigação em pauta tematiza o processo de humanização da criança na cultura, mediante a atividade docente do/a professor/a, no espaço da Educação Infantil. Por isso, as questões centrais da pesquisa estão relacionadas à infância e aos processos educativos que nela são essenciais, desde os primeiros meses de vida da criança. O objetivo desta pesquisa é identificar como o trabalho docente organizado contribui para o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil, mediante alguns indicativos iniciais de como que os/as professores/as apresentam o universo da cultural material e intelectual para as crianças de 0 a 3 anos de idade em uma experiência de docência compartilhada, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC).</p>				
11	Trigo, Carla Verônica Cesar Arte	DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a criança como protagonista na construção do conhecimento	2022	COLÉGIO PEDRO II, Rio de Janeiro
<p>Resumo: A presente pesquisa está inserida na temática do Ensino de Dança na Educação Infantil e parte da premissa de que o protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança envolve tanto os seus modos de ensino quanto o papel desempenhado pelo professor. A partir do reconhecimento da criança como o centro da prática pedagógica, na qual suas necessidades e potencialidades devem ser respeitadas e valorizadas, elegemos as seguintes questões de pesquisa: o que propicia a criança desempenhar o papel de protagonista no processo de construção do conhecimento através da Dança e quais as implicações para a prática pedagógica no que diz respeito à relação pedagógica e ao papel desempenhado pelo professor? Nesse sentido, o objetivo geral buscou analisar o potencial do projeto pedagógico aplicado para a promoção do protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento na Dança e suas implicações na prática pedagógica. Para realizar o estudo delineamos os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender a questão da corporeidade na Dança-Educação; 2. Compreender a complexidade das experiências no ensino de Dança para a Educação Infantil; 3. Identificar os modos de ensino que podem propiciar o protagonismo da criança; 4. Compreender a relação pedagógica e o papel do Dança-Educador nesse contexto.</p>				
12	Silva, Ana Paula Galdino da Arte	A contação de história na educação infantil: teatralidade e educação somática	2023	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/
<p>Resumo: Esta pesquisa, vinculada ao programa do Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes, buscou discutir a prática da contação de história na formação da criança na educação infantil, ao propor elementos do teatro e alguns princípios da educação somática para a sala de aula sob a perspectiva de seus possíveis desdobramentos criativos e pedagógicos. Para isso, foi realizado um levantamento teórico dos principais pressupostos da educação somática, investigando ainda o campo da teatralidade e da contação de histórias. O presente estudo traz um levantamento bibliográfico dos temas contação de história, educação somática, teatralidade e educação infantil, abordados na pesquisa e elabora um roteiro de experimentações pensadas para sala de aula. A partir de Slade (1978), Vianna (2005) Souza (2006) Strazzacappa (2001, 2009), Fortin (2010), Dewey (2010), Machado (2010, 2015), Miller (2012, 2016), Santos (2017) e Janiaski (2021), entre outros teóricos, a pesquisa buscou compreender as possíveis relações e complementaridades entre contação de história, teatralidade e princípios da educação somática presentes na prática pedagógica em sala de aula.</p>				

13	Silva, Vilma Justina da. Arte	Ateliês de espaços efêmeros na formação estética docente: atravessamentos e ressonâncias	2022	Universidade Federal Fluminense/ Doutorado
<p>Resumo: Com o objetivo de analisar a contribuição da organização de ateliês de espaços efêmeros, como dispositivos de formação estética docente, a pesquisa foi desenvolvida por meio da proposição de encontros-ateliês, com 13 estudantes do curso Mestre d'Educació Infantil (Graduação em Professor de Educação Infantil) da Universidade de Girona (ES), matriculadas na disciplina optativa "El taller em el primer ciclo d'Educació Infantil" daquela universidade. Os referenciais teórico-metodológicos que sustentaram a investigação, decorrem das abordagens autobiográficas (JOSSO, 2010; PASSEGGI, 2010), da perspectiva de ateliês como dispositivos formativos e da essencialidade do fazer a mão (OSTETTO e BERNARDES, 2015; OSTETTO, 2019) e da pesquisa baseada em artes, com a utilização da linguagem fotográfica, na perspectiva do foto-ensaio (ROLDÁN e VIADEL, 2012). A discussão sobre a dimensão estética, aspecto central na