

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

ADÉLIA PACHECO DE FREITAS OLIVEIRA

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA COM CRIANÇAS PEQUENAS**

**VITÓRIA
2016**

ADÉLIA PACHECO DE FREITAS OLIVEIRA

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA COM CRIANÇAS PEQUENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Linguagem Verbal e Visual.
Orientadora: Prof. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

O48a Oliveira, Adélia Pacheco de Freitas, 1970-
Arte na educação infantil : uma experiência estética com
crianças pequenas / Adélia Pacheco de Freitas Oliveira. – 2016.
131 f. : il.

Orientador: Gerda Margit Schütz Foerste.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Artes visuais. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Educação de
crianças. 4. Estética – Experiências. I. Foerste, Gerda Margit
Schütz. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



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



ADÉLIA PACHECO DE FREITAS OLIVEIRA

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 28 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutora Michele Guedes Bredel de Castro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Angela Maria Caulty Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque sem Ele nada seria possível, minha gratidão por me permitir realizar alguns dos meus sonhos.

À minha avó Pergentina e ao meu tio Zico (*in memoriam*), pelo exemplo que foram na minha vida.

À minha mãe, por seu amor incondicional e superação de tantos obstáculos, mulher de fibra, que sempre me incentivou a estudar e a traçar objetivos sólidos na vida.

Aos meus filhos, Tainá e Luís Filipe, razão e essência maior da minha vida. A vocês, quero deixar o exemplo da busca constante pelo conhecimento.

Ao meu marido, Luís Carlos, que, juntamente com meus filhos, teve muita paciência e compreensão, por perceber minha motivação e interesse na realização desta pesquisa.

Às minhas irmãs e sobrinhos, pela compreensão e apoio diante da minha ausência em tantos momentos familiares durante o período de execução da pesquisa.

A Maitê, que com sua chegada inesperada nos momentos finais deste trabalho motivou-me ainda mais, com um sorriso que só ela tem.

À Profa. Dra. Gerda, pela dedicação e paciência. A você, minha gratidão e admiração, por ser exemplo de professora, dedicada e responsável com seus orientandos. Seu cuidado, atenção e responsabilidade foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Imagem, Infâncias e Tecnologias, pela colaboração e amizade. Especialmente a Angélica Vago, Fernanda Camargo, Thalyta Botelho e Michele Bredel.

À prefeitura Municipal de Vitória, pela licença concedida, permitindo-me maior dedicação e compromisso às tarefas em prol desta pesquisa.

À equipe do Cmei Valdivia da Penha Antunes Rodrigues, Patrícia Massaria Loureiro, pedagogas, professores e demais funcionários, pelo diálogo que me fortaleceu na possibilidade de realização deste estudo.

Às crianças do grupo 5C vespertino do ano de 2015, que com a autorização de seus familiares participaram deste estudo, por conseguirem expressar seus pensamentos, proporcionando uma rica experiência e contribuindo para a compreensão do objeto desta pesquisa.

Agradeço, em especial, a todos os que pertencem à minha história: parentes, amigos, professores, igualmente importantes no alcance de mais um dos meus objetivos.

MUITO OBRIGADA A TODOS E TODAS!!!

O rio atinge seus objetivos porque aprendeu a contornar obstáculos.

Lao-Tsé

RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema ensino de arte na educação infantil e tem por objetivo analisar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças pequenas. O estudo foi realizado com um grupo de crianças com quatro anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Vitória-ES. Consistiu no planejamento de uma ação pedagógica a partir da pré-seleção, pela professora/pesquisadora, de imagens de obras de artistas que retratam brincadeiras. As imagens foram submetidas à escolha das crianças, sendo ampliadas e impressas para compor um quebra-cabeça tridimensional. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, utilizando-se da fotografia e da gravação de áudio para o registro dos dados produzidos durante as brincadeiras e vivências imagéticas das crianças com o brinquedo, que aconteceram em duplas, trios e com toda a turma. A análise dos dados estabeleceu diálogo com autores como Benjamin (1984; 1987), Barbosa (2014), Barbosa (2009), Schütz-Foerste (2004); Duarte (2001); Vigotski (2004), Kramer (1996), Ferreira e Sarmiento (2008) e Agamben (2005), entre outros. Os resultados mostraram que foi possível criar circunstâncias favoráveis ao ensino da arte para crianças pequenas a partir da brincadeira de montar o quebra-cabeça composto pelas imagens de obras de arte. Desse modo, é possível vislumbrar novas formas de aprender e ensinar arte, pois, nos momentos em que as crianças brincavam, foram proporcionadas condições que favoreceram a experiência estética.

Palavras-chave: Educação infantil. Ensino de arte. Experiência estética.

ABSTRACT

This research addresses the issue of teaching art in early childhood education and aims to analyze how the experience of playing mediated by an art work image enhances the aesthetic education of young children. The study was conducted with a group of four-year-old children, in a Municipal Kindergarten Centre located in Vitória-ES. It consisted in planning a pedagogical action from the pre-selection, made by the teacher / researcher, of images from artists who portray play. The images were submitted to children's choice, being enlarged and printed to form a three-dimensional puzzle. As for the methodological procedures, the research is based on qualitative approach, using photography and audio recording to gather the data produced during the play and the children's imagistic experiences with the toy, which took place in pairs, trios and the whole class. Data analysis established dialogue with authors such as Benjamin (1984; 1987), Barbosa (2014), Barbosa (2009), Schütz-Foerste (2004); Duarte (2001); Vygotsky (2004), Kramer (1996), Ferreira and Sarmiento (2008), Agamben (2005), among others. The results showed that it was possible to create favorable conditions to the teaching of art for young children from the play to assemble the puzzle composed of art work images. Thus, it is possible to envision new ways to learn and teach art, because, at the moments when children played, it was provided conditions that favored the aesthetic experience.

Keywords: Early childhood education. Art teaching. Aesthetic experience.

LISTA DE SIGLAS

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cmei - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI - Educação Infantil

Emef - Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PMV - Prefeitura Municipal de Vitória

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Seme - Secretaria Municipal de Educação

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Vpar - Valdívia da Penha Antunes Rodrigues

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES	28
FIGURA 2 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO E DADOS SOCIOECONÔMICOS DO BAIRO SANTOS DUMONT, VITÓRIA-ES.....	30
FIGURA 3 - FACHADA FRONTAL DO CMEI VPAR.....	32
FIGURA 4 - OBRAS DE ÂNGELA GOMES SELECIONADAS COM AS CRIANÇAS PARA COMPOR O QUEBRA-CABEÇA	44
FIGURA 5 - OBRAS DE IVAN CRUZ SELECIONADAS COM AS CRIANÇAS PARA COMPOR O QUEBRA-CABEÇA.....	45
FIGURA 6 - ESPAÇOS INTERNOS CMEI VPAR	63
FIGURA 7 - QUEBRA-CABEÇA TRIDIMENSIONAL	74
FIGURA 8 - PESQUISADORA APRESENTANDO AS IMAGENS EM TAMANHO A3.....	80
FIGURA 9 - LOUISY E FILIPE DANIEL	86
FIGURA 10 - ALANA.....	86
FIGURA 11 - BIANCA E EMILLY	87
FIGURA 12 - ANA CAROLINA E GABRIELLA.....	88
FIGURA 13 - STEPHANY E ALICE.....	88
FIGURA 14 - CRIANÇAS MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA.....	95
FIGURA 15 - CRIANÇAS MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA.....	98
FIGURA 16 - CRIANÇAS MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA.....	107
FIGURA 17 - CRIANÇAS MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA.....	109
FIGURA 18 - CRIANÇAS MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA.....	111
FIGURA 19 - CRIANÇAS MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA.....	114
FIGURA 20 - CRIANÇAS MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O PROBLEMA E SEU CONTEXTO	12
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo principal	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 JUSTIFICATIVA	17
1.4 MOTIVAÇÕES PESSOAIS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2.1 A PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS	33
2.1.1 Procedimentos para a produção de dados.....	36
3 EM BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	47
3.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	47
3.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA-ES.....	49
3.3 APROXIMAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS	52
3.4 REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	57
4 A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSORA/PESQUISADORA COM CRIANÇAS PEQUENAS	60
4.1 A EXPERIÊNCIA DE ESCOLHER AS IMAGENS COM AS CRIANÇAS ...	64
4.2 A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR MEDIADA POR IMAGENS DE OBRAS DE ARTE.....	73
4.3 A BRINCADEIRA E A VIVÊNCIA COM AS IMAGENS	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6 REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E SEU CONTEXTO

O tema desta pesquisa é fruto de estudos, reflexões pessoais e do diálogo com professores e colegas do Mestrado em Educação. No entanto, o interesse pela temática surgiu com a inquietação sobre o ensino de arte na educação infantil (EI), após eu¹ assumir a função de dinamizadora de arte e deparar-me com o desafio de ser professora de crianças pequenas em tempos fragmentados de 50 minutos e sem espaço adequado para as aulas.

Adentrei a trajetória de pesquisa tomando como ponto de partida e de análise as experiências construídas a partir das interlocuções entre a criança e o professor nas aulas de arte, por compreender que esse é um momento de produção de conhecimento e criação de novas possibilidades para a partilha de experiências e mudanças geradas por esse processo. Como professora de artes de crianças pequenas (6 meses a 6 anos de idade), diariamente, observo professoras que utilizam em suas propostas de trabalho o desenho, como ilustração das atividades, ou o desenho livre, para manter as crianças ocupadas.

Assim, observo que a arte é uma prática constante dentro dos espaços e no cotidiano da EI, sendo o desenho livre um dos exercícios mais utilizados. Embora sem formação específica na área, as professoras regentes² observam o prazer e o encantamento das crianças com os lápis de colorir, canetinhas, giz de cera, e a forma como elas se envolvem e interagem durante a execução das

¹ Quando iniciei a escrita desta dissertação, titubeei em relação à escolha da pessoa na qual os verbos seriam conjugados. Comecei usando a primeira pessoa do plural e, depois, apanhei-me usando a partícula “se”. No entanto, ao longo do processo, fui percebendo que havia experiências tão pessoais, tão vividas por mim, pesquisadora e professora, que me causou estranheza o uso de uma ou outra dessas duas formas mencionadas. Assim, apresento esta narrativa utilizando a primeira pessoa do singular na maior parte das vezes, a não ser quando o leitor ou outros atores nela inseridos também puderem praticar a ação comigo, momentos em que lanço mão da primeira pessoa do plural.

² No sistema municipal de educação básica de Vitória-ES, professor regente de classe é o profissional licenciado em Pedagogia, que, na educação infantil, na quase totalidade dos casos, é do sexo feminino. Neste trabalho, quando estiver me referindo aos profissionais que exercem tal função no Cmei que constituiu o lócus da pesquisa, usarei a denominação professoras regentes, já que ali ela é exercida somente por mulheres. A diferenciação de gênero será adotada apenas quando for feita referência aos(às) profissionais que ocupam a função de dinamizadores(as) de educação física, artes e música, exercida também por homens.

atividades. Assim, de alguma maneira, as professoras percebem a importância da arte no desenvolvimento da criança.

Estudiosos da infância e da arte confirmam que ela exerce grande influência sobre a criança, como podemos constatar em estudos de Barbosa (2014), Pillar (2011), Buoro (2003) e Martins (1998). Compreendemos que cabe ao professor mediar e incentivar o interesse das crianças pela arte, enfatizando questões que valorizem o aprendizado estético, artístico e visual dos alunos. No entanto, esses mesmos autores salientam que o ensino da arte só passou a ser reconhecido como área de conhecimento, e não como mera ferramenta de “passatempo”, “decorativa” ou “reforço para aprendizagem de conteúdos”, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996. Esse documento legal, além de afirmar a EI como primeira etapa da educação básica, designando a responsabilidade de implementação e gestão aos municípios, em seu artigo 26, parágrafo 2º, estabeleceu “[...] o ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de maneira a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Para regulamentar os dispositivos legais presentes na LDB e atender às demandas específicas da EI, foram elaborados dois documentos: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999). Ambos foram produzidos no contexto das reformas educacionais da década de 1990, porém, por processos e em instâncias distintos.

O RCNEI foi produzido pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação. Trata-se de um documento que recebeu muitas críticas. A principal diz respeito à função da educação infantil. Este documento apresenta importantes aspectos da educação de crianças – brincadeiras, interação, aprendizagens orientadas, higiene, alimentação – de forma separada, desconsiderando o caráter de complementariedade das dimensões do cuidar e do educar. O Terceiro Volume do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo” traz orientações para a construção de trabalhos em diferentes linguagens, entre elas o ensino das Artes Visuais e a

Música. Desse modo, a EI fica amparada pela Constituição Federal de 1988 e pelos referenciais.

As DCNEI, por sua vez, foram produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, em 1999, contando com a participação de segmentos responsáveis pela educação de crianças de 0 a 5 anos. Revisto e novamente assinado em 2009, tal documento reforça as finalidades atribuídas pela LDB à educação infantil em relação às práticas e cuidados que integram os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Em tais diretrizes podem ser observados o caráter e a intencionalidade atribuídos ao processo de cuidar e educar.

Nesse aspecto, podemos constatar que a presença das artes visuais na educação infantil, mesmo sendo uma prática comum no cotidiano da escola, somente teve visibilidade com a publicação do RCNEI, tendo em vista que o texto do documento que apresenta o eixo de trabalho com artes visuais enfatiza a importância da arte na EI:

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

Conforme constatamos, a LDB 9.394/1996, que delegou aos municípios a responsabilidade de garantir o acesso de crianças de 0 a 6 anos à EI, também garantiu a inserção da disciplina arte nessa etapa da vida educacional. Quando essa legislação entrou em vigor, a Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Vitória-ES iniciou debates sobre o tema, pois, para o atendimento à lei, havia a necessidade da contratação de um profissional com formação acadêmica e licenciatura em arte.

Sobre essa questão, pesquisas recentes de Ferreira (2011), Nunes (2007) e Moreira (2012) destacam que, mesmo antes da publicação da LDB 9.394/1996, foram feitas algumas tentativas de inserção da arte no sistema municipal de ensino. Somente em 2006, porém, aconteceu o primeiro concurso público para a função de professor dinamizador de artes, inserindo no cotidiano da EI o profissional efetivo com formação nessa área. Anteriormente a isso, as aulas de

artes eram integradas aos conteúdos aplicados em sala de aula pelas professoras regentes, sem o conhecimento específico para essa função.

No ano de 2007, o município realizou novo concurso, possibilitando a efetivação de mais profissionais licenciados em artes. Foi por meio desse certame que ingressei na função de professor dinamizador de artes, assumida no segundo trimestre de 2008, quando passei a fazer parte do quadro efetivo de profissionais docentes do magistério municipal. Sendo assim, após conquistas significativas, tanto para a EI quanto para os professores de arte, o(a) professor(a) dinamizador(a) foi inserido nessa etapa de ensino.

Minha experiência em atuar como professora dinamizadora³ e ensinar arte para crianças pequenas das unidades de ensino de EI foi iniciada a partir das vivências nesses espaços, sobretudo, desempenhando o papel de observadora das práticas neles adotadas, no sentido de entender os conhecimentos que podem ser disseminados, aliando-os aos meus conhecimentos em arte. É por isso que, nesta pesquisa, considero importante a interlocução com as crianças no espaço/tempo da aula de arte, colocando em cena a brincadeira mediada por imagens, redirecionando o foco do meu olhar adulto, que, em vez de ser colocado sobre as vivências imagéticas *das* crianças, passa a se situar em uma vivência imagética *com* as crianças.

Uma vez assumida a função como dinamizadora de artes no contexto de uma instituição de ensino, percebi as dificuldades que o professor dessa disciplina enfrenta no dia a dia, em relação ao tempo/espço, que não permite propiciar às crianças a descoberta de vivências imagéticas propriamente ditas, também por falta de um espaço adequado ao ensino da arte. Nesse aspecto, concordo com a observação de Ferreira (2011, p. 20):

[...] notamos que as aulas de artes são vistas pelas crianças como um momento de distração. São simbolizadas por aulas práticas, tão corridas, que o (a) professor(a) se desdobra entre o tempo/entrada, tempo/pátio, tempo/parquinho, tempo/lanche, tempo/almoço/jantar, tempo/saída [...].

³ A função é registrada como Professor Dinamizador de Artes da Educação Infantil – PEB III, assim como o Professor de Educação Física – PEB III –, nomenclatura que, usualmente, é reduzida para “dinamizador de artes”.