pesquisa, é traçada em diálogo com os estudos de Eisner (2008), Juanola e Calbó (2004), Juanola (2006), fundamentando uma visão mais holística deste campo, que considera a articulação entre cultura estética e artística, de modo a evitar fragmentações. Na base desta visão está a concepção de que a arte proporciona não apenas o refinamento dos sentidos, o desfrute das qualidades estéticas de tudo que nos rodeia, mas se transforma em chave que abre possibilidades para o reconhecimento do outro, impulsiona o conhecimento, o contato e a identificação com as diferentes culturas. O conceito de espaço efêmero de formação estética docente, um dos resultados do estudo, construído no diálogo com os campos da arte, da arquitetura e da educação, é enunciado como um ateliê expandido, sem base física fixada e sem fronteiras, no qual não apenas a atividade proposta é importante, mas o espaço em si, com suas propriedades, funciona como um dispositivo para ativar a experimentação de sensações distintas das usuais, para provocar fruição na relação com os elementos disponíveis, fecundar sentimentos, pensamentos, intuições, sensações, em rupturas de sentidos. Neste quadro teórico e metodológico, o percurso da investigação aponta que a proposição de ateliês, como espaços efêmeros de formação estética, oportunizou o (re)encontro das estudantes-professoras com suas memórias estéticas. Desta maneira, a tese argumenta que a formação docente para a infância pode ser impulsionada por meio de propostas que articulam a dimensão ética, estética e política, no cultivo de exercícios de memória e do fazer à mão, com todos os sentidos, experimentados em espaços efêmeros, com a natureza, a arte e a cultura. A abertura para saberes e fazeres sensíveis, potencializa os processos formativos ao longo da vida, rearticulando-os à prática docente.</p>				
14	Babugem, Eduardo Oliveira ARTE	Artes da cena e infância: reflexões críticas acerca da práxis com o teatro na educação infantil	2022	Universidade Federal de Goiás
<p>Resumo: Esta dissertação apresenta reflexões decorrentes da minha prática pedagógica, envolvendo experiências corporais com crianças de quatro a cinco anos. A prática aqui analisada ocorreu no ano de 2015, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia/MG. Por meio de procedimentos advindos do método cartográfico, busco refazer minha trajetória artística e de formação docente a fim de encontrar fontes, referências pedagógicas e artísticas que reverberam na minha prática docente considerada nesta análise. Um dos focos de estudo, despertado por essas referências, são as maneiras que artistas de diversas áreas têm de estabelecer encontros com as crianças pequenas. Para análise deste aspecto e de outros suscitados no decorrer da pesquisa, proponho-me a ponderar acerca de registros audiovisuais e notas feitas em caderno de campo, das aulas coordenadas por mim e que envolveram procedimentos lúdicos na experiência corporal das crianças. A partir da reflexão suscitada por estes registros, outros temas, além do modo de estabelecer o encontro, abrolharam, estando também em acordo com as referências prévias revisitadas. Dentre estes temas estão: o jogo como território próprio ou como performance e a sua apropriação pelas crianças, a presença do acaso nos encontros, o modo de compartilhar a experiência com a comunidade, bem como o papel do adulto que coordena os encontros. Encerro, retomando a relação percebida entre o estado de atenção presente enquanto artista da cena e o modo de estar em jogo com as crianças.</p>				

15	Paula, Bianca Bressan de Arte	A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?	2020	Universidade de São Paulo
<p>Resumo: Esta pesquisa de mestrado investigou a poeticidade das linguagens artísticas, estéticas e estéticas da Educação Infantil na relação híbrida entre docência e pesquisa como vertentes possíveis, necessárias e formativas. Para isso, foram apresentadas, em caráter qualitativo, narrativas de partilhas linguageiras experienciadas com as crianças, a partir da observação direta e participante das jornadas educativas das crianças, registradas em caderno de campo e através de fotografias e filmagens, mediante autorização, em uma EMEI de São Bernardo do Campo/SP e em duas EMEIEFs de Santo André/SP, em 2016 e 2017, com crianças de 5 e 6 anos, e de 4 e 5 anos, respectivamente. Foram realizadas reflexões conceituais das narrativas, à luz dos estudos sociais da infância, especialmente nos campos das Ciências Sociais e da Filosofia, na interface com as Artes na infância e embasada na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros, de crianças e professoras protagonistas. Dentre as análises, destaca-se não somente as materialidades como possibilidades inventivas, de múltiplas linguagens artísticas, estéticas e estéticas em processos de criação, mas também a necessidade de problematização das brincadeiras, das narrativas, das produções das crianças e das minhas mediações, evidenciando o caráter lúdico das linguagens; de permanente formação de minha docência e pesquisa na desconstrução de relações de poder hierárquicas; de ampliação do debate sobre a docência com crianças pequenas, que também provocam a professora a brincar, correr, pular, girar, virar cambalhota, se pendurar, experimentar as texturas das tintas, barro, água, sabão, construções tridimensionais; de ficar descalça, partilhar narrativas, permitir o verbo delirar, inventar moda com as crianças e aprender com elas que é possível viver devaneios poéticos na Educação Infantil.</p>				
16	Lima, Denise Munhoz de Arte	POÉTICAS PARA BEBÊS e CRIANÇAS PEQUENAS: Práticas Performativas na creche	2019	Universidade de Brasília/ Mestrado em Artes Cênicas
<p>Resumo: Esta Investigação tem por objetivo ampliar o conjunto das ações formativas com bebês e crianças pequenas em contextos de educação em creches, por meio das Pedagogias das Artes Cênicas em Práticas Performativas direcionadas para a primeira infância. Trata-se de uma pesquisa teórico-prática com abordagens epistemológicas e metodológicas nos estudos da Infância e da performance. Direciono as minhas observações e participações no âmbito do projeto “Transdiscibrincando: Poéticas para Bebês”, financiado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FACDF), realizado em 2018 no Centro de Educação Infantil-1 (CEI-1), localizado na Asa Norte, em Brasília-DF. Em termos teóricos, me aproprio dos conceitos de escola como Entrelugar (ICLE, 2017; PINEAU, 2010) e da distinção entre bebês e crianças pequenas (TEBET, 2013; BARBOSA, 2010); recorro, também, ao conceito de Criança Performer e Cultura de Pares (MACHADO, 2010; CORSARO, 2005) para a problematização e compreensão dos diferentes sujeitos interrelacionados nos seus modos distintos de estar no mundo. Enfatizo o fazer poético a ser vivenciado em campos de experiências, em ações estéticas, integradoras, lúdicas, políticas e pedagógicas. Os elementos de análise obtidos por minha inserção na creche como campo de investigação se aproximam da observação Etnográfica Propositiva (HARTMANN, 2014, 2017) e das Pesquisas e Práticas Performativas (HASEMANN, 2015; ICLE, 2019) aplicadas às práticas pedagógicas e artísticas. Constato que o território da creche com a multiplicidade de vidas que ali habitam é um fértil espaço para a atuação das Artes Cênicas nos seus mais variados aspectos.</p>				

17	Mendes, Simone de Fátima Alves ARTE	CONHECIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis	2020	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
<p>Resumo: O presente trabalho objetivou desenvolver uma proposta pedagógica a partir da arte circense, de jogos e brincadeiras infantis na Educação Infantil. O lócus da pesquisa é o Centro de Referência de Educação Infantil Maria Ruth de Souza, na periferia de João Pessoa – PB e os sujeitos são as crianças da turma do Pré-Escolar II e as professoras da unidade. A inquietação sobre uma realidade que supervaloriza os conhecimentos cognitivos à revelia do saber corporal provoca questões que impulsionam a presente pesquisa, como: o que nos impede de dialogar e incluir os saberes corporais na escola? É possível aprender o circo por meio das culturas infantis? O estudo se constituiu como uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico e como intervenção pedagógica. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se nos campos dos estudos da Sociologia da Infância, das Artes Cênicas e da Educação Infantil. Foi realizado, primeiramente, um mapeamento das interações corporais geradoras de movimentos e tensões dentro das ações pedagógicas do CREI e, em seguida, o desenvolvimento de uma investigação pedagógica em ação a partir de processos de construção de conhecimento corporal afetivo envolvendo o circo. O trabalho coletivo entre pesquisadora-professora, professoras e crianças gerou um processo pedagógico vivo, criativo, afetivo, valorizando os diversos sujeitos e seus saberes, a arte circense e as culturas corporais infantis populares. Esse trabalho resultou em uma proposta pedagógica chamada “Trocadilho” e na implantação da linguagem do circo no currículo do CREI pesquisado, bem como em um material pedagógico nomeado “Inventário de brincadeiras e a bolsa brincante” e em um grupo de estudos do corpo com as professoras participantes, além de provocar a reflexão sobre a relação entre religiosidade e estética na escola e a importância de se trabalhar com e a partir da pluralidade cultural.</p>				