É necessário entender que a EI tem suas especificidades e, por isso, diferencia-se de outras etapas da educação básica. Sendo o tempo para as rotinas cotidianas (entrada/saída, lanche/jantar, arte/educação física, vídeo/pátio) um dos fatores que marcam essa diferença, senti-me desafiada a contribuir para a sensibilização das crianças, incentivando e criando oportunidades para que possam ampliar e enriquecer suas experiências estéticas, de modo a entenderem melhor a realidade do mundo que as cerca. Nas palavras de Dias (1999, p. 177), reconhecemos que,

[...] ao considerarmos a faixa etária das crianças que frequentam instituições de educação infantil (0 a 6 anos), contribuir para a formação da sensibilidade significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem com vivacidade e possam desenvolver, ampliar e enriquecer suas experiências sensíveis, aumentando as redes de entendimento e de significação do mundo.

Diante do exposto, refletindo sobre meu papel como professora dinamizadora de artes na EI e instigada pelas inquietações que permeiam o cotidiano dessa função, esta pesquisa propõe-se a buscar resposta para a seguinte questão: **como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças pequenas?**

Partindo dessa indagação, imagens de obras de artistas nacionais foram inseridas nas práticas educativas, tendo como eixo norteador a brincadeira, reforçando a importância do ensino da arte a partir da articulação entre as imagens de obras de arte e a brincadeira, aproximando-as do universo infantil, promovendo um olhar que favorecesse a experiência estética das crianças envolvidas nessa investigação, contribuindo para sua educação estética.

Por meio desta pesquisa, busquei não apenas as respostas para as inquietações apresentadas, mas, sim, empreender reflexões a partir de observações do cotidiano das crianças no contexto escolar que me dessem subsídios para a construção de uma ação pedagógica de arte compartilhada e significativa, que ampliasse a vivência imagética dos pequenos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo principal

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças pequenas.

1.2.2 Objetivos específicos

Aqui, é importante destacar que as experiências são constituídas pelas sensações que cada criança percebe a partir de seus olhares, vivências e subjetividades, levando em conta sua história, seus valores e particularidades. Além disso, nas brincadeiras, as crianças estão sujeitas a múltiplos estímulos, que despertam seus sentidos, criando significados diversos, que permitem a apropriação e criação de novas possibilidades a partir de suas experiências compartilhadas. Sendo assim, no decorrer da pesquisa, busquei alcançar os objetivos específicos listados a seguir.

- Identificar qual o repertório imagético das crianças pesquisadas dentro e fora do contexto escolar, de acordo com seus olhares, memórias e vivências.
- Observar se a experiência do brincar mediada por imagens de obras de arte possibilita ampliar a vivência imagética das crianças.
- Analisar se a brincadeira mediada por imagens de obras de arte na educação infantil favorece a educação estética da criança pequena.

1.3 JUSTIFICATIVA

Acredito que a formação docente é um processo que se dá continuamente, ao longo de toda a vida profissional, não se resumindo à época da graduação. Entretanto, a fase inicial da docência é determinante para a profissionalização do professor, pois nela são enfrentadas as primeiras dificuldades da profissão e é nela que se esboça a nossa impressão sobre ser professor, que nos acompanha pelos anos posteriores, estando sempre sujeita a modificações.

Minha experiência na área do ensino da arte teve seu início ainda na graduação, como aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), durante a realização do estágio obrigatório previsto em três disciplinas semestrais e subsequentes: Prática de Ensino da Arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa fase da graduação, os alunos são acompanhados pelos professores responsáveis pelas disciplinas de estágio e prática de ensino, que, em parceria entre a universidade e unidades de ensino, colaboram na formação dos futuros professores.

Sobre a organização das disciplinas relativas à prática de ensino no curso de Artes da Ufes, é importante trazer aqui a constatação de Schütz-Foerste (p. 14, acesso em: 27 nov. 2015), que nelas atua como professora. A partir de estudos para sua tese de doutorado, a pesquisadora destaca que, “[...] no momento da Prática de Ensino [...], o licenciando é levado a elaborar uma síntese teórico-prática, visando a construir propostas de intervenção na realidade do ensino de arte [...]”. A autora também faz apontamentos sobre a estruturação da disciplina:

[...] a disciplina está estruturada, independente da especificidade (ensino infantil, fundamental ou médio), em cinco momentos que não são necessariamente distintos ou estanques: discussão teórica; pesquisa/observação na escola; elaboração dos projetos; execução dos projetos (prática) e o seminário (avaliação dos projetos) (SCHÜTZ-FOERSTE, p. 15, acesso em: 27 nov. 2015).

Como aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Ufes, considero que a carga horária dessas disciplinas pode não ser suficiente para que os futuros docentes desenvolvam competências e habilidades necessárias a uma atuação pautada em princípios e fundamentos teóricos e práticos que viabilizem a conquista de uma autonomia teórica e metodológica ou se apropriem do processo de construção do conhecimento.

Essa opinião tem como base o fato de eu considerar que são muitas e complexas as atitudes, competências, habilidades e objetivos a serem alcançados nesse período que compreende a formação inicial. Atribuo a isso as dificuldades que enfrentei ao iniciar minha atividade como docente, quando assumi o cargo como professora da EI, após aprovação em concurso público. Os projetos executados em sala de aula durante o estágio das disciplinas não foram suficientes como suporte teórico-metodológico para uma atuação adequada na função docente

que assumi, como dinamizadora de artes na EI. O desafio de trabalhar arte com crianças de 6 meses aos 6 anos de idade, em aulas fragmentadas de 50 minutos em cada turma, sem um espaço adequado para o trabalho com essa disciplina, foi o que mais me causou desconforto no primeiro momento.

Aqui, é importante lembrar os apontamentos trazidos por Ostetto (2009) em relação ao processo de tornar-se professor, pertinentes ao momento de angústia que vivenciei no início da carreira, também relatado por outros professores (NUNES, 2007; FERREIRA, 2011). Segundo a autora,

[...] para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprenda em uma lição, em um livro ou em um manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para a vida inteira [...] (OSTETTO, 2009, p. 129).

Sobre a função do(a) professor(a) dinamizador(a) de Artes, Ferreira (2011, p. 21) expõe suas impressões a partir de seu próprio exercício, destacando sentimento de angústia semelhante ao que vivenciei: “[...] nossa percepção ia muito além da necessidade de um apoio didático/teórico para planejar as aulas [...]”. Ela complementa:

[...] nas primeiras experiências vividas nesse cotidiano, a angústia foi inevitável, ao sentirmos as dificuldades tanto de aplicar as aulas, das mediações atravessadas ou no desejo de querer fazer mais, de explorar o potencial, sem conseguir de fato efetivar as possibilidades que a arte pode proporcionar para o aprendizado das crianças [...] (FERREIRA, 2011 p. 21).

Superadas algumas das dificuldades desse momento inicial, observei que o conceito de artes visuais adotado pelos profissionais relacionava-se, majoritariamente, com a execução de atividades práticas, desvinculadas de um desenvolvimento teórico e reflexivo. As aulas eram ministradas por professoras formadas em pedagogia, que não possuíam conhecimentos específicos na área de artes visuais. Percebi ainda que as atividades desenvolvidas nas aulas não eram suficientes para o alcance dos objetivos específicos das artes visuais, os quais, conforme descrito no RCNEI, estão relacionados à promoção do

[...] desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam 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, 1998, p. 19).

Aqui, a pretensão não é apontar erros ou assinalar falhas na atuação das professoras que me antecederam, mas entendo que os objetivos expostos nos documentos são de grande relevância para a formação da criança como sujeito e para o desenvolvimento de seu pensar, sua criticidade e seu papel social e, portanto, devem ser observados.

Diante do exposto, podemos nos reportar a Duarte (2001 p. 13), que, ao propor pensarmos uma ação pedagógica no campo da experiência artística entre crianças pequenas nas instituições de EI, convida-nos a dar maior atenção a uma educação do sensível, que, segundo ele, “[...] se poderia muito bem denominar educação estética”.

Assim, com base em estudos, fatos observados e vivências e inquietações desse período inicial de atuação como dinamizadora de artes na EI, empenhei-me em aprofundar a visão sobre o ensino da arte nesse contexto educacional. A partir dos questionamentos pessoais que surgiram durante a prática como docente, das observações e reflexões sobre as práticas adotadas em artes e do processo de conhecer os espaços da EI, somados às experiências vividas no cotidiano de uma instituição de ensino, percebi a possibilidade de ampliação de significados da vivência imagética das crianças, entendendo a EI como um espaço possível para essa experiência.

1.4 MOTIVAÇÕES PESSOAIS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ainda que o fazer científico requeira neutralidade, o envolvimento com um objeto de pesquisa nunca é perpassado por ela. Arrisco a dizer nunca, pois, quando se escolhe um objeto de estudo, de algum modo, ele se vincula a vivências do pesquisador. Desse modo, ao empreender uma investigação sobre educação estética com crianças pequenas, percebo como a minha experiência pessoal com essa temática conecta-se ao meu desejo de conduzir tal investigação, influenciando-a sobremaneira.

Estamos sempre fazendo escolhas, sejam elas conscientes ou não. Com o passar do tempo, adquirimos experiências que, aliadas à coragem e ao discernimento, nos possibilitam ampliar nossa história entre afetos e emoções. Venho escrevendo minha história desde que nasci, uma história com a vida, a educação e a arte. Uma história que amadurece devagar, contorna obstáculos, conflitos, contradições e um grande desejo de acertar. Sei, entretanto, que não há um único caminho nem uma rota melhor ou mais fácil para chegar aos lugares almeçados, mas que todo trajeto se constrói na medida em que tomamos em nossas mãos o leme que define sua direção e seu sentido dentro da nossa história.

Quando me ponho a vasculhar a memória, procurando os primeiros e mais significativos encontros com a arte, percebo que o lugar onde cresci, no interior do Espírito Santo, e minha avó materna foram as referências mais importantes na determinação das minhas escolhas, na formação do meu gosto, na escrita da minha história, permeada, não pela arte, como a conheci mais tarde, mas por uma educação dos sentidos.

Minha avó materna foi minha grande referência, pois apreciava o cuidado com os animais e as plantas. Nossa convivência propiciou que, desde pequena, eu tomasse gosto pelas cores... não as cores dos potes de tintas com os quais só tive contato na graduação, mas as cores das roseiras, *bougainvilles*, girassóis, begônias, copos-de-leite, amor-perfeito, gerânios, flamboaiãs, lírios do campo, azaleia, jasmim e tantas outras que eu poderia enumerar sem conseguir esgotar a variedade de flores existentes nos canteiros que ela amorosamente cultivava.

Eu sempre a acompanhava nos afazeres relacionados à jardinagem e ela pacientemente me ensinava os nomes das flores, apontava as mais perfumadas e salientava a importância do cuidado diário necessário para que estivessem sempre a florescer. Somava-se ao cuidado com o jardim o de um pomar repleto de laranjeiras que me são inesquecíveis pelo perfume exalado nas floradas que antecediam os frutos. Pessequeiros, figueiras, goiabeiras com frutas brancas e vermelhas, abacateiros, bananeiras e as mangueiras, que são as minhas preferidas... Minha memória é repleta por uma paleta de cores criadas pela natureza, que ficaram dessa convivência durante minha infância.

Não posso deixar de lembrar também das influências de minhas tias e primas. Costureiras, crocheteiras, professoras, bordadeiras e cozinheiras. Sem que soubessem, elas também participavam da minha formação. Naquele tempo, meados dos anos 1970, as crianças só começavam a frequentar a escola aos oito anos, mas, minhas irmãs eram professoras da “Escola Singular Córrego Barra Alegre”, situada no distrito de São Geraldo, Mantenópolis-ES, onde mais tarde eu seria matriculada. Porém, os livros que elas utilizavam nas aulas ficavam em nossa casa, e eles sempre me fascinaram. Por isso, eu passava horas a folheá-los. Mesmo sem saber ler, lia as ilustrações dos livros de histórias e das cartilhas. Assim, posso afirmar que fui alfabetizada pelas imagens desde muito pequena. Quando finalmente comecei a frequentar a escola, descobri que o mundo das letras era fascinante. Por meio das histórias, viajei por terras encantadas, acompanhada por heróis, princesas, príncipes, fadas e bruxas.

Todos os ensinamentos informais a mim transmitidos de um jeito simples e carinhoso foram compondo minhas experiências sem que eu mesma tivesse consciência disso. Foram importantes e aguçaram minha percepção no dia a dia, contribuindo para minha leitura do mundo, da vida, definiram parte do que hoje sou como pessoa e como professora de arte de crianças, pois, como descreve Duarte (2001, p. 78),

a casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos, aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos.

Assim, os sentidos foram se estabelecendo e, apesar das dificuldades enfrentadas pela vida no campo, onde o cuidado com a terra e o plantio são essenciais para a sobrevivência, minha mãe, mesmo precisando da nossa ajuda nos afazeres, nunca permitiu que eu e meus irmãos deixássemos de frequentar a escola em detrimento de qualquer demanda, mesmo na época do plantio, no cuidado ou colheita dos alimentos. Desse modo, superando dificuldades, consegui concluir a oitava série.

Porém, após isso, outro desafio se apresentava, pois não tínhamos a oferta do segundo grau (hoje ensino médio) em nossa cidade. Por isso, mudei-me para a

capital, Vitória, no intuito de dar continuidade à minha formação. Estudei à noite, conciliando trabalho e estudo. Nesse turno, era ofertado apenas o ensino médio profissionalizante, modalidade de ensino não contemplada com aulas de arte.

Após concluir o ensino médio, por motivos alheios à minha vontade, mas resultado das escolhas que fiz, permaneci dez anos longe dos bancos da escola. Porém, sempre pensava que deveria retomar os estudos, mesmo não sabendo como. Nessa época, eram raras as aprovações de alunos de escolas públicas no vestibular da Ufes. Era um tempo de grande expansão dos cursinhos preparatórios para o vestibular, cujos altos custos mantinham cada vez mais distante meu sonho de ingressar na universidade.

No entanto, descobri que os obstáculos para o ingresso na universidade poderiam ser superados, se conseguisse uma vaga para um curso gratuito preparatório para o vestibular, ofertado pela própria Ufes, em parceria com empresas privadas da Região Metropolitana da Grande Vitória. Tratava-se do projeto de extensão intitulado “Projeto Universidade Para Todos”⁴.

Sendo assim, após participar de um processo de seleção, ingressei no cursinho, frequentando as aulas à noite e aos sábados. Após 12 anos longe dos bancos da escola, fui a primeira filha, a caçula de seis irmãos, a ingressar em uma universidade. Isso se tornou motivo de grande orgulho para minha família, especialmente para minha mãe, que sempre nos incentivou a estudar.

Obtendo aprovação para o curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Ufes no vestibular em 2003, dei início à vida acadêmica e descobri que o curso era repleto de aulas práticas e materiais caros para a situação financeira de uma universitária de origem popular. Na ocasião, só contava com a renda proveniente da prestação de serviços de costura realizados na minha residência, porque propiciava a compatibilização entre trabalho e cuidados com meus filhos pequenos. Ao iniciar a vida acadêmica, constatei que a renda mensal não era suficiente para cobrir as despesas estudantis com transporte, material de aula

⁴ Ação de extensão em que 15 professores e três universitários preparavam estudantes oriundos de escolas públicas para realizarem o concurso do vestibular, especialmente, o da Ufes. Esse projeto iniciou suas atividades em 5 de agosto de 1996, promovendo uma grande transformação social, pelo acesso de estudantes de origem popular à universidade.

prática, fotocópias, alimentação e aquisição de livros. O valor mensal obtido com a costura, que já não era grande, foi reduzido, em função do menor tempo dedicado a essa atividade, pois toda a parte da manhã ficou comprometida com as aulas no Centro de Artes.

Em 2004, surge o desânimo. Percebi que um estudante calouro de um curso universitário matutino não tinha facilidade de arrumar emprego e estágio. Geralmente, as ofertas de trabalho exigem oito horas diárias e as vagas de estágio são destinadas a estudantes do 5º período em diante. Entretanto, após eu ser orientada para procurar a coordenação do “Projeto Universidade Para Todos” e solicitar ajuda, surge a esperança de permanecer na universidade. Depois de alguns dias, veio o convite para uma entrevista a uma vaga de estágio na Pró-Reitoria de Extensão da Ufes, onde, em junho de 2004, iniciei minhas atividades como bolsista do Programa de Apoio Discente⁵.

Ao escolher o curso de artes visuais, estava fazendo mais uma opção, apreensiva sobre se seria a melhor, mas, com o passar do tempo, percebi que havia feito a escolha certa, pois lá conheci o mundo da arte e as tintas, os pincéis, os desenhos, a gravura, a estamperia e tantas outras disciplinas do currículo.