18	Silva, Andreia Haudt da Arte	EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENHADAS PELA ARTE	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELotas
<p>Resumo: A presente dissertação surge da necessidade de abordar a importância da arte dentro do cotidiano da Educação Infantil. Compreendendo seu papel na formação estética das crianças, espera-se responder a questão: Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de Educação Infantil para favorecer a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das crianças? O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar e problematizar a prática docente dos professores de Educação Infantil do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas. Deste modo, foi selecionada uma escola de Educação Infantil da rede municipal que é tida como referência por apresentar uma proposta e um trabalho que inclui as artes dentro do seu cotidiano. Participaram desta pesquisa, duas professoras titulares de turmas de Pré 1 e Pré 2, da referida escola, que permitiram observações e concederam entrevistas. O aporte teórico desta dissertação sustenta-se em autores que apresentam importantes contribuições no campo da educação, educação infantil, formação de professores e educação estética, tais como: Barbieri (2012), Dewey (2011), Duarte Jr (2000), Cunha (2018), Nóvoa (2009), Ostetto (2011), Perissé (2014), Saviani (2013), Vecchi (2017) e Vigotski (2010). Por meio desta pesquisa, foi possível perceber que as professoras reconhecem a importância da arte na educação infantil, buscam utilizá-la no cotidiano, mas sentem um despreparo que acreditam ser fruto da formação acadêmica deficitária que tiveram. Segundo as professoras, houve pouco estudo sobre arte durante a formação acadêmica, por isso, é um desafio pensar propostas que façam uso das linguagens artísticas. Assim sendo, percebe-se necessária a discussão e o estudo do tema apresentado nesta dissertação a fim de que possamos avançar em prol de práticas pedagógicas que sejam desenhadas pela arte, educando esteticamente nossas crianças desde a educação infantil.</p>				

19	Cassimiro, José Vicente d Ávila. Arte	Políticas públicas para a arte na educação infantil: reflexos do cotidiano de uma instituição infantil de Ilhéus-BA	2019	Universidade Estadual de Santa Cruz
<p>Resumo: Este estudo, tem por objetivo geral analisar com as professoras de uma instituição infantil da rede pública municipal de Ilhéus-BA as políticas públicas nacionais e municipais para a Arte na Educação Infantil e seus reflexos no cotidiano escolar. Como objetivos específicos: identificar a compreensão das professoras sobre as políticas públicas para a Arte na Educação Infantil; elaborar com as professoras, a partir das demandas identificadas na pesquisa, ações que promovam o trabalho com Arte na Educação Infantil. Considerando os objetivos gerais e específicos, foi proposta a seguinte questão de pesquisa: Como as políticas públicas para a Arte orientam o trabalho docente na Educação Infantil? Para embasamento teórico-metodológico recorreu-se aos seguintes autores: sobre as categorias gerais da dialética os estudos de Cury (1987), entendendo que esta perspectiva é a que se adequa para a compreensão da realidade a partir da dinâmica das relações sociais e suas contradições; sobre o nível de consciência do sujeito a partir da práxis de Vázquez (1968), e embasamento teórico para compreensão da Arte enquanto linguagem constituída de signos e significados baseou-se na teoria histórico-social de Vigotski (1999; 2001). Como método de pesquisa, utilizou-se a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1998; 2000), por possibilitar uma interação, por meio do diálogo, entre as experiências vividas pelo pesquisador e as docentes da instituição infantil. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três etapas: o levantamento de documentos e legislações sobre a Arte, também um encontro para apresentação da proposta de pesquisa e aplicação de um questionário diagnóstico às professoras que exercem a docência na Educação Infantil e foi formada por negociações e decisões coletiva, com 8 encontros-diálogos com as professoras de uma instituição infantil da rede pública municipal de Ilhéus/BA. Nos encontros ocorreram estudos e discussões sobre as políticas públicas para a Arte na Educação Infantil, tanto em nível nacional como local. Os resultados produzidos pelo grupo apontaram para um desconhecimento das professoras sobre as legislações e documentos nacionais e municipais sobre a Arte na Educação Infantil, bem como, a utilização da Arte na escola apenas como estratégia metodológica para fins pedagógicos. Apontaram, ainda, para a pouca experiência sobre a Arte durante a formação acadêmica e profissional das professoras, bem como, a ausência de formação continuada no município, voltada a essa temática. Como produto da pesquisa, foi elaborado, com as professoras, o documento “Orientações para o trabalho com Arte na Educação Infantil.</p>				