Quando estava prestes a concluir o curso, o município de Vitória, para atender à LDB 9.394/1996, que tornava o ensino de arte obrigatório em todos os níveis, lançou um edital de concurso público para seleção de professores. Entre as vagas para diversas funções, o edital selecionava, também, o(a) dinamizador(a) de arte na educação infantil. Novamente, fiz uma escolha ao participar do certame. Dessa vez, porém, foi uma escolha consciente, pois, as oportunidades de trabalho existentes nas escolas para quem se formava eram somente em contratos temporários, que, geralmente, não ultrapassavam 12 meses, e, em sua maioria, exigiam experiência na área, o que dificultava a situação dos recém-

⁵ Tal programa caracteriza-se por proporcionar ao discente oportunidade de ampliar seu conhecimento em torno de um tema relevante, na perspectiva de sua inserção em um cenário capaz de prover-lhe condições de produção intelectual e científica, com responsabilidade social. Seu objetivo é apoiar o desenvolvimento de atividades acadêmicas, não diretamente vinculadas a disciplinas, as quais contribuem para a formação do discente e para a melhoria do ensino nos cursos. Estão abrigados por esse programa os projetos de ensino, de laboratório e os de atividades administrativo-acadêmicas.

formados, que não tinham experiência de ensino além dos estágios obrigatórios das disciplinas práticas.

Hoje, passados alguns anos, acredito que a educação e a arte sejam os meios mais afetivos e efetivos para a minha compreensão e intervenção no mundo. E é por acreditar nessa possibilidade que me revisto de coragem para continuar sendo professora, mesmo que a princípio eu nem sequer imaginasse o que representaria essa escolha em minha vida.

Esta pesquisa revela parte dessa história, desse caminho, dos devaneios, da tomada de consciência e do olhar que venho, aos poucos e sem pressa, construindo, ao mesmo tempo em que vislumbro novos horizontes no universo da educação e da arte. Revela, também, a inquietação diante daquilo que precisa ser melhor entendido para que possa ser transformado e aprimorado.

Ensinar arte para crianças pequenas em um bairro de Vitória-ES é uma circunstância decorrente da minha escolha profissional. Buscar continuamente ampliar minha formação constitui-se uma ideologia e um desafio. Nesse contexto, propus-me a pesquisar qual a vivência imagética dos meus alunos de quatro anos de idade, visando a aproximar minhas expectativas de professora de suas possibilidades como alunos. É desafiador para o professor desenvolver em sala de aula um ambiente acolhedor diante das especificidades da educação infantil e ao mesmo tempo propor experiências com arte para um grupo de crianças pequenas.

Minha própria experiência com a educação e posteriormente com a arte permeia o percurso da pesquisa. Sendo assim, nesta dissertação, quando discorro sobre a pesquisa realizada com crianças pequenas, discorro também sobre minha educação, definida por experiências que remontam à infância e às peculiaridades da minha vida no interior. Essa retomada da minha história possibilitou uma reflexão maior sobre minhas escolhas e sobre minha atuação como professora de arte na escola e, conseqüentemente, uma aproximação com o universo dos meus alunos.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Quanto à organização, esta dissertação divide-se em outros quatro capítulos além desta introdução.

O Capítulo 2 trata das questões metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentando o campo de pesquisa, o sistema municipal de ensino ao qual ele está subordinado, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos adotados para a produção de dados.

No Capítulo 3, está destacado o referencial teórico que dialoga com os eixos conceituais desta investigação, discorrendo, ainda, sobre as dissertações, teses e artigos que se aproximam de sua temática. O capítulo traz, ainda, alguns apontamentos sobre o ensino da arte no Brasil e no município de Vitória-ES, sobretudo no que diz respeito ao processo de inserção desta disciplina em seu sistema de educação.

O Capítulo 4, por sua vez, constitui-se de narrativas relacionadas ao processo de ser professora e pesquisadora de e com crianças pequenas, apresentando as análises interpretativas dos dados produzidos com elas, buscando identificar aquilo que, nos momentos de escolha das imagens e da brincadeira com o quebra-cabeça tridimensional produzido para a pesquisa, configuraram-se como vivência imagética com os pequenos.

Para finalizar, no Capítulo 5, são apresentadas algumas conclusões a que o estudo permitiu chegar, na intenção de que este trabalho possa impulsionar novas experiências de investigação no campo da arte e das infâncias.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, é feita uma caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil Valdívia da Penha Antunes Rodrigues, lócus da realização desta investigação, bem como do sistema municipal de ensino de Vitória-ES, ao qual a referida unidade está subordinada. Em seguida, discorro sobre a proposta metodológica usada para a produção dos dados, descrevendo o processo de seleção das imagens que foram usadas para compor o brinquedo usado na ação pedagógica durante a qual foram analisadas as experiências imagéticas com as crianças pequenas que constituíram sujeito desta pesquisa.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO E O SISTEMA DE ENSINO

O Cmei Valdívia da Penha Antunes Rodrigues, que pertence ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES e no qual esta pesquisadora atua como dinamizadora de artes, foi escolhido como espaço para a realização da pesquisa aqui relatada. Assim, esta seção traz uma breve apresentação do município, de seu sistema educacional, do bairro onde se situa o Cmei e da própria instituição de ensino.

A Ilha de Vitória é formada por um arquipélago composto por 33 ilhas e por uma porção continental, totalizando 93,38 km². A cidade foi fundada oficialmente em 8 de setembro de 1551, na então ilha de Guaananira ou Ilha do Mel, nome dado pelos povos indígenas que viviam aqui. Suas paisagens encantam a quem a ela chega, quer seja de avião, navio ou pela via terrestre. Sete pontes interligam a Ilha de Vitória ao continente.

Capital do Espírito Santo, Vitória possui com 348.265 habitantes, conforme estimativa de população do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para o ano de 2013. É o centro da Região Metropolitana da Grande Vitória, que congrega mais seis municípios – Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vila Velha e Viana –, totalizando uma população estimada em 1,857 milhão. Está localizada estrategicamente na Região Sudeste, próxima dos grandes centros urbanos do

País. Limita-se ao norte com o município de Serra; ao Sul, com Vila Velha; a Leste, com o Oceano Atlântico; a Oeste, com o município de Cariacica.

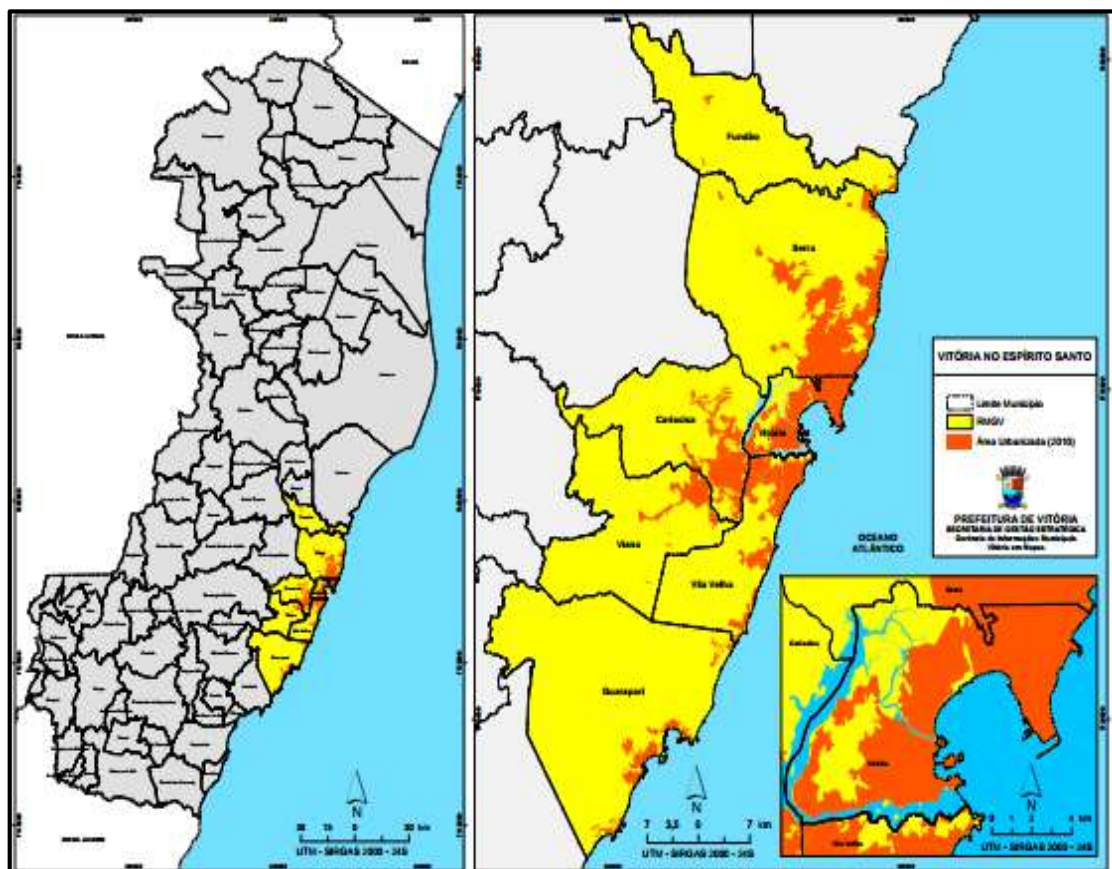


Figura 1 - Mapa do município de Vitória-ES

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria>>. Acesso em: 17 ago. 2015)

A Secretaria Municipal de Educação (Seme) é responsável por assegurar a organização eficaz do ensino e da aprendizagem e ofertar a educação infantil e o ensino fundamental. A esse órgão cabe desenvolver políticas pedagógicas para promover a interação de escolas, pais, alunos e comunidades; promover o bem-estar dos estudantes por meio de atividades fora da sala de aula, com programações culturais e esportivas; promover o desenvolvimento da tecnologia em educação no sistema municipal de ensino; assegurar padrões de qualidade de ensino e implantar políticas públicas de democratização do acesso ao ensino fundamental e de inclusão social.

No início de 2005, a Seme deu início a um projeto arrojado: reformular a proposta curricular da educação infantil em Vitória, que havia sido elaborada no período

de 1989 a 1992. Desde o princípio, uma das propostas do órgão para a consecução desse objetivo foi trazer todos os envolvidos no processo educacional – professores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, agentes de segurança, alunos e famílias – para participar da reelaboração do documento. Isso reflete o caminho de participação coletiva democrática que a educação começava a trilhar no município.

Constituiu-se, assim, uma equipe sistematizadora, representada por pedagogos dos Cmei's e da então Divisão de Educação Infantil (hoje Gerência de Educação Infantil). Coube a essa equipe organizar fóruns de discussão nas unidades de ensino, bem como sistematizar as ideias e proposições levantadas nos debates e encontros com as diferentes categorias. Em 2006, após um ano de debates, estudos e sistematização, foi criado o documento “A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar”, que hoje norteia as ações nesse nível educacional.

Conforme informações disponibilizadas no portal da Prefeitura Municipal de Vitória (SISTEMA, acesso em: 19 ago. 2015), o sistema de ensino municipal, segundo dados de fevereiro de 2015, conta com 53 escolas municipais de ensino fundamental (Emef); 49 Cmei's e quatro núcleos Brincarte-Educação Infantil, que atendem a um total de 45.430 alunos, sendo 28.445 do ensino fundamental e 16.985 da educação infantil. Além do corpo docente, composto por professores efetivos e contratados, as Emef's possuem diretor, coordenador e pedagogo; os Cmei's, diretor e pedagogo.

O Centro Municipal de Educação Infantil Valdívnia da Penha Antunes Rodrigues (Vpar) faz parte do sistema de ensino municipal e localiza-se no bairro Santos Dumont, incluído na Região Administrativa 4 – Maruípe, que abrange uma das áreas de ocupação mais antigas da cidade de Vitória, iniciada a partir da década de 1930 com o loteamento Vila Maruhype, denominado posteriormente de Vila Maria.

No entanto, foi na década de 1940 que esse processo se intensificou, em virtude do aumento populacional decorrente do processo migratório de pessoas que chegavam à capital em busca de melhores condições de vida. A região guarda

um pouco da história da cidade. Possui ícones como o Museu Solar Monjardim, do século XVIII, considerado a mais antiga construção rural particular do período colonial capixaba. Outros equipamentos marcantes são o Hospital Universitário, o Parque do Horto de Maruípe, com área de 50 mil m², e o Cemitério Boa Vista, conhecido como cemitério de Maruípe, o maior da capital. É a Região Administrativa mais populosa, a terceira em área e a que possui maior densidade demográfica (hab/km²).



Figura 2 - Mapa de localização e dados socioeconômicos do bairro Santos Dumont, Vitória-ES

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (Disponível em:

<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/dados/Bairros_2012/santos_dumont.pdf>.

Acesso em: 17 ago. 2015)

O Cmei Vpar foi fundado em 1981, com o nome Unidade de Pré-escola Domingos Pereira Bezerra. Funcionava à Rua Gastão Pacheco de Farias, no mesmo bairro, em uma pequena casa, atendendo a 55 crianças da comunidade, divididas em duas salas de aula: maternal e jardim, sendo que a última atendia às crianças de 4, 5 e 6 anos.

Em 1992, foi inaugurado o novo Centro de educação infantil, com o nome de uma das diretoras da unidade de pré-escola, Valdívnia da Penha Antunes Rodrigues (falecida em 1988 de aneurisma). Estava localizado à Rua São Marcos, 55, no mesmo bairro, tendo recebido aprovação do Conselho Estadual de Educação em janeiro de 2000. Até 1995, os espaços de ensino foram denominados Centro de Educação Infantil. Logo em seguida, em 1996, quando a LDB atribuiu oficialmente aos municípios a responsabilidade pela educação infantil, essa denominação recebeu também o termo “municipal”, passando,

então, a Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei). Assim, chega-se à atual denominação da instituição.

O edifício que abriga a unidade de ensino é composto por uma entrada principal, possuindo quatro pavimentos, interligados por rampas de acesso, totalizando oito salas de aula, secretaria, sala da direção, sala de funcionários, sala de pedagogos/planejamento, uma minibiblioteca, duas salas de aula, laboratório de informática, pátio de grama sintética, lavanderia, depósito de material pedagógico. Cada pavimento é equipado com banheiros masculinos e femininos para adultos e para crianças, além de bebedouro.

A unidade também possui uma sala de informática, que também é utilizada como sala de vídeo, pátio para recreação com brinquedos, miniquadra de futebol, cozinha, depósito de gêneros alimentícios, central de gás, depósito de material de limpeza, refeitório com mesas e cadeiras, bebedouro, um palco para apresentações culturais e outras atividades, uma sala de artes, um depósito para materiais de educação física e um vão para a caixa d'água.

Das três das salas de aula do segundo pavimento, duas dividem um banheiro com trocador, para as crianças; a outra sala possui banheiro e trocador de uso exclusivo. Nesse pavimento estão um bebedouro; mesas com cadeiras para servir o lanche e as refeições às crianças, que, geralmente, estão na faixa de 1 ou 2 anos; um solário com brinquedos, que atende às três turmas; uma cozinha na qual não se preparam alimentos, sendo utilizada apenas para servir o que é preparado na cozinha do térreo.

Em 2015, quando os dados para esta pesquisa foram produzidos, o Cmei Vpar atendia a 295 crianças de 6 meses a 5 anos de idade (obedecendo ao corte etário de 31 de março, conforme a legislação do Ministério da Educação), dos grupos 1 ao 6. O funcionamento da unidade ocorre em dois turnos, matutino e vespertino, com oito turmas por turno, sendo sete salas com capacidade para 25 crianças e uma sala com capacidade para 20, na qual eram atendidas as crianças com as quais esta investigação foi realizada.

O corpo técnico administrativo é formado por uma diretora, quatro pedagogas (duas em cada turno) e dois assistentes administrativos (um em cada turno). A

equipe de limpeza e conservação é composta por quatro profissionais de limpeza efetivos do município (três no matutino e uma no vespertino) e quatro auxiliares de limpeza de uma firma terceirizada pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), que atuam em tempo integral. A alimentação é de responsabilidade de uma nutricionista da PMV, responsável pela elaboração do cardápio, e de quatro merendeiras (matutino/vespertino), ligadas a uma empresa terceirizada. O Cmei conta ainda com dois profissionais de vigilância patrimonial (1 diurno e 1 noturno), também de uma firma terceirizada.



Figura 3 - Fachada frontal do Cmei Vpar

Foto por: Adélia Pacheco (set/2015)

O quadro de professoras do Cmei Vpar é composto por 25 profissionais, nenhum do sexo masculino. Dessas, 20 atuam como professoras regentes de classe, distribuídas em 16 turmas, dos grupos 1 ao 6; uma professora de educação especial, que atende aos dois turnos em regime de escala; quatro dinamizadoras, sendo duas com formação acadêmica específica em educação física e duas, em artes (atuam em suas respectivas disciplinas, sendo que em cada turno trabalha uma de cada especialidade).