20	Leite, Ana Paula dos santos. Arte	Representações sociais do ensino da arte por professoras da educação infantil	2021	Universidade de Taubaté/ Mestrado
<p>Resumo: A Arte é considerada importante ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, por meio dela, é possível estabelecer interações sociais, vivências singulares, participação de atividades lúdicas e significativas, as quais contribuem no processo de criação, recriação, emoção, criatividade e imaginação. Nessa perspectiva, o papel das Representações Sociais, em relação a Arte como recurso para o desenvolvimento infantil, mostra-se essencial, pois para que o indivíduo estabeleça significado ou não para um objeto, é preciso que haja a constante relação com o meio através da sua subjetividade e dos símbolos que os cercam. As Representações Sociais do ensino da Arte por professoras da educação infantil podem influenciar a prática docente que é adotada nas aulas, visto que apenas se ensina realmente algo quando se tem valor também para si mesmo. O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na infância e suas implicações no trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem quanti-qualitativa realizada com professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Inicialmente, aplicou-se um questionário com perguntas fechadas sobre conhecimento e práticas pedagógicas envolvendo a Arte no cotidiano escolar. Posteriormente, foi realizada entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais sobre o ensino da Arte por professoras da educação infantil. Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais. As principais Representações Sociais encontradas sobre a Arte na Infância foram: associação ao desenho pronto; “faz bagunça, sujeira”; ousadia; expressão; criatividade e imaginação. Conclui-se que as Representações Sociais encontradas nesse estudo estão relacionadas às atitudes das professoras diante do trabalho com as linguagens artísticas em sala de aula, sendo determinante a influência do grupo e da subjetividade humana na constituição e remodelação dessas concepções.</p>				
21	Anversa, Priscila. Arte	Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil	2022	Universidade do Estado de Santa Catarina/ Doutorado
<p>Resumo: A presente pesquisa tem como objeto de investigação a práxis docente em Artes Visuais na Educação Infantil e tem como objetivo geral analisar a prática do professor de arte. Entendendo práxis como fundamento da emancipação humana, o estudo parte da revisão bibliográfica e análise de questionário, buscando as contradições presentes nesses contextos. São objetivos específicos levantar estudos sobre o ensino de arte na Educação Infantil nos últimos cinco anos, mapear o contexto de atuação dos professores de arte da Educação Infantil, compreender as contradições da prática docente e realizar contribuições em direção à práxis emancipadora. O problema da pesquisa abarca a dicotomia entre teoria e prática do professor e a contradição dos fenômenos, em específico, os relacionados aos conteúdos, às metodologias e às matrizes teóricas. Neste sentido, o estudo é permeado pela seguinte pergunta: como se constituem as ações do professor formado em Artes Visuais que atua na Educação Infantil e quais as contradições existentes para uma práxis emancipadora? A contribuição deste trabalho reside na compreensão da teoria e da prática de forma não dicotômica, no que tange à imprescindibilidade de problematizar o ensino e a aprendizagem em arte na Educação Infantil. A pesquisa se vincula ao projeto em rede “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG), formado em 2011, e é fundamentada nos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético. Além disso, o estudo está embasado em Vázquez (1977), Kosik (1976), Gramsci (1999), Saviani (2019), Duarte (2011) e Vigotski (1999), buscando colocar a problemática da pesquisa em debate, sob uma perspectiva teórica e prática, e como síntese de múltiplas determinações. Os resultados indicam a preponderância de matrizes teóricas pós-modernas que pautam o ensino de arte na Educação Infantil no pragmatismo, revelando a necessidade de conceber uma prática docente em direção à práxis emancipadora.</p>				

22	Borges, Lyvian Teixeira Arte	A arte e suas contribuições para o desenvolvimento infantil: estudo de caso em uma escola do município de Presidente Kennedy	2021	UNIVERSIDADE DE VALE DO CRICARÉ