Das 20 professoras regentes de classe, todas têm formação superior em pedagogia. No que diz respeito à carga horária de trabalho, parte dos profissionais tem dupla jornada: das 25 docentes, nenhuma trabalha nesta escola nos dois turnos; uma divide-se entre escolas de Vitória e Cariacica; uma, entre Vitória e Serra; sete dividem-se entre dois cargos exercidos no município de Vitória e as 16 restantes trabalham em Vitória em um único turno. Os docentes que atendem às turmas de grupos 1, 2 e 3 contam com o apoio de

duas assistentes de educação infantil. Essas profissionais atuam em sala de aula como apoio no cuidado e higienização das crianças, vinculadas à Secretaria Municipal de Administração. Cada turma dos grupos 4, 5 e 6 recebe o apoio de uma estagiária.

2.1 A PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Neste estudo, eu, pesquisadora, fui parte do processo, já que atuava também como dinamizadora de arte junto às crianças com as quais a investigação foi realizada. Assim sendo, houve a necessidade de uma abordagem na qual eu pudesse me analisar. Isso exigiu de mim um olhar ancorado no conceito bakhtiniano de exotopia, ou seja, ao distanciar-me dos fatos, tenho a possibilidade de ter um “excedente de visão”, um olhar mais apurado sobre o que ocorreu, observando o que notei sobre aquela vivência.

O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2000, p. 22-23).

Assim, com base em Bakhtin (2000), que atesta que o conhecimento do outro exige a exotopia, lanço um olhar mais acurado para o ocorrido e o enxergo de diferentes formas, alargando as possibilidades de análise para alcançar os objetivos desta investigação.

Desse modo, observo que o cotidiano da EI, assim como os demais níveis de ensino, é marcado pela burocratização do tempo e dos espaços e por um saber que é restrito à adequação dos sujeitos a um fim já determinado. Ou seja, reduz-se ao máximo o empírico e impõem-se limites ao pensamento científico ou tecnológico, de modo que dificulta a experiência. Seja de educação física ou de artes, o tempo de aula do(a) professor(a) dinamizador(a) com cada grupo é de 50 minutos. Sendo assim, a opção por um determinado conjunto de procedimentos metodológicos deve levar em conta a realidade do educando, de modo que tais procedimentos adaptem-se e levem em consideração o tempo/espaço escolar.

Em se tratando da EI, os desafios são intensificados, pois, além dos fatores já citados, a faixa etária (6 meses a 5 anos⁶) precisa ser considerada. Desse modo, após analisar os diferentes métodos de pesquisa em educação, sempre tendo em mente os objetivos a que a pesquisa se propõe, foi escolhido um método de investigação de abordagem qualitativa, pois esse enfoque se volta para um olhar atento sobre a experiência e as interlocuções por ela geradas.

Segundo Lüdke e André (1986), as abordagens qualitativas em pesquisa concebem o conhecimento socialmente construído pelo sujeito nas suas interações cotidianas. Ao atuar na realidade, ele a transforma e por ela é transformado. Desse modo, na medida em que investigamos, estamos interferindo em nossa própria prática e na realidade em que estamos inseridos.

Ponte (2004), por sua vez, considera que a característica que define essa forma de pesquisa refere-se ao fato de que o pesquisador tem uma relação muito especial com o objeto de estudo; ele não estuda um objeto qualquer, mas, sim, um aspecto da sua própria prática profissional.

Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, por possibilitar vivenciar o campo investigativo, tendo os participantes como colaboradores ativos no processo, ouvindo suas narrativas e permitindo a interlocução entre mim, professora/pesquisadora, e eles. Assim, os dados produzidos compõem descrições do contexto, das situações e dos diálogos envolvendo as crianças e seus universos, suas experiências e as várias interlocuções que possibilitam sua expressão e suas culturas, conforme apontam Lüdke e André (1986).

A adoção da abordagem qualitativa justifica-se também pelo fato de que esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação sobre a minha própria prática, já que ocupo a função de dinamizadora de artes na unidade de ensino pesquisada, e, segundo Lüdke e André (1986), essa abordagem é a que pode

⁶ Recentemente, quando passou a ser obrigatória a oferta de nove anos no ensino fundamental, ocorreu uma mudança na faixa etária da EI: ela deixou de ser estendida a crianças de até 6 anos, que agora estão no ensino fundamental, sendo reduzida para o limite de 5 anos.

melhor retratar o cotidiano da escola e oferecer elementos para também melhor compreendê-lo.

Sendo assim, a pesquisa de campo foi desenvolvida durante os meses de fevereiro a outubro de 2015, em encontros semanais de 50 minutos, durante as aulas desta professora/pesquisadora junto a um grupo de 20 crianças com quatro anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES.

Foi nessa instituição que em 2013 assumi uma segunda cadeira no sistema municipal de ensino de Vitória, para atuar como dinamizadora de artes no turno vespertino junto a todos os grupos de alunos ali matriculados. As vivências ali transcorridas e a oportunidade de conciliar meu trabalho profissional com a pesquisa da pós-graduação foram elementos importantes para definir a instituição como lócus desta pesquisa.

Quando a investigação com as crianças foi realizada, o Cmei possuía no turno vespertino uma turma de grupo 2; duas de grupos 3; duas de grupo 4; duas de grupo 5 e uma de grupo 6. Para a investigação aqui relatada, foi escolhido o grupo 5, composto por crianças de 4 anos. A opção por esse grupo deu-se por diversos motivos. Um deles é porque compreendo que nessa idade a expressão verbal das crianças é mais articulada, o que atende aos interesses da pesquisa.

Entre as duas turmas de grupo de 5, foi selecionada a que possuía número menor de alunos (em função de o espaço físico da sala ser menor que o das demais, ela acomoda somente 20 crianças), com a qual havia afinidade e diálogo com a professora regente (ambas assumimos nossos postos de trabalho nesse Cmei no mesmo ano), além de termos nessa turma uma estagiária de sala que ficaria na unidade até o final do ano letivo de 2015⁷. Some-se a esses fatores o fato de eu atuar desde 2013 como professora junto às crianças que compõem a turma selecionada, conhecê-las e ter livre acesso ao campo.

⁷ A estagiária do outro grupo de 5 anos tinha previsão de encerramento de contrato para o mês de junho de 2015 e não seria possível prever a chegada de outra para o segundo semestre daquele ano. Além disso, com a troca, a adaptação das crianças à nova estagiária (e vice-versa) demandaria um certo tempo, o que interferiria no desenvolvimento da pesquisa.

A seguir, são apresentados os procedimentos adotados para a produção de dados que serão objeto de análise posterior.

2.1.1 Procedimentos para a produção de dados

Inicialmente, foram realizadas algumas aproximações utilizando a roda de conversa⁸ durante uma aula de arte com o grupo escolhido para a realização desta investigação, na qual a pesquisa foi anunciada às crianças, explicando que a ajuda de todas elas seria necessária, que suas famílias receberiam informações sobre a pesquisa e que a participação de cada um precisava ser autorizada pelos responsáveis. Todas as crianças se mostraram dispostas a colaborar e ficaram curiosas com o fato de que mesmo sendo professora eu ainda estava estudando. A duplicidade de papéis no processo foi evidenciada pelas crianças, pois, nesse caso, a professora, ao mesmo tempo, era também pesquisadora.

O consentimento dos pais e/ou familiares torna-se imprescindível para a realização da pesquisa com crianças, visto que são eles que respondem oficialmente e legalmente pelos menores. Por ter contato diário com as famílias nos horários de entrada e saída das crianças, a professora regente foi quem entregou aos pais o documento em que era solicitada a autorização para que os filhos pudessem participar da pesquisa. Todas as crianças foram autorizadas a participar, mediante a assinatura dos responsáveis no documento, conforme modelo na seção Apêndices (Apêndice A).

A realização de uma pesquisa requer a compreensão de que os métodos precisam ser eficazes para se conquistar seus objetivos, ao mesmo tempo em que devem pautar-se na ética e na responsabilidade do pesquisador, que deve procurar respeitar o sujeito/objeto pesquisado. Para tanto, procurou-se enfatizar mais o **processo** do que o produto e retratar as **interlocações** entre os participantes, ou seja, os sujeitos/objetos da pesquisa.

⁸ Embora haja o reconhecimento de que a roda de conversa constitui uma técnica de produção e coleta de dados, no âmbito desta investigação, essa terminologia refere-se à disposição das crianças em círculo, algo que é feito cotidianamente nas aulas de artes.

Desse modo, após obter o consentimento das crianças e dos familiares para a realização da investigação, a busca por orientação teórica foi imprescindível, na tentativa de compreender como a criança pequena lê as imagens, sejam elas imagens da arte, da mídia televisiva ou impressa. Os estudos de Leite (2005) ajudaram a aprofundar a compreensão sobre a temática, pois a autora destaca a ideia de que se para compreendermos o que vemos/ouvimos nós, adultos, acionamos a gama de acervos que trazemos conosco, devemos perceber que o repertório de vivências da criança pequena é diferente do nosso e que, assim, cabe aos adultos mediar a relação da criança com a cultura de forma mais ampla. A autora destaca, ainda, que uma das características da educação estética em crianças pequenas é que ela é mediada fundamentalmente por terceiros, especialmente por adultos, acrescentando que essa mediação é marcada pelas concepções e modos de ver e ser no mundo daquele que faz a mediação.

Assim, com base nas orientações de Lüdke e André (1986), alguns instrumentos metodológicos foram escolhidos para contribuir com a produção dos dados, a saber: a fotografia e a gravação em áudio. Tendo como base os estudos de Leite (2005), foi realizado um estudo exploratório inicial, objetivando perceber qual o repertório imagético de cada criança no contexto familiar e escolar. Tal estudo abarca cinco temáticas, contempladas nas perguntas feitas às crianças. São elas: televisão, computador, celular, cinema e museu.

Para coletar as informações nesta etapa da pesquisa, foi usada a entrevista semiestruturada. Os dados foram registrados por meio de gravação direta. A entrevista semiestruturada, é, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 165-166), uma das mais indicadas “[...] para efeitos da pesquisa de pequena escala conduzida pelo professor na escola [...]”, pois “[...] esses tipos de entrevistas e estratégias de análise oferecem ao professor/pesquisador e a outros pesquisadores preocupados em explorar as suas próprias práticas profissionais [...] várias estratégias de análise”.

Os dados obtidos com essa entrevista inicial, realizada com 20 crianças, permitiram identificar quais eram as imagens vistas diariamente por elas e quais as formas imagéticas se repetiam com frequência. Ou seja, foi possível conhecer qual o repertório imagético dos sujeitos investigados, considerando que quando

as crianças ingressam na escola trazem consigo vivências culturais, sociais e familiares que as definem como sujeitos únicos, pois, conforme lembra Leite (2005), desde pequena a criança está em contato com as práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, de seu grupo social, convivendo constantemente com situações que lhe possibilitam novas descobertas.

É nesse ambiente afetivo e cultural, no convívio com adultos e com outras crianças, que ela se constitui como sujeito em processo de humanização e socialização. Desse modo, a criança percebe as pessoas, os objetos, as coisas, as situações, observa semelhanças e diferenças. A criança convive também, desde pequena, com um mundo repleto de novas tecnologias, com a eletrônica, a mídia, com as imagens, as revistas, os cartazes, a música, o som, os ruídos, o rádio, a televisão, o cinema, o computador, os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, portanto, com um amplo conjunto de conhecimentos ou representações de mundo que podem contribuir para ampliar as vivências e, também, a formação dos seus sentidos.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta os resultados obtidos com a realização da entrevista sobre vivência imagética.

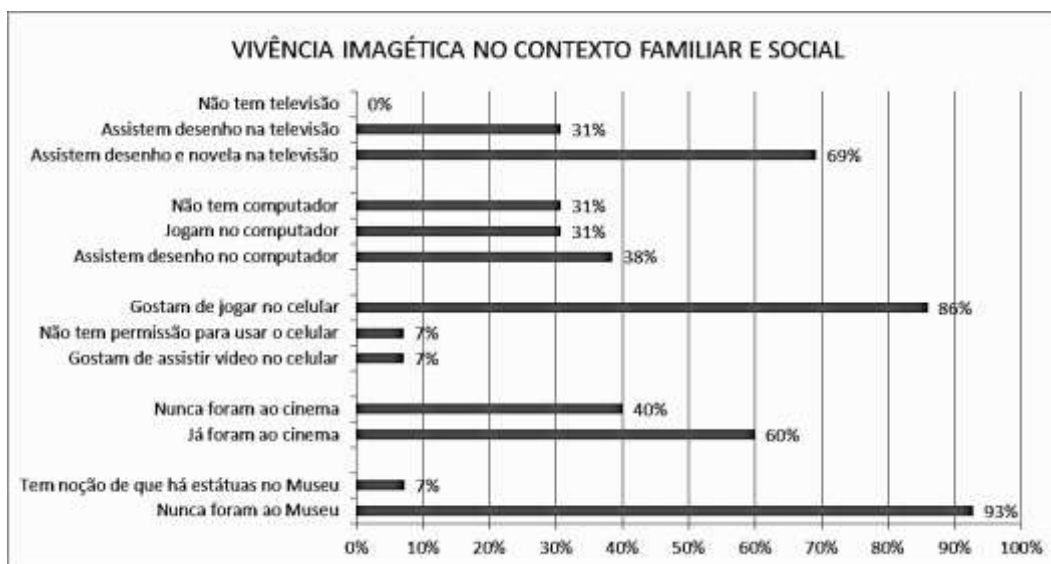


Gráfico 1 - Respostas das crianças à entrevista sobre vivência imagética

Conforme vemos, o gráfico evidencia que a televisão se faz presente em 100% das residências e, ainda, que os programas preferidos das crianças são

desenhos animados e novelas. Já em relação ao computador, apenas 31% possuem o equipamento e a utilização preferida é para jogos e para assistir a desenhos. O celular é uma realidade no contexto das crianças: 87% delas gostam de usá-lo para jogar, sendo que 7% assistem a vídeos, enquanto que 7% não têm permissão para utilizar o equipamento. Nas respostas referentes ao item cinema, 40% das crianças nunca foram a esse espaço e 60% já fizeram esse tipo de programa. Os filmes preferidos são os de desenhos animados, principalmente os clássicos da *Disney*. O museu foi o item que apresentou a maior diferença, pois apenas 7% das crianças têm noção do que seja esse espaço, sendo que 93% não sabem o que ele é.

A análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas mostram que no repertório imagético dos sujeitos pesquisados predominam os desenhos animados transmitidos pelos canais de televisão aberta. Assim, como resultado dessas vivências, foi possível observar também que a mídia televisiva exerce grande influência na escolha das imagens estampadas nos materiais de uso diário das crianças, como mochilas, copos e calçados.

Diante do exposto e percebendo a incoerência entre a realidade vivenciada – o excesso de informação obtida junto à televisão – e os documentos e pesquisas que frisam a importância da arte na formação do indivíduo, deu-se início ao percurso de estudos e investigações sobre quais artistas e imagens seriam submetidos à apreciação das crianças para que elas pudessem escolher aquelas que comporiam o quebra-cabeça a ser usado na ação pedagógica. A intenção era proporcionar às crianças da EI atendidas pela instituição que constituiu o lócus desta pesquisa o contato com diferentes imagens (produções artísticas, imagens da publicidade ou do consumo), possibilitando relações, interpretações e questionamentos sobre essa diversidade de símbolos.

Tendo como base esse direcionamento e a observação e vivência cotidianas com crianças pequenas desde o início da minha atuação docente, a partir das quais foi possível perceber que os jogos e as brincadeiras são capazes de envolvê-las de forma prazerosa, surgiram ideias embrionárias de ações envolvendo a brincadeira e o ensino, utilizando imagens de obras de arte. O amadurecimento dessas ideias se deu no decorrer do processo de pesquisa.

A partir das informações obtidas na pesquisa exploratória, foram identificados os artistas e imagens de obras de arte que atenderiam a uma proposta de ação pedagógica cujo eixo norteador seria a brincadeira, considerando-a como uma cultura da infância e que, portanto, permite a aproximação com o universo infantil. A temática *brincadeira* foi eleita como eixo norteador, pois observações cotidianas durante minha prática docente evidenciam que a criança demonstra maior interesse em atividades que demandam participação direta e manuseio de materiais e/ou objetos que permitem interagir com os colegas.

Assim, foram encontradas diversas obras de arte retratando brincadeiras. Diante da grande quantidade e considerando a faixa etária das crianças (4 anos), a opção foi por estabelecer alguns critérios para selecionar as que seriam apresentadas ao grupo, entre os quais estão:

- imagens que pudessem ser projetadas na parede da sala de aula, favorecendo a apreciação e escolha pelas crianças;
- imagens de artistas nacionais, buscando valorizar e trazer à tona aqueles que estão fora do circuito midiático, o que rendeu a pré-seleção das obras de Ivan Cruz⁹ e Ângela Gomes¹⁰.