<p>Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo descrever como o ensino-aprendizagem através de atividades artísticas contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança na primeira etapa da educação básica. Para isso, adotou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, que constitui na base teórica acerca dos parâmetros curriculares nacionais da educação; além do estudo de caso, que compreende a uma investigação aprofundada sobre as Artes Visuais na Educação Infantil, acompanhando o processo de ensino-aprendizado mediante a utilização dessa prática pedagógica. Assim, o estudo de caso foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental localizada no Município de Presidente Kennedy, em uma turma que atende crianças de 4 a 5 anos de idade, com aplicação de questionário a 03 professores e realização de intervenção pedagógica com 14 crianças. Como resultados, constatou-se a importância do uso de atividades artísticas para promoção do ensino-aprendizado na primeira etapa da educação básica, principalmente, as atividades de Artes Visuais que contribuem para o desenvolvimento dos aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos da criança, conferindo às Artes Visuais, a função de promover a interação e comunicação social da criança. Além disso, as Artes Visuais estimulam o desenvolvimento da capacidade criadora da criança, da imaginação, das fantasias e da expressão, configurada como uma forma de linguagem que auxilia na aquisição de habilidades e competências fundamentais nessa faixa etária. Como proposta, foi elaborado um produto educativo, em formato de e-book, com propostas que impulsionem o uso das Artes Visuais na Educação Infantil.</p>				
23	Stein, Vinicius Arte	Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na educação infantil	2019	Universidade Estadual de Maringá
<p>Resumo: A pesquisa trata da criação com as artes visuais na Educação Infantil e tem como objetivo estabelecer princípios teórico-metodológicos que indiquem proposições para a formação estética e artística de professores e crianças e o desenvolvimento da atividade criadora na Educação Infantil a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural. Apresenta metodologia bibliográfica e é orientada por duas questões principais: Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação artística e estética de professores e crianças da Educação Infantil? De que maneira as artes visuais podem contribuir para o desenvolvimento da criação? Os resultados são estruturados em seis seções. A primeira versa sobre o contexto da investigação e as decisões teórico-metodológicas da pesquisa. A segunda conceitua a atividade criadora a partir de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. A terceira analisa as concepções de atividade criadora promovidas por dois modelos metodológicos consolidados para o ensino de arte: a mimese e a autoexpressão. A quarta discorre sobre as possibilidades de formação estética e artística por meio de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. A quinta seção sistematiza três princípios teórico metodológicos que podem orientar a formação de artística e estética dos professores e crianças e o desenvolvimento da criação nas instituições de Educação Infantil, quais sejam: ampliar as experiências estéticas; desenvolver aspectos emocionais; e cristalizar a imaginação. A sexta sintetiza os resultados. A pesquisa apresenta ainda a possibilidade de desenvolvimento artístico e estético de professores e crianças das instituições de Educação Infantil mediante a realização de ações que promovam a apropriação de conhecimentos relacionados às artes visuais. A criação, nesse contexto, não resulta de aspectos inatos ou sobrenaturais, mas é resultado de um processo baseado na reprodução (imitação) de formas culturalmente estabelecidas e em novas combinações das formas apropriadas.</p>				

24	Rosa, Luciane Oliveira da PEDAGOGIA	Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil	2019	Universidade do Vale do Itajaí
<p>Esta pesquisa surgiu com a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira, na qual a Educação Infantil foi inclusa. Diante de várias versões do documento, questiona-se sobre as continuidades e as descontinuidades nas versões da BNCC. Propôs-se como objetivo geral analisar quais as continuidades e as descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. Os objetivos específicos delineados foram: apresentar o contexto de influência na produção do texto das versões da BNCC; verificar as continuidades e as descontinuidades presentes no processo de construção do documento para a Educação Infantil; caracterizar qual o papel da brincadeira apresentado em cada versão da BNCC para essa etapa de ensino. A pesquisa fundamenta-se nas ideias de Ball (2011, 2014) e nos contextos de influência e de produção do texto da Abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, conforme Mainardes (2006), que apresenta os diversos contextos na elaboração e na aplicação de políticas públicas educacionais, servindo para a interpretação crítica do processo de formulação de políticas educacionais, baseado na análise do discurso de Foucault. Constatou-se que há uma rede de interesses econômicos e políticos em torno da BNCC e que o currículo brasileiro nas últimas versões da Base foi disputado por quatro grupos: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e um grupo composto por uma fração particular da classe média que compreende técnicos e outros profissionais comprometidos com as reformas na educação. A pesquisa mostra que não se está diante de um documento curricular construído de forma contínua e democrática como dizem os discursos do MEC e da Rede do Movimento pela Base. Os resultados apontam que a principal continuidade em todas as versões da BNCC foi a proposta de uma base curricular para a Educação Básica incluindo a Educação Infantil. Já, dentre as muitas descontinuidades, pode-se citar: a equipe de elaboração do documento; o papel do Movimento pela Base, que passa de apoiador nas primeiras versões a gerenciadores da Base na versão final; o endereçamento das capas das versões; os princípios orientadores das versões e a concepção de currículo para a Educação Infantil; a organização curricular da Educação Infantil; o papel da brincadeira. Na versão final, as descontinuidades apontadas mostram uma proposta curricular alinhada ao projeto de sociedade capitalista, com a subjetividade enunciada para a criança como empreendedora de si. Isso faz refletir sobre possibilidades de fuga e de construção de um caminho diferente, visto que professores são atores políticos capazes de tradução.</p>				
25	Pereira, Elenice de Fátima. ARTE	Abordagem triangular: uma experiência estética na educação infantil	2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
<p>Resumo: O presente trabalho 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, 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. 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), Lavelberg (2013) e Vygotsky (2018). No âmbito da pesquisa-ação, 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. 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.</p>				

26	Ribeiro, Edineia Castilho PEDAGOGIA	Educação infantil na rede pública municipal de ensino de juiz de fora: o que dizem as práticas de professoras reconhecidas por premiações	2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
<p>Resumo: A tese se insere no âmbito das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Linguagem e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pela Professora Doutora Patrícia Corsino. Esta tese teve como objetivo principal conhecer e analisar concepções e práticas de Educação Infantil desenvolvidas por professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que tiveram seus projetos premiados. A fundamentação teórico metodológica da pesquisa está ancorada nos estudos da linguagem de Mikail Bakhtin e de Benjamin e nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski. Essas abordagens permitem compreender os sujeitos como produzidos nas e pelas relações sociais, portanto historicamente situados, mediados pela linguagem, em um movimento que vai do plano social ao individual. A pesquisa de campo foi realizada em 4 turmas de crianças de 5 e 6 anos de idade que tinham como docentes professoras premiadas de duas escolas públicas municipais de Juiz de Fora, Minas Gerais. Os eventos de pesquisa, constituídos de vozes de diferentes sujeitos e de imagens fotográficas, foram organizados nas seguintes constelações: espaço/tempo, crianças e interações, rastros do senso comum e da tradição, entrada pelas culturas e linguagem escrita. As análises indicam pontos comuns nas práticas educativas das quatro professoras denominados atravessamentos: a formação contínua, planejamento/ continuidade das ações, arte e autonomia das crianças. Os resultados do estudo permitem afirmar que a ambivalência por seu caráter de inacabamento marca as práticas educativas das professoras participantes da pesquisa, entre as práticas ditas tradicionais/diretivas e inovadoras/mais livres há entre ambas idas e vindas e o que se destaca é o que surge nesse movimento. Nesse processo de encontros com saberes e fazeres suas práticas são significadas e ressignificadas tanto em momentos de formação como também nas ações e nas reflexões sobre suas ações, construindo assim suas profissões no examinar, interpretar e avaliar.</p>				