É importante pontuar que a escolha dos artistas Ângela Gomes e Ivan Cruz, além do fato de retratarem brincadeiras de crianças, foi motivada também por uma formação da qual, como professora, participei no ano de 2008. Tal formação, intitulada “Na ciranda da arte capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens”, foi ofertada aos professores de artes do município de Vitória. Os encontros dessa formação ocorreram aos sábados, em fins de semanas alternados, e tiveram como objeto a discussão de uma publicação didática voltada ao trabalho educativo com crianças pequenas na EI, visando a “[...] favorecer projetos pedagógicos que resgat[ass]em identidades e otimiz[ass]em propostas educativas voltadas à valorização da cultura local” (CHISTÉ; SABINO; SCHÜTZ-FOERSTE, 2008, p. 7).

⁹ O artista criou uma série de aproximadamente 500 obras com essa temática, conforme se vê em <http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/quadros.htm>.

¹⁰ As obras da artista podem ser vistas em <http://angelagomesnaif.com.br>.

Durante as ações promovidas, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho de cinco artistas capixabas, com os quais participaram de rodas de conversa. Entre eles, estava Ângela Gomes, cuja representação imagética está ligada ao movimento *naïf*. A artista é autora de “Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida”, uma das imagens selecionadas para compor o material educativo organizado durante a formação. A partir dessa imagem, foi possível buscar outros de seus trabalhos e descobrir que a artista produziu diversas obras retratando brincadeiras de criança.

O movimento denominado arte *naïf* ou arte ingênua é aquele ao qual pertencem os artistas sem formação sistematizada. Não se enquadra nos moldes acadêmicos nem no conceito de arte popular. Os artistas *naïf* não têm a preocupação com dados anatômicos, proporção ou perspectiva. Normalmente, suas construções partem de uma composição plana, bidimensional, simétrica, figurativa, geometria linear e com cores primárias e secundárias chapadas. Por meio do *naïf*, o artista reflete a espontaneidade e a criatividade instintiva e seu universo particular, o que o aproxima da arte infantil, embora cada uma mantenha suas características. A fonte de inspiração geralmente está em livros velhos, folhas de pequenas dimensões, imagens religiosas, natureza e vida cotidiana. Trata-se, portanto, de uma produção repleta de mediações culturais.

Conhecendo a obra de Ângela Gomes no decorrer desse processo formativo e vendo que ela retrata brincadeiras de criança, no momento de realização desta investigação, ficou claro que seus trabalhos também poderiam ser usados com crianças pequenas.

Prosseguindo nessa investigação sobre artistas que utilizavam a temática brincadeira em suas obras, fui presenteadada com uma publicação intitulada “Folclorices de brincar”, que, segundo as autoras Leitão e Duarte (2009, p. 5), “[...] nasceu do encontro de nossas lembranças de infância com a obra do artista plástico Ivan Cruz, que representa em seus trabalhos as brincadeiras de rua de antigamente”. Carioca, foi o próprio artista quem ilustrou essa obra.

De posse do material educativo disponibilizado pelo processo formativo (“Na ciranda da arte capixaba”) e tendo clareza da importância do ensino da arte para

a transformação do olhar e de pontos de vista, das dificuldades que ele envolve e do seu potencial para promover a ludicidade na educação infantil, uma ação pedagógica foi proposta, tendo como eixo norteador brincadeiras mediadas por imagens de obra de arte.

O objetivo era proporcionar uma experiência que favorecesse a vivência imagética e a produção de um conhecimento das crianças pequenas sobre arte, tendo a mim, professora/pesquisadora, como mediadora dessa experiência, possibilitando, assim, a produção de dados por meio do contato direto da pesquisadora com o objeto estudado. Nesse sentido Vigotsky (2004) defende a importância de educar na criança o que ele denomina de *juízo estético*, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte. Salienta esse pensador que essa é uma tarefa que a educação tem pela frente.

A ação pedagógica consistiu na confecção de um quebra-cabeça tridimensional, no qual foram usadas seis imagens com a temática brincadeira, sendo três de Ângela Gomes e três de Ivan Cruz¹¹. As imagens foram selecionadas coletivamente pelas crianças. A apresentação do processo de elaboração do brinquedo, que aparece no Capítulo 4, não se limita a descrever os acontecimentos e fatos, mas tenta refletir e analisar as **interlocuções** dos sujeitos de forma sensível. A ação pedagógica, além de objetivar a produção do conhecimento em arte com crianças pequenas, considera-as como sujeitos sociais envolvidos no processo, capazes de se expressar e que necessitam participar.

Sendo assim, a proposta de confeccionar o quebra-cabeça com imagens de obras de arte retratando brincadeiras foi apresentada às crianças. Na sequência, as imagens selecionadas pela pesquisadora foram apresentadas ao grupo, para que a escolha das seis imagens que comporiam o brinquedo fosse realizada coletivamente, com todas as crianças.

A aproximação do momento de escolha das imagens gerou certa ansiedade, pois, apesar de ter em mãos um *notebook* pessoal, ocorreu-me certo receio de que, por motivo alheio à minha vontade, o equipamento de projeção da escola

¹¹ Os critérios e motivos para a escolha desses dois artistas estão expostos no Capítulo 4.

não pudesse ser usado, mesmo que a reserva tivesse sido feita com antecedência. Finalmente, de posse dos equipamentos necessários, a turma foi encaminhada para a sala de arte, sendo solicitado que todos se sentassem no tapete e aguardassem a montagem dos equipamentos.

Assim, foi iniciada a projeção das imagens pré-selecionadas. Primeiro, foram exibidas oito obras da artista Ângela Gomes, das quais o grupo escolheria três: “Pedra da Cebola”; “Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida”; “Convento da Penha”; “Festa no seringal”; “Palácio Anchieta”; “Férias em Marechal Floriano”; “Paisagem de Nova Venécia” e “Procissão marítima”. Após observarem atentamente, as crianças escolheram as imagens das seguintes obras:

- “Pedra da Cebola”;
- “Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida”;
- “Férias em Marechal Floriano”.

Em seguida, foram exibidas as sete imagens pré-selecionadas do artista Ivan Cruz: “Aviãozinho de papel”; “Pé de lata”; “Bolinhas de sabão”; “Rodando pião”; “Jogando futebol”; “Soltando pipa” e “Pulando corda”. Destas, as três imagens escolhidas pelas crianças foram:

- “Bolinhas de sabão”;
- “Rodando pião”;
- “Jogando futebol”.



Figura 4 - Obras de Ângela Gomes selecionadas com as crianças para compor o quebra-cabeça Respectivamente, "Pedra da Cebola" (2010, 56 cm x 72 cm), "Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida" (2006, 60 cm x 81 cm) e "Férias em Marechal Floriano" (2007, 30 cm x 30 cm), todas com a técnica AST.

Fonte: acervo pessoal da artista



Figura 5 - Obras de Ivan Cruz selecionadas com as crianças para compor o quebra-cabeça. Respectivamente, “Jogando bola” (2004, 30 cm x 40 cm), “Rodando pião” (2004, 40 cm x 30 cm) e “Bolinha de sabão” (2007, 60 cm x 39,5 cm), todas com a técnica AST.

Fonte: disponível em: <<http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/quadros.htm>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

Encerrada a etapa de escolha das imagens, ficou definido com o grupo que no encontro seguinte o quebra-cabeça com as seis imagens selecionadas coletivamente estaria pronto para a brincadeira.

Para a confecção do quebra-cabeça, foram utilizados nove cubos de tamanho 10 cm x 10 cm, com seis lados cada, confeccionados em papel cartão. As imagens foram ampliadas para tamanho A3, sendo cada uma recortada em nove partes iguais de 10 cm X 10 cm. Em cada face dos cubos, foi colada uma parte de cada uma das imagens. As imagens foram também impressas em tamanho A3 e fixadas na parede da sala de aula, para facilitar sua visualização pelas crianças.

Nos encontros seguintes, as crianças brincaram de montar o quebra-cabeça. Esses momentos foram registrados em imagens e em áudio. Nesse sentido, o educador e as outras crianças são mediadoras. Assim, nesta investigação, as crianças experimentaram diferentes parcerias na montagem do quebra-cabeça: em duplas, em trios, sozinhas e todas juntas. A análise dos diálogos e interlocuções estabelecidos com as crianças durante a ação com o brinquedo estão no Capítulo 4.

A seguir, é apresentado o quadro teórico que embasa esta pesquisa, compreendendo publicações de estudiosos da infância e da arte, bem como pesquisas que se relacionam com tal temática.

3 EM BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Justamente porque a experiência de apreciação estética relatada neste trabalho ocorre no contexto da escola, este capítulo contextualiza o ensino de arte no Brasil e na educação infantil no município de Vitória, trazendo reflexões de importantes autores e pesquisadores sobre a inserção da arte nessas duas esferas. Em seguida, discorre sobre estudos correlatos à temática aqui discutida, apresentando, por fim, o referencial teórico à luz dos quais serão analisados os dados produzidos durante a pesquisa imagética com as crianças pequenas.

3.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As experiências relacionadas com o ensino de arte na educação escolar no Brasil só aparecem no final do Império e desenvolvem-se lentamente nos anos seguintes. Ao longo da história da educação brasileira, as práticas educativas escolares em arte foram marcadas pelo desinteresse por parte dos legisladores e educadores. A regulamentação da disciplina educação artística foi consolidada na Lei Federal 5.692/1971. Seis anos depois, o Parecer 540/1977 já não mais reconhecia a arte como disciplina, isto é, como campo específico de conhecimento, definindo-a apenas como atividade, o que atesta a situação de descaso.

Apesar da instabilidade da inserção da arte na educação escolar, iniciativas significativas surgiram desde o início dos anos 1980, situadas no bojo das transformações socioeconômicas, políticas e educacionais pelas quais o Brasil passou a partir dessa época. Destacam-se no campo educacional as publicações críticas em torno do papel sociopolítico da escola na sociedade brasileira, do processo de construção e apropriação do conhecimento na escola, das formas de organização e estruturação curricular, da redefinição de objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Ainda na década de 1980, surgiu o movimento Arte-Educação, que resultou na mobilização de grupos de professores de arte, com o propósito de conscientizar e organizar os profissionais. Essa mobilização possibilitou ampliar as discussões sobre o aprimoramento e a valorização do professor dessa disciplina.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se os debates em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento no qual a arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica. Nessa mesma década, são sistematizados os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a disciplina educação artística passa a se chamar arte, incluindo a área de conhecimento ligada à produção, fruição e reflexão artística.

Barbosa (1989, p. 173) salienta que essa foi uma grande conquista dos arte-educadores, “[...] que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição”, destacando a militância da categoria:

os arte-educadores do Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos arte-educadores começou em 1980, na Semana de Arte Moderna e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos, como a mobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores etc. (BARBOSA, 1989, p. 173).

A inserção da arte na educação enfrentou obstáculos e até hoje vem sofrendo mudanças. No Brasil, somente em 1996 a disciplina ficou definida como componente obrigatório, conquistando sua inclusão no corpo da LDB 9.394/1996, que em seu artigo 26, parágrafo 2º, frisa: “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, esse trecho da LDB 9.394/1996 passou por modificações, dadas pela Lei 12.287/2010, que no seu parágrafo 2º assim estabelece: “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010).

Para atender à educação infantil, foram elaborados os referenciais curriculares, que integram a série de documentos denominada Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo então Ministério da Educação e do Desporto.

[...] o Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

A publicação “Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil: conhecimento de mundo” traz propostas de trabalhos em diferentes linguagens, contemplando o ensino das artes visuais e música. Desse modo, a EI ficou amparada pela Constituição Federal e pelos referenciais curriculares a ela direcionados.

3.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM VITÓRIA-ES

Após a publicação da LDB 9.394/96, que instituiu a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio como componentes da educação básica, a inserção da disciplina arte na EI passou a ser uma das preocupações da Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Vitória-ES, por implicar a necessidade de contratação de profissionais com formação acadêmica e licenciatura em arte.

Com base na publicação da LDB, vimos que em 1998 foi elaborado o “Referencial Nacional para a Educação Infantil”, a fim de prescrever orientações teóricas e práticas ao professor que atua nessa etapa educacional. Em Vitória, também nesse sentido, foi publicado o documento denominado “Educação infantil: um outro olhar”, de 2006. Desde essa época, é possível perceber que a produção e a problematização sobre a especificidade da arte no contexto da EI no município de Vitória vêm crescendo e que há um esforço dos pesquisadores para compreender essa prática pedagógica com crianças pequenas.

Em sua pesquisa de mestrado, Ferreira (2011), por exemplo, constata que,

[...] com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade da Arte na EI, assim como os órgãos municipais, também os federais que formam esses profissionais tiveram que se adaptar à lei. A PMV, além de atender às necessidades dos/as professores/as e pedagogos/as, foi ajustando-se à nova lei, contratando professores através de concursos públicos (FERREIRA, 2011, p. 37).

Ainda segundo a autora, antes de ser efetivada a função de professor dinamizador de artes, que vigora atualmente, a PMV sugeriu a implantação de alguns projetos em artes, o que já configurava um ensaio para a inclusão desse profissional na EI. Ela destaca, por exemplo, que,

[...] em 1995, a professora Ms. Vera de Oliveira Simões participou como coordenadora de um projeto-piloto que contemplava algumas escolas da Rede Municipal de Vitória, com atividades que envolviam a arte com oficinas de pinturas, desenhos e reciclagem (FERREIRA, 2011, p. 37).

Em relação aos projetos citados por Ferreira (2011), a pesquisa de Nunes (2007) relata que o “Programa de educação multicultural de Vitória”, um dos que à época funcionavam nos Cmei’s, tinha como objetivo central

[...] revitalizar a proposta curricular da Educação Infantil, auxiliando os professores regentes em suas práticas cotidianas, seus referenciais sobre a infância e a cultura lúdica, pela assessoria de aproximadamente 15 professores de educação física e artes. Esses profissionais se reuniam quinzenalmente na Seme a fim de planejar ações numa dimensão multicultural e depois executar o planejamento nos Cmeis em sistema de rodízio (NUNES, 2007, p. 21).

Nunes (2007) observa que o programa sofreu diferentes organizações no decorrer de sua execução. No início, era um trabalho realizado pontualmente com as crianças, envolvendo práticas de arte, música, jogos, dança, teatro, literatura e esporte; em dado momento, aproximou-se das necessidades dos(as) professores(as) das unidades de ensino. Ainda segundo a autora, em 2004 e 2005, foi implementado o projeto-piloto denominado “Projeto de implantação das disciplinas de educação física e artes visuais no sistema de educação básica de Vitória-ES”.

Atento às contribuições acadêmicas, esse projeto propunha ressignificar a inserção dessas disciplinas nas unidades de EI por meio do trabalho de professores especialistas no quadro profissional da instituição. Essa atuação, de acordo com o edital PMV nº 64/2004, não estava condicionada ao momento de planejamento das professoras regentes. Nesse sentido, organizou-se de forma disciplinar, em horários predeterminados na rotina da escola, em tempos que variavam de 30 minutos a uma hora.

Ainda segundo Nunes (2007), em 2006, propôs-se um novo cargo aos professores(as) de educação física e artes visuais, o de professor dinamizador. Nele, esses(as) especialistas seriam responsáveis pela prática pedagógica de suas respectivas áreas, num regime de 40 horas semanais de trabalho. As aulas aconteciam durante os planejamentos das professoras regentes, o que impedia a possibilidade de aulas coletivas, como no projeto-piloto. Além disso, não foram criados espaços de planejamento compartilhados entre especialistas regentes e os(as) professores(as) dinamizadores(as), impedindo a articulação entre esses(as) profissionais.

Essa configuração, segundo a autora, aponta para um desperdício das experiências criadoras e criativas construídas anteriormente no sistema municipal. Além disso, no decorrer do ano, os(as) professores(as) dinamizadores(as) também seriam responsáveis por substituir as professoras regentes nos momentos de licença ou em caso de alguma falta, o que desvalorizava ainda mais a especificidade do seu trabalho. Desse modo, Nunes (2007, p. 24) observa que,

[...] apesar de terem garantido, por meio de concurso público, o trabalho com Educação Física e Artes Visuais, não foram propiciadas condições para que ele se materializasse de acordo com as necessidades das crianças e dos(as) profissionais, o que contribuiu para o abandono significativo dos(as) profissionais efetivados nesses recentes cargos.

Na configuração proposta, portanto, os(as) professores(as) especialistas formados em educação física ou artes visuais teriam uma atuação diferenciada, sendo responsáveis pelo trabalho com ambas as práticas pedagógicas, com carga horária que atendesse aos dois turnos, matutino e vespertino, e suas aulas deveriam acontecer, obrigatoriamente, no momento dos planejamentos das professoras regentes. Sendo assim, seus momentos de planejamentos ficavam dispostos em tempos marginais, como os 20 ou 30 minutos iniciais ou finais da jornada diária, período de tumulto, comumente utilizado como tolerância para entrada e saída das crianças. Essa organização possibilitou que o cargo de professor dinamizador fosse nomeado pejorativamente, devido às suas condições de trabalho, de *professor desanimador* (NUNES, 2007, grifos da autora).

Dessa forma, Nunes (2007) lembra que após alguns embates entre os dinamizadores(as) concursados(as) pelo edital PMV 01/2005 e a Prefeitura Municipal de Vitória, o concurso seguinte (Edital PMV 002/2006a) previa vagas para professores(as) dinamizadores(as) de educação física e artes, em respeito às suas especificidades. Ao fim de 2007, esses(as) professores(as) conquistaram o direito de optar pela redução de sua carga horária semanal de 40 para 25 horas.

No mesmo ano, outro concurso foi realizado, reservando vagas para professores(as) dinamizadores(as) de artes e educação física, com alternativas quanto ao regime de trabalho, 25h ou 40h (Edital 010/2007b). Parte dos(as) dinamizadores(as) que haviam reduzido sua carga horária prestou novo concurso e atualmente possui duas cadeiras no mesmo cargo. A carga horária para planejamento semanal também sofreu mudanças. Em 2008, os(as) professores(as), tanto regentes de classe quanto dinamizadores(as), conquistaram o direito de ter quatro planejamentos semanais, sendo que em 2009 esse número foi ampliado para cinco.

Diante do exposto, podemos perceber que a inserção da arte na educação infantil em Vitória-ES, assim como na educação no Brasil de um modo geral, passou e tem passado diversos contratempos ao longo dos anos. Constatamos no município várias tentativas que se configuraram em dado momento como projeto (por exemplo, o “Programa de educação multicultural de Vitória”), como modelo escolar, como projeto-piloto e, finalmente, com aulas conduzidas pelo(a) professor(a) dinamizador(a), formato esse que se mantém até hoje.

3.3 APROXIMAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS

Como parte da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura no intuito de buscar produções científicas já desenvolvidas sobre a temática nela estudada, visando a identificar aproximações e possíveis contribuições. A seguir, é apresentado o resultado do levantamento dos trabalhos publicados no período de 2008 a 2013 nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do PPGE-Ufes, bem como nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas¹².

No banco de teses e dissertações da Capes, foram encontrados dez trabalhos resultantes de pesquisas de mestrado e doutorado, a partir da utilização dos descritores “leitura de imagens”; “experiência estética”; “educação infantil” e “ensino de arte”. São poucas as pesquisas que abordam o ensino da arte para crianças pequenas. Análise cuidadosa das dez dissertações encontradas permitiu identificar que somente duas se aproximavam da temática desta investigação.

Uma delas é a pesquisa relatada na tese de doutorado de Keyla Andrea Santiago Oliveira, defendida junto à Universidade Federal de Goiás em 2012. Em “A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural”, a autora entende a educação infantil como

[...] um espaço possível para a experiência estética verdadeira e a sala de aula, como o lugar de reprodução de práticas que reforça uma compreensão pobre do ensino de arte e seus desdobramentos na educação de crianças pequenas [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

A pesquisadora salienta que a reflexão sobre “[...] a arte na educação da infância leva, necessariamente, ao questionamento sobre o que se considera atualmente como experiência estética” (OLIVEIRA, 2012, p. 21). Para ela,

na sociedade atual, a arte se transfigura como fruto do atendimento direto à indústria cultural, pois, especialmente na educação infantil, essa experiência se dá por meio de consumo, valorização de obras consagradas de artistas de renome, de intérpretes de música conhecidos e “reconhecidos” pela sociedade. Significa, assim, delinear um aluno reproduzidor de técnicas e de uma arte muitas vezes decorativa, que auxilia os conteúdos, uma arte ilustrativa” (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

A pesquisadora adota em seu estudo

[...] uma concepção de experiência estética como aquela que rompe a identificação passiva, colabora com a produção individual de ações e de modos de pensar, indicando que a função da arte não é sempre a mesma, transforma-se à medida que o mundo se transforma, porém, não muda seu aspecto principal: perdurar momentos de humanidade [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

¹² Ver <http://anpap.org.br/anais/2011/html/ceav.html>.

Ela entende a experiência estética “[...] como resgate da vivência com as obras de arte, algo que havia se perdido [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 38). Observa ainda que

[...] o ensino da arte recebe quase que diretamente as influências de uma cultura midiaticizada, já que as linguagens artísticas (teatro, dança, artes visuais e música) trabalham com materiais como CD’s, telas, desenhos, gravuras, produções como espetáculos e mostras de filmes, peças, e que, portanto, não é difícil concluir que as ações educacionais acabam por ter como instrumentos os produtos que advêm dessa indústria, que um filtro para essa mercadoria precisa ser reforçado e que esse filtro se consegue apenas mediante uma reflexão, uma interpretação contundente do que surge rotulado como “obra de arte”. O peso das escolhas que os docentes fazem acerca desse material incide diretamente sobre seus planejamentos, seu ensino. A leitura de imagens precisa ganhar esse arcabouço teórico para reordenação didática que realmente se volte para a criação de momentos de experiência estética para as crianças [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 64).

Assim como evidenciado pela pesquisa exploratória com as crianças sujeitos do estudo relatado nesta dissertação, a pesquisa empreendida por Oliveira (2012) mostrou uma preferência das crianças por desenhos animados vinculados pela mídia televisiva, ressaltando um ponto em comum entre esses dois estudos. Nesse sentido, concordamos com a argumentação da autora de que a escolha das imagens que serão utilizadas na sala de aula exige critérios, de modo que não sejam utilizados produtos e materiais aos quais as crianças já são expostas no cotidiano.

O segundo estudo com o qual a dissertação aqui relatada possui convergência é a dissertação de mestrado de Claudia de Carvalho Leão, defendida junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2012, sob o título “Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens”. Nele, a autora entende que é fundamental compreender o histórico da inserção da arte na educação escolar, para acompanhar os usos das imagens como ponto de partida e como produto final dos processos em turmas de educação infantil. Por essa razão, podemos identificar convergência entre seu trabalho e o estudo relatado nesta dissertação.

A pesquisadora reflete sobre as propostas com arte que são dirigidas pelo professor, observando que elas são carregadas de experiências obtidas na formação acadêmica e em serviço desse profissional, uma experiência que,

diga-se de passagem, é mais impositiva, pela predominância do ensino da arte europeia na sua formação, em detrimento da diversidade da cultura brasileira e suas singularidades regionais. A autora enfatiza que

[...] toda linguagem da arte é um modo singular de o sujeito refletir e reinventar seu estar no mundo, permeado pelos contextos culturais, históricos e sociais. A experiência estética está presente tanto no brincar como na criação artística. A arte e a brincadeira criam vínculos e territórios de sentido coletivos, imprescindíveis à socialização dos seres humanos. O brincar e a arte ritualizam os fazeres e saberes da humanidade [...] (LEÃO, 2012, p. 20).

Nos levantamentos realizados no banco de dissertações do PPGE-Ufes, entre as pesquisas empreendidas no período de 2008 a 2013, as de Fernanda Monteiro B. Camargo (2010), Sônia Maria de Oliveira Ferreira (2011), Maria Angélica Vago Soares (2012), Raniely do Nascimento Kiihl (2013) foram as que mais se aproximaram da proposta do estudo aqui relatado, sendo sumarizadas a seguir.

A pesquisa de Camargo (2010) focaliza as imagens e a infância no ambiente escolar e trouxe contribuições importantes para o estudo relatado nesta dissertação, ao concluir que

[...] a produção estética cultural infantil está ligada às condições sobre as quais o ensino da arte no espaço escolar acontece, sendo assim, as aulas de arte não devem ser apenas um momento de relaxamento ou atividade de livre expressão. De certa forma, este pensamento causa-nos estranheza, pois reduz novamente a arte ao utilitarismo, categorizando as crianças como objetos de reprodução de um mundo adulto. Ao contrário, acreditamos que a criança, através da produção artística, expressa seu universo a partir das mediações socioculturais, inclusive pela cultura adulta que promove uma arte cujos valores estéticos não coincidem com os critérios de produção infantil [...] (CAMARGO, 2010, p. 66).

Com a pesquisa de Ferreira (2011), é possível estabelecermos um diálogo mais extenso, porque, assim como a pesquisa relatada nesta dissertação, sua efetivação se deu no campo da educação infantil, também no sistema municipal de ensino de Vitória-ES. Objetivando “[...] ampliar o olhar da criança, na disciplina de artes, fazendo com que as experiências estéticas sejam aplicadas e experienciadas para e pelas crianças [...]” (FERREIRA, 2011, p. 39), a autora destaca que,

[...] mesmo que timidamente, alguns professores começam ampliar os discursos imagéticos na prática escolar. Apesar das dificuldades temporais, têm conseguido trabalhar com leitura de imagens, desenvolvendo o olhar da criança para a arte e para o mundo em que vive [...] (FERREIRA, 2011, p. 39).

A dissertação de Soares (2012, p. 23), por sua vez, parte do pressuposto de que “[...] fazer-pensar no ensino da arte é propor possibilidades de ver, perceber e conviver com a sociedade e suas produções de arte e cultura, de forma a contextualizar as práticas no campo escolar [...]”, destacando ainda:

[...] faz-se necessário perceber e compreender que o que acontece nas aulas de arte de uma instituição escolar é muito mais resultado de um conjunto de fatores sociais do que apenas de aspectos gerais, que não contemplam um ensino interativo e dinâmico. Pensamos em um ensino de arte flexível e com interação dos sujeitos que estão no processo educativo, direto ou indiretamente [...] (SOARES, 2012, p. 23).

Já a pesquisa de Kiihl (2012) direciona-se para o conceito de experiência estética e traz importantes reflexões sobre formação estética, quando diz que

[...] é possível afirmar que este tipo de formação do sensível depende do contato com significativas experiências estéticas que podem se tornar objeto da intervenção escolar. A escola é cúmplice da formação humana e isso inclui, evidentemente, a apropriação do legado cultural historicamente produzido [...] (KIIHL, 2012, p. 12).

O levantamento nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas permitiu verificar que, apesar da publicação de muitos artigos sobre educação e arte, poucos se relacionam diretamente com o tema da pesquisa relatada nesta dissertação. Entre eles, destacamos a seguir alguns do ano de 2011, publicados no âmbito do Comitê Educação em Artes Visuais.

- “Livro de imagem: a literatura infantil como experiência de leitura da imagem”, de Marília Forgearini Nunes (2011), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: ao ser inserido no cotidiano das crianças, o livro de imagem de literatura infantil provocou a necessidade de os professores aprenderem esse tipo de leitura. A problemática, segundo a autora, emerge a partir da compreensão de que “[...] o ato de ver é considerado como ação que não exige esforço, conseqüentemente, ler a imagem independe dos processos de ensino e de aprendizagem, é inato para todo e qualquer ser dotado de visão [...]” (NUNES, 2011, p. 1001). Assim, os dois estudos convergem no aspecto

da leitura da ilustração, sem a presença do texto, que ajudaria a decodificar a imagem, proporcionando, assim, uma produção sensível de sentido a partir do exercício do olhar.

- “Experiência estética na cidade: uma leitura a partir da estética pragmática”, de Luciana Mourão Arslan (2011), da Universidade Federal de Uberlândia: as convergências com o estudo relatado nesta dissertação podem ser observadas no ponto em que a autora observa que quando a experiência estética

[...] pode ser proporcionada a partir das imagens (e que pode ser experimentada em diferentes graus de complexidade), podemos pensar muitas imagens que podem pertencer – ou não – ao campo de produção dominante [...] (ARSLAN, 2011, p. 790).

Por outro lado, podemos observar uma diferenciação entre os dois estudos, no que diz respeito ao lugar em que a apreciação artística ocorre: enquanto a autora trata da experiência estética a partir de uma arte que ela denomina de “visualidade popular urbana”, na qual busca fugir dos modelos visuais padronizados, analisando imagens produzidas por artistas desconhecidos nos espaços urbanos, aqui, neste trabalho, a opção foi por dialogar com imagens de obras de arte no contexto escolar.

3.4 REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para empreender a investigação aqui relatada, foi fundamental estabelecer diálogo com estudiosos que vêm pesquisando as infâncias, que consideram a EI uma importante etapa da educação básica e que evidenciam a importância de a arte estar presente nessa etapa educacional, sendo, por isso mesmo, usados como referência teórica à luz da qual serão analisados os dados produzidos durante a experiência imagética realizada com as crianças pequenas.

Em Benjamin, buscamos dialogar com o **conceito de experiência**, abordando aspectos relativos à sua perda e à possibilidade de sua reconstrução. Para isso, destacamos os textos “Experiência” (BENJAMIN, 1984), “Experiência e pobreza” e “Sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 1994). Agamben (2005) visualiza a infância como possibilidades de experiência e condição para a existência

humana. Percebe a aproximação do conceito de experiência com a ideia de infância, pois a aproximação se dá por meio do sujeito.

A respeito da **imagem no ensino da arte**, Barbosa (2014, p. 36) salienta: “temos que alfabetizar para a leitura de imagens”. Nesse mesmo sentido, Martins, Picosque e Guerra (1998) constatam que estamos vivendo numa época de grande difusão de imagens: televisão, cinema, fotos no celular e jogos eletrônicos caracterizam a cultura das crianças e fazem a mediação da maioria das informações que chegam até elas.

Em Buoro (2003, p. 27), encontramos o argumento de que o contato com a linguagem da arte favorece a formação de um olhar que capacita ler o mundo com “[...] olhares revigorantes e revigorados [...]”. Pillar (2011), por sua vez, conclui que o olhar é o ponto de partida para realizarmos um ato de leitura. No entanto, olhar não significa que estamos vendo, pois, apesar de estarmos expostos a uma grande quantidade de imagens diariamente, é comum olharmos para essas imagens sem vê-las.

Schütz-Foerste (2004, p. 95), ao abordar a importância do ensino da arte e da leitura de imagens na escola, destaca que “[...] o contato do indivíduo com a obra de arte prepara-o para o entendimento do mundo que o cerca. A leitura das obras de arte favorece também uma leitura do mundo das imagens, sejam elas artísticas ou não”. Nesse sentido, para compreender como acontece o processo de leitura de imagem, é essencial conhecer o sujeito, suas particularidades, respeitando as aprendizagens e experiências que cada pessoa carrega de seu ambiente social e cultural.

A **infância e a educação infantil** são objetos de estudos de Gouvea (2009) e Sarmiento (2007), que esclarecem que o que sabemos da infância são concepções construídas historicamente e baseadas numa perspectiva adultocêntrica. Tais concepções tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças, sendo necessário, portanto, uma ruptura com o modelo epistemológico sobre infância até então instituído. Kramer (1996) destacam que o termo “infância” apresenta um caráter genérico, cujo significado reflete o efeito das transformações sociais, o que atesta que a vivência dessa

etapa da vida se transforma conforme os paradigmas do contexto histórico e outras nuances, como raça, etnia e condição social.

A pesquisa de Leite (2005) nos direciona a refletir sobre o **ensino da arte na educação infantil**. Para a autora, o recorte etário de 0 a 6 anos exige que pensemos nas especificidades da EI. Kramer (1996) defendem que os termos “crianças”, pronunciado no plural, e “infância”, que utilizamos no singular, deveriam ocupar muito mais o tempo e o espaço de nossas preocupações, estudos e pesquisas. Isso porque, assim como Agamben (2005), a autora acredita que se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância.

Vigotski (2004) considera que as possibilidades educativas na escola são incontáveis. Para esse pensador, a educação de modo geral visa a uma ampliação dos âmbitos da experiência pessoal e limitada, fazendo conexão entre o psiquismo da criança e outras experiências por ela apreendidas, ampliando sua rede de convivências.

No capítulo a seguir, são apresentadas as narrativas que, na condição de professora dinamizadora e pesquisadora, vivenciei durante o processo de pesquisa sobre vivências imagéticas e experiências estéticas com as crianças.

4 A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSORA/PESQUISADORA COM CRIANÇAS PEQUENAS

A narrativa deste capítulo apresenta e analisa os dados produzidos antes e durante a ação pedagógica realizada com um quebra-cabeça confeccionado com imagens de obras de arte de dois artistas, relacionadas à temática brincadeira. A narrativa se divide em três seções: o momento de escolha das imagens das obras de arte com as crianças, a experiência do brincar usando o quebra-cabeça e a brincadeira e a vivência com as imagens, ou seja, os momentos de repetição da brincadeira.

Enquanto pensava na experiência relatada nesta pesquisa, fui atravessada por memórias que se formaram desde que minha trajetória como docente foi iniciada: memórias da minha condição de professora/pesquisadora, da convivência com as crianças e com os profissionais e instituições responsáveis pela educação infantil no sistema municipal de ensino ao qual estou vinculada.

Assim, compreendo que a experiência aqui narrada não foi somente a experiência das crianças como sujeitos participantes de uma investigação, mas também uma experiência que vivenciei como professora/pesquisadora responsável por este estudo. A partir de Benjamin (1984), entendo que nos entrecruzamentos entre a experiência de mundo das crianças e dos adultos, a experiência não é só do sujeito; ela acontece de forma compartilhada, efetiva-se nas relações criança/adulto, no caso aqui relatado, especificamente, no chão da escola.

É verdade que a autoria desta escrita é concedida a mim, professora/pesquisadora, ou seja, tenho o privilégio final de narrar essa história que se constituiu durante a pesquisa, mas o faço pautada naquilo que as crianças ajudaram a produzir. Nesse sentido, considero importante sublinhar que a pesquisa foi realizada respeitando a rotina estabelecida na EI, pois os(as) dinamizadores(as) de artes, educação física ou música estão inseridos na rotina diária dos Cmei's. Assim, das oito turmas atendidas no turno vespertino da unidade de ensino que constituiu o lócus desta pesquisa, o(a) dinamizador(a) atende diariamente a quatro turmas, em aulas de 50 minutos com cada grupo,

sendo que um horário destina-se ao planejamento, totalizando cinco tempos de 50 minutos diários.

No caso específico do Cmei Valdívia da Penha Antunes Rodrigues, no primeiro semestre, entre os meses de fevereiro e junho, semanalmente, os grupos têm três aulas de artes e duas de educação física, totalizando cinco aulas semanais, ou seja, os cinco planejamentos da professora regente – daí deriva o apelido pejorativo atribuído aos(às) dinamizadores(as) de “cobre PL”. Os horários são pré-definidos no início do ano letivo, de forma que as aulas dos dinamizadores(as) fiquem divididas entre entrada, lanche, jantar, saída. Desse modo, eles podem participar de etapas rotineiras de todos os grupos. No segundo semestre, de julho a dezembro, a ordem se inverte e o grupo passa, então, a ter duas aulas de arte e três de educação física. Essa foi uma forma encontrada coletivamente para que durante o ano letivo todos os grupos possam ser contemplados com tempos iguais das duas disciplinas.

Os momentos de entrada e saída das crianças são aqueles em que se tem contato direto com as famílias, daí sua importância, pois permitem estabelecer diálogo com os responsáveis pelas crianças. Para as professoras regentes, esse contato ocorre diariamente, enquanto que para os professores(as) dinamizadores(as), ele só se dá com as famílias das turmas em que as aulas de suas disciplinas acontecem no primeiro e último horários.

Diferentemente das Emef's, nas quais as crianças são levadas pelos familiares somente até a entrada da unidade, nos Cmei's, os pais, mães ou responsáveis entregam¹³ a criança ao professor na porta da sala de aula. No horário de saída, a criança é devolvida à família no mesmo local, pela professora regente ou pelo(a) dinamizador(a). Sobre esse momento do cotidiano da escola, Barbosa (2009, p. 90) afirma que:

[...] o horário da chegada à escola significa uma aliança entre as famílias, as crianças e a professora. Esse é um momento importante, pois constrói a confiança entre esses três parceiros de jornada. Portanto, a professora tem o compromisso de organizar essa situação para que diversas ações possam acontecer a contento.

¹³ Entrega: ato ou efeito de entregar(-se), conforme disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/entrega>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

A tarefa de recepcionar as crianças e as famílias demanda entre 15 e 20 minutos, dependendo da localização da sala e da faixa etária. Em 2015, a sala do grupo participante desta pesquisa localizava-se no terceiro pavimento do Cmei¹⁴, enquanto a sala de artes funciona no térreo. Por isso, para chegar até a sala de artes, era preciso percorrer três rampas de acesso. Ou seja, contando com o tempo demandado para a recepção das crianças, somente após 30 minutos do horário inicial de entrada é que conseguíamos chegar ali, restando, então, 20 minutos de aula. Nesses momentos, priorizamos as conversas em roda, durante as quais procuramos lembrar o que havíamos feito na aula anterior e qual seria a proposta para a aula seguinte¹⁵.

É importante salientar que o Cmei Vpar é uma das poucas unidades de EI do sistema municipal de ensino que possui sala de arte. A maioria das unidades, assim como o Vpar, foi projetada e construída quando o(a) dinamizador(a) de arte ainda não estava inserido de fato na EI. Em unidades que não contam com esse espaço, as aulas acontecem na sala da professora regente e o(a) dinamizador(a) precisa utilizar diversas estratégias para transportar os materiais de sala em sala, como carrinhos de feira ou de supermercado, além de bolsas e sacolas.

O espaço destinado às aulas de artes no Cmei Vpar, a sala de artes, como é conhecido, foi construído em 2012, após a comunidade escolar constatar a necessidade de um espaço específico para essa disciplina. A demanda foi levada à gestora da unidade e, em seguida, ao conselho da escola, que deliberou pela construção da sala. Sendo assim, em 2013, quando assumi a função de dinamizadora nessa unidade, a construção da sala de artes estava em fase de conclusão. O local escolhido foi uma parte do pátio destinado à recreação e que é utilizado pelo(a) dinamizador(a) de educação física.

¹⁴ A localização das turmas é feita de acordo com o fluxo de cada ano letivo.

¹⁵ Nas aulas que não coincidem com os horários de entrada ou saída da turma, o tempo de 50 minutos é reduzido em função do deslocamento entre a sala de artes e as salas de aula, um trajeto de subida e descida das duas ou três rampas de acesso, dependendo do andar em que está a sala da turma que será atendida.



Figura 6 - Espaços internos Cmei Vpar
Respectivamente, sala de artes, parte externa da sala de artes, sala de aula do grupo com o qual a pesquisa foi realizada, rampas de acesso (três últimas imagens)

Foto: Adélia Pacheco (set/2015)

A construção da sala de arte representou uma conquista significativa para o(a) professor(a) dessa área, bem como para o grupo de docentes do Cmei, pois as professoras regentes não mais precisam se ausentar da sala de aula pela qual são responsáveis para que o(a) dinamizador(a) de artes possa utilizá-la com a turma. Ampliaram-se as possibilidades para que o(a) dinamizador(a) proporcione às crianças propostas de aprendizagens mais elaboradas e utilização de materiais que, sem espaço específico, torna-se inviável.

4.1 A EXPERIÊNCIA DE ESCOLHER AS IMAGENS COM AS CRIANÇAS

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças pequenas. O período de produção dos dados que efetivamente permitiram a consecução desse objetivo foi aquele em que as crianças vivenciaram uma ação pedagógica com um objeto que foi pensado para contemplar momentos de brincadeira, mas também que desenvolvesse a educação estética, favorecendo a vivência imagética.

No entanto, um período de fundamental importância para que esse momento principal ocorresse foi o da escolha das imagens que comporiam o brinquedo. Esta seção dedica-se à análise dos dados produzidos nesta etapa, com base na escuta dos registros, feitos em gravações diretas, dos diálogos estabelecidos entre crianças e crianças, crianças e pesquisadora, crianças e professora, durante a escolha das imagens de obras de arte dos artistas Ângela Gomes e Ivan Cruz.

O encontro da pesquisadora/professora com as imagens de obras de arte desses dois artistas já foi relatado no Capítulo 2, no qual vimos que a pré-seleção desses artistas teve como eixo norteador a brincadeira, com o propósito de aproximá-las do universo infantil. As imagens de Ângela Gomes foram selecionadas também pelo fato de retratarem paisagens ou pontos turísticos da cidade de Vitória e Região Metropolitana da Grande Vitória.

A escolha das imagens foi realizada com as crianças sentadas no tapete da sala de artes, de frente para a parede em que elas foram projetadas, usando meu *notebook* pessoal e o projetor de imagens do Cmei. A projeção objetivou uma melhor visualização e detalhamento das imagens das obras de arte. A proposta foi escolher com as crianças três obras de cada artista, com as quais posteriormente o brinquedo seria construído, para que, na sequência, pudesse ser utilizado em ação pedagógica durante as aulas de artes.

Na projeção da imagem da primeira obra de Ângela Gomes, diante da fala das crianças, ficou evidente que a escolha do eixo norteador brincadeira foi acertada:

- *Olha uma pipa! Uma pipa! Um monte de pipa! Pipas!* (crianças)
- *Pipa! Bola! Bicicleta! Balão! Um monte de criançada! Uma casa!* (queriam falar todas ao mesmo tempo)
- *E aquele lugar ali, vocês conhecem?* (a professora/pesquisadora tentou verificar se as crianças haviam identificado o espaço público representado na imagem)
- *É uma Pedra da Cebola!* (Stephany arriscou-se)
- *E essas crianças aqui, estão todas fazendo o quê?* (professora/pesquisadora pergunta enquanto aponta um grupo de crianças na imagem)
- *Brincando!* (elas responderam sem demonstrar dúvida)
- *Estão brincando de quê?* (professora/pesquisadora)
- *De pular corda, jogando bola, futebol, andando de bicicleta, brincando de cambalhota...* (as crianças citaram uma sequência de brincadeiras que podiam ser facilmente identificadas na imagem)

Após a projeção da primeira imagem, observei que as crianças já demonstravam certo cansaço. Aproveitei, então, para fazer algumas colocações sobre a artista Ângela Gomes. Levando em conta que a maioria da turma ainda não se apropriou dos códigos da leitura e da escrita, pontuei que seu nome estava assinado no rodapé da obra. Informei que a artista é capixaba e que ela aprecia desenhar paisagens da nossa terra. Esclareci que o parque retratado na imagem da obra de arte localiza-se em um bairro bem próximo, informando às crianças que projetaríamos outra imagem e que depois elas precisavam dizer de quais elas mais haviam gostado. Essa fala foi interrompida por um dos meninos, num tom de voz carregado e em entonação reflexiva.

- *Eu gosto de pipa...* (Filipe Daniel)

Entendi a colocação da criança como uma forma de nos dizer da sua preferência por aquela obra, por causa da pipa, brinquedo do qual ela gosta muito.

Nesse fragmento, podemos nos reportar aos estudos de Jobim e Souza (1994, p. 88) sobre a obra de Walter Benjamin: “[...] as crianças demonstram certa preferência por lugares, objetos e situações rotineiras, manifestando assim uma tendência em enfatizar a relação da pessoa com suas lembranças”.

Ainda nesse sentido, pelas ruas do bairro onde se situa o Cmei, diariamente, é possível observar crianças brincando com pipas. Como a maioria das crianças participantes desta investigação reside nos arredores, elas convivem diariamente com diversas brincadeiras de rua, entre as quais empinar pipa, que, portanto, faz parte do seu cotidiano.

– *Eu gosto de todos!* (Filipe Daniel enfatizou sua fala)

É possível notarmos que a criança estava tentando dizer que gosta mesmo de brincar, de pipa, de todas as brincadeiras. Barbosa (2009, p. 71) pontua que “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético”. Para a autora, a brincadeira é uma cultura da infância.

Na apresentação de outra imagem, é possível constatarmos que a experiência que a criança traz do seu ambiente familiar ou de seu entorno fica evidente diante de imagens de locais já conhecidos. Ao visualizá-la, uma criança comenta:

– *Olha! Casamento?* (o grupo iniciou os comentários sobre a imagem)

– *É uma igreja!* (uma das crianças afirmou)

A mim, professora/pesquisadora, parecia impossível que alguma criança não reconhecesse na imagem o Palácio Anchieta, tanto por sua localização, no Centro da capital, quanto pela magnitude de sua arquitetura. Ao mesmo tempo, retomando as informações obtidas na pesquisa exploratória, podemos lembrar que um percentual significativo de crianças nunca foi ao cinema ou a um museu, ou seja, a maioria tem a rotina diária restrita ao bairro e vizinhança.

– *Eu já fui lá! Eu já fui lá!* (uma criança afirmou em tom animado)

- *É perto da casa da minha vó Simone... Ela mora na cidade!* (uma criança explicou)

A forma segura que a criança utiliza para afirmar que a imagem que estava visualizando tratava-se de um lugar que lhe era conhecido, por ser perto da casa da avó, é sintetizada por Duarte (2001, p. 78), quando o autor considera que

[...] a casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos, aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com as nossas sensações, percepções e sentimentos.

O autor observa que em nosso dia a dia estamos envolvidos com questões pertinentes a todos os seres humanos: a habitação, o passeio, a conversa, a comida e o trabalho, que estão direta e amplamente relacionados com nossos sentidos. Nesse caso, a experiência anterior com o lugar foi determinante para que ele fosse identificado pela criança.

- *É lá na cidade! É lá na cidade! Isso aí! É lá na cidade!* (a criança enfatizou)

A expressão “lá na cidade” é a forma como os moradores de outros bairros da Região Metropolitana referem-se à região central de Vitória, onde, no passado, concentravam-se os principais serviços de comércio, bancos, consultórios médicos e também onde se localiza parte do patrimônio histórico da região. A partir da década de 1990, com a expansão imobiliária e a construção de *shoppings centers* em outros bairros, o Centro Histórico de Vitória passa a vivenciar um processo de esvaziamento socioeconômico e cultural.

- *É uma casa grandona? Isso daqui é um palácio! Quem vocês acham que mora no palácio?* (professora/pesquisadora)
- *É onde ficam os ovos da páscoa?* (uma das crianças)

Compreendemos na pergunta da aluna que a imagem do palácio e sua magnitude resgataram memórias de outras vivências e significados de palácio, formulados por ela anteriormente à visualização da imagem, podendo ser uma

vivência construída por meio de histórias que ouviu ou de filmes a que assistiu. Nesse aspecto, Leite (2005, p. 100) destaca

[...] a importância de percebermos que o repertório vivencial das crianças é consideravelmente diferente do nosso, pois todo indivíduo, para compreender o que vê/ouve, aciona toda a gama de acervos que possui e que, portanto, cabe ao adulto mediar a relação da criança com a cultura.

Nesse sentido, Schütz-Foerste (2004, p. 21) considera que:

[...] a imagem está sempre posta em relação a outra coisa. Seu caráter de analogia, ou de semelhança, faz dela uma representação. Tem a função de evocar ou colocar-se em lugar do objeto representado, não sendo, assim, percebida como ela própria, mas como signo.

A escolha da brincadeira como eixo norteador foi fundamental para o enriquecimento dos diálogos que se estabeleceram durante o processo de seleção das obras de arte pelas crianças e possibilitou a participação de todo o grupo, pois elas procuravam em cada imagem projetada encontrar algum detalhe sobre o qual pudessem falar, mesmo que não fosse uma brincadeira.

- *Uma trilha de trem.* (uma criança comenta, ao observar outra imagem projetada)
- *O trilho onde o trem passa. Essa é uma estação de trem lá em Marechal Floriano. Essas crianças estão brincando.* (professora/pesquisadora)
- *Cirandinha!* (crianças falam em coro)
- *E pipa!* (uma criança identifica uma brincadeira semelhante à de outra imagem)
- *Piquenique!* (uma criança comenta)

Quando as crianças gostavam da imagem que estava sendo projetada, os comentários eram feitos em tons de animação. Ao mesmo tempo, elas tiveram liberdade para expressar opiniões contrárias.

- *Oh! Eu não gostei!* (uma das crianças comentou sobre uma imagem)

Encerrada a exposição das oito imagens, iniciamos a seleção das três que utilizaríamos na confecção do quebra-cabeça tridimensional. Atentando para as reações durante a projeção, foi possível identificar as três mais comentadas.

- *Eu gostei dessa!* (criança comenta sobre a imagem “Férias em Marechal Floriano”, de Ângela Gomes)
- *Eu gostei da Pedra da Cebola!* (comentário de outra criança, sobre a obra “Pedra da Cebola”, também de Ângela Gomes)
- *Eu não gostei!* (uma das crianças comenta)
- *Pedra da cebola, essa da igreja e a do trem?* (professora/pesquisadora, iniciando uma tentativa de encerrar a escolha das imagens)
- *Essa, sim!* (uma das crianças falou empolgada, ao visualizar a imagem “Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida”, de Ângela Gomes)
- *Então, nós vamos ficar com a da Pedra da Cebola, “Férias em Marechal Floriano” e “Brincadeira de Criança na Igreja dos Reis Magos em Nova Almeida”. Todos concordam que são essas três?* (professora/pesquisadora, na tentativa de encerrar a escolha, ressaltando as imagens mais comentadas, pois o tempo de 50 minutos de aula já se encerrava)
- *Sim!* (as crianças responderam quase todas ao mesmo tempo)

Quando iniciamos a projeção da primeira das sete imagens de obras de arte do artista carioca Ivan Cruz, logo uma criança comentou com o colega ao lado:

- *Olha lá!* (uma criança fala animadamente e chama a atenção das demais)
- *Aviãozinho de papel!* (crianças comentam)

Em seguida, outra imagem foi projetada e dessa vez não ouvimos nenhum comentário. Perguntei, então, que brincadeira estava retratada na imagem e Rikellmy respondeu que não sabia. Insisti e ele arriscou:

- *Soltar pipa em cima da lata.* (Rikellmy)

Tentei explicar que a brincadeira era pé de lata, que se faz amarrando uma corda ou barbante em duas latinhas, uma para cada pé, e depois de subir e equilibrar-se é possível andar com as latas sob os pés. Antes mesmo de concluir a explicação, Guilherme interrompeu:

- *Assim, ó...* (Guilherme ficou de pé e começou a gesticular, na tentativa de explicar para o amigo como se anda com pé de lata)

Em outro momento, quando foi projetada uma imagem de crianças brincando de rodar pião, novamente foi Guilherme que se antecipou em explicar a brincadeira. Nesse momento, pareceu que, mesmo sendo da mesma faixa etária das demais crianças, sua experiência com brincadeiras era maior que a dos colegas:

- *A gente enrola, depois roda.* (Guilherme tentou novamente exemplificar)

Do mesmo modo, pareceu importante para Stephany, por exemplo, dizer:

- *Meu irmão tem. Eu brinco com ele.* (Stephany)

A partir da fala de Stephany, podemos compreender que o fato de ela já conhecer um pião possibilitou uma experiência anterior com o objeto/brinquedo, mesmo sendo do irmão. Reportamo-nos, nesse caso, ao texto “O narrador”, escrito em 1936 por Walter Benjamin. Nele, o pensador discutiu diversas formas de narrativa, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros” (BENJAMIN, 1987, p. 217). A aluna narra para o grupo, de forma breve, sua própria experiência com o brinquedo pião, do qual falávamos naquele instante, ao observar a imagem.

Em seguida, projetamos as demais imagens e, pelos comentários das crianças, pareceu que o interesse havia sido maior pelas imagens de brincadeiras do

artista Ivan Cruz, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Possivelmente, o fato de que as brincadeiras representadas eram em tamanho maior e no primeiro plano fez com que um interesse maior fosse despertado. Assim, foi proposto que definíssemos logo as três imagens, que, juntamente com as das obras de Ângela Gomes, comporiam o quebra-cabeça.

Para escolher as três imagens das obras de Ivan Cruz e com a intenção de agilizar essa etapa, foi solicitado às crianças que levantassem uma das mãos quando cada imagem fosse projetada, permitindo contabilizar por quantas crianças cada uma tinha sido preferida. Assim, três foram as mais votadas: “Jogando bola”, “Bolinha de sabão” e “Rodando pião”.

Após um período de distanciamento desse momento e lembrando-me dos diálogos que se estabeleceram durante a escolha das imagens, pude perceber que, na maioria das vezes, na condição de professora/pesquisadora, conduzi as perguntas intencionalmente de forma sucinta, para apressar a escolha, movida pela preocupação com o tempo de 50 minutos destinado à escolha das imagens de cada artista. Somava-se a isso o receio de que, se a atividade não fosse concluída no tempo para o qual havia sido planejada, na aula seguinte, poderia não ser possível utilizar o equipamento de projeção, já que era necessário reservá-lo com antecedência.

Por isso, pude observar que, em diversos momentos, quando as crianças queriam estender a discussão sobre a brincadeira retratada, imediatamente, acabei passando à exibição de outra imagem, como uma forma de encerrar a discussão. Por outro lado, ouvindo a gravação com os diálogos que ocorreram durante a etapa de seleção das imagens, percebi que, mesmo quando solicitava que a discussão sobre determinada imagem fosse encerrada, as crianças continuavam falando, independentemente de estarem sendo ouvidas ou não.

Considero importante pontuar que tais observações só foram possíveis após um período de distanciamento dos fatos ocorridos e permitem concluir que, independentemente da proposta a ser executada, o tempo de 50 minutos, ou seja, uma aula, talvez seja insuficiente para estabelecer a escuta e um diálogo substancial com um grupo de crianças de quatro anos.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que, em função do bom relacionamento estabelecido com o corpo técnico-administrativo do Cmei Valdívia da Penha Antunes Rodrigues e as professoras regentes, se uma alteração nos horários de aula nesse dia fosse solicitada à pedagoga, de modo a ter dois ou três tempos de 50 minutos para a atividade prevista, tal demanda teria sido atendida. No entanto, o propósito foi desenvolver este estudo dentro dos espaços/tempos vivenciados no cotidiano do Cmei pelo(a) professor(a) de arte, trazendo para a pesquisa as situações do dia a dia dos(as) dinamizadores(as) nas unidades de ensino.

Nesse sentido, Ferreira e Sarmiento (2008, p. 72), em entrevista à Revista Eletrônica de Educação, em que discorrem sobre a cidadania da infância, corroboram com o estudo aqui relatado, quando pontuam que

[...] os sistemas de ação social concreta onde as crianças estão inseridas (creches, escolas, ateliês de tempos livres, clubes, instituições de acolhimento temporário ou permanente etc.), regulados pelos adultos, constituem ora espaços de subordinação, ora espaços de expressão autónoma das crianças.

Na mesma entrevista, os autores salientam ainda que as crianças precisam e têm o direito de participar da construção do que denominam cidadania da infância, possibilitando, assim, a ampliação de seus direitos e contribuindo para que as instituições *para* as crianças tornem-se, também, *das* crianças (grifo dos autores). Como uma ação essencial, apontam, ainda, a necessidade de se *ouvir a voz* das crianças (grifo dos autores), assim argumentando:

[...] *ouvir a voz* das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a permitir a participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários. As assembleias, os inquéritos, os jogos de papéis, a recolha de opiniões por meios não verbais, pictográficos etc. constituem dispositivos de constituição de organizações e instituições democráticas com e das crianças. Em suma, a cidadania organizacional configura-se como um elemento determinante para a viabilização da participação das crianças como núcleo dos seus direitos sociais (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 72).

A rotina do espaço educativo, muitas vezes, impõe-nos, a crianças, professores(as) e a outros(as) profissionais da educação, um tempo e um ritmo

que se encontram para além das nossas vontades e expectativas. As crianças queriam continuar discutindo sobre as obras; um tempo de 50 minutos, estabelecido burocraticamente no sistema de ensino, anunciava seu fim... Desse modo, quando analisamos a situação vivenciada na execução da experiência para esta investigação à luz das colocações de Ferreira e Sarmiento (2008), podemos afirmar que não foi possível *dar voz* às crianças sujeitos da pesquisa na etapa de seleção das imagens, no sentido de que esse tempo estabelecido para a aula é instituído à sua revelia, por decisões das quais elas não participam, e que influenciam e limitam, por exemplo, o seu desejo de continuar comentando uma obra de arte.

Mesmo assim, no momento em que a opinião das crianças foi solicitada na escolha das imagens, foi-lhes permitido que manifestassem livremente seus gostos. De certo modo, essa foi uma forma de dar-lhes voz, não na medida em que os autores citados recomendam, mas pode ser considerado um anúncio da possibilidade de que em ações que futuramente serão propostas junto a elas haverá uma busca por ampliar os espaços para que sejam escutadas e possam participar.

4.2 A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR MEDIADA POR IMAGENS DE OBRAS DE ARTE

A análise dos diálogos que ocorreram no momento em que as crianças brincavam com o quebra-cabeça tridimensional e a escuta cuidadosa e transcrição dos registros permitiram confirmar que a experiência do brincar mediada por imagens de obras de arte realizada com o grupo de crianças de quatro anos traz a possibilidade de uma vivência estética já na educação infantil.

A Figura 6, a seguir, mostra o quebra-cabeça tridimensional criado a partir das imagens de obras de arte escolhidas pelas crianças.



Figura 7 - Quebra-cabeça tridimensional

Foto: Adélia Pacheco (set/2015)

Para a apresentação do quebra-cabeça, organizamos o grupo em círculo, de forma que todos pudessem ser vistos. Algumas crianças observavam-me colando o papel cenário branco sobre a mesa em que seria realizada a atividade com o brinquedo e fizeram comentários.

- *Olha!* (Rikellmy exclamou, admirado com o papel cenário branco com o qual a mesa estava sendo forrada)
- *Nossa! Muito grande, esse papel!* (Filipe Daniel, também admirado)
- *Parece um mapa.* (Bianca)
- *Parece um mapa desse tamanho.* (Sarah, abrindo os braços para tentar ilustrar o tamanho do papel)
- *Um mapa grandão!* (Rikellmy reforçou)

Esses diálogos nos momentos que antecederam a apresentação do brinquedo ao grupo revelam um aspecto do cotidiano da criança, que são as brincadeiras de faz de conta, ou uma espécie de jogo, e que, geralmente, são caracterizadas por reproduzir a realidade. As crianças demonstram a capacidade de associar o papel que estava sendo colado sobre a mesa à imagem de um mapa. Apesar de não ficar explícito nas falas de Rikellmy, Filipe Daniel, Bianca e Sarah a que tipo de mapa eles estavam se referindo, o que se sobressaiu no diálogo foi o envolvimento imediato daqueles que estavam próximos e atentos à conversa e a forma como cada um se referia ao papel. A esse respeito, Benjamin (1986, p. 108) afirma que

[...] os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética.

Provavelmente, com base em suas experiências anteriores, cada um construiu um significado pessoal para o papel que observava. Rikellmy foi o primeiro a se manifestar, o que desperta a atenção de Filipe Daniel, que acha que é um papel muito grande, seguido por Bianca, que o relaciona a um mapa. Sarah se utilizou de gestos feitos com os braços para dizer que o mapa realmente era grande e Rikellmy concluiu, concordando que era mesmo um mapa, e não era qualquer mapa, era um mapa grandão. Sendo assim, o papel cenário que estava sendo colocado sobre a mesa passou a ser um mapa grandão, elaborado coletivamente no imaginário do grupo.

Segundo Benjamin, isso se deve ao fato de que “[...] é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética” (BENJAMIN, 1986, p. 108). Ainda nesse sentido, Barbosa (2009), baseando-se em estudos que Corsaro desenvolveu sobre a cultura de pares, aponta que um grupo de crianças de idade aproximada que diariamente passam o tempo juntas, conversando, compartilhando ritmos, brincadeiras, dramatizações, estabelecem cotidianamente, nos espaços onde se encontram, atividades e rotinas recorrentes que lhes possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto, como as relações de poder, as diferenças entre gênero, classe social e papéis sociais.

No cotidiano da educação infantil, as crianças, para atender às suas necessidades fisiológicas ou de outra natureza qualquer, recorrem ao professor(a), por exemplo, pedindo autorização para sair da sala ou ajuda para resolver alguma situação. É o que se vê nesta fala de Stephany:

- *Tia, prende meu cabelo!* (Stephany)
- *Espera só um pouquinho, Stephany.* (professora/pesquisadora)

A solicitação para prender o cabelo ou deixá-los ir ao banheiro ou beber água são demandas constantes. Nesse aspecto, destacamos a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na EI. Na situação narrada, a aluna Stephany tem o hábito de chegar com o cabelo molhado e depois pede para prendê-lo. Porém, ocorre que às vezes a solicitação da aluna acontece no momento em que estamos explicando algo para o grupo e, por isso, nesse dia, ela foi orientada a aguardar.

Maria Carmem Barbosa (2009, p. 13) afirma que “não nascemos sabendo nos relacionar com os demais. Embora sejamos biologicamente sociais, precisamos, no convívio, aprender as formas de relacionamento”. Para a autora,

[...] essa é a grande tarefa da educação da primeira infância e é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país –, mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor (BARBOSA, 2009, p. 13).

Enquanto a mesa estava sendo forrada com o papel, as crianças aguardavam, conversando entre si sobre diversos assuntos.

- *Filipe tá querendo tirar a blusa.* (Rikellmy observa)
- *Eu acho que ele está com calor.* (professora/pesquisadora)
- *Eu tô com tanto calor!* (Filipe Daniel)
- *E a Gabrielli? Tá com frio, né, Gabrielli?* (professora/pesquisadora comenta sobre o fato de um aluno estar com frio e o outro, com calor)
- *Eu também!* (Sarah)
- *Ai, que frio!* (Bianca)

Observou-se que nesse dia várias crianças reclamaram que sentiam frio, mesmo sendo um dia de calor intenso. A climatização da sala ocorreu havia pouco tempo e as crianças ainda não estavam acostumadas à nova temperatura. Antes, a sala era muito quente, porque seu teto fica exposto ao sol o dia todo. Somava-se a isso a necessidade de manter a porta fechada por causa do barulho do ambiente externo, onde aconteciam as aulas de educação física. Assim, mesmo com dois ventiladores ligados, a sala permanecia muito quente.

O equipamento de refrigeração possibilitou um ambiente agradável e confortável, porém, as demais salas do Cmei, com exceção dos espaços administrativos, não são climatizadas. Sendo assim, é possível supor que a diferença de temperatura entre os ambientes causou essa sensação de frio no primeiro momento. No entanto, é possível que o fato de precisarem esperar tenha suscitado nas crianças a necessidade de preencher o tempo vazio com conversas. Expliquei ao grupo porque a mesa não havia sido forrada com antecedência.

- *Olha só, eu ia forrar a mesa antes de vocês chegarem, mas como estava com outra turma aqui na sala e era um grupo de crianças bem menores que vocês, eu não consegui.*

Na educação infantil, estamos habituados a ouvir muitas perguntas. Curiosas e observadoras que são, as crianças não deixam escapar detalhes.

- *Tia, você machucou o braço?* (Gabrielli pergunta à professora/pesquisadora, referindo-se a uma pequena queimadura no meu braço direito)
- *É. Eu me queimei ontem lá em casa na hora que estava fazendo o almoço.* (professora/pesquisadora)

Ciente da curiosidade nessa faixa etária, eu estava utilizando um curativo de cor bem próxima ao tom da minha pele, na intenção de que a pequena queimadura passasse despercebida.

A esse respeito, são importantes as considerações de Ferreira (2009, p. 159-160). Abordando questões relacionadas à pesquisa com crianças, a autora ressalta o desafio do adulto/investigador no contexto da educação infantil. Ali, ele constrói relações de amizade capazes de torná-lo merecedor da confiança das crianças, não devendo, no entanto, confundir essa conquista como “sinônimo de neutralidade afetiva, simetria social ou relação inabalável”.

Dessa forma, em estudos com crianças, o(a) pesquisador(a) precisa lembrar-se das relações que se estabelecem no decorrer de sua investigação. Na experiência aqui relatada, havia a duplicidade de papéis: ao mesmo tempo, eu exercia a função de professora e de pesquisadora. Mesmo assim, foi possível observar que as diferenças geracionais e de poderes entre as crianças e a professora/pesquisadora não foram anuladas, conforme se vê no diálogo a seguir.

- *Tia, foi meu aniversário do homem aranha!* (Philippe Gabriel conta para a professora/pesquisadora sobre o fim de semana)
- *O quê? Você fez bolinho e nem trouxe prá gente?* (professora/pesquisadora)

Enquanto isso, paralelamente, outras crianças conversavam entre si.

- *Do tamanho da mesa?* (Rikellmy falava do papel cenário que estava sendo colado sobre a mesa em uma conversa com colegas)
- *Do tamanho da mesa? Não, não é do tamanho da mesa!* (professora/pesquisadora)
- *Eu estou forrando esse papel branco aqui na mesa...* (professora/pesquisadora não conseguiu completar a frase)
- *Tem uma barata!* (Emilly falava com olhar de espanto)
- *Tia! Tia! Tem uma baratinha bem ali, tia!* (Filipe Daniel, enquanto apontava para um canto da sala)

- *Ela está morta! Eu já vi!* (professora/pesquisadora, enquanto tenta isolar, com duas cadeiras, o local onde está a barata)
- *Gente, a barata que tá aí tá mortinha da Silva!* (professora/pesquisadora explica que a barata está morta, nesse caso, bem morta).

O fato de haver uma barata morta em um canto da sala prendeu a atenção do grupo durante parte do tempo dessa aula. No entanto, não era a primeira vez que uma barata estava sendo vista ali.

Tanto no que diz respeito à admiração com o tamanho do papel quanto pela presença de uma barata na sala, podemos nos reportar novamente a Barbosa (2009, p. 16), quando a autora salienta que investigar e questionar são práticas inerentes às crianças.

[...] O mundo material e simbólico se oferece à criança através das pessoas, da cultura, dos alimentos, da natureza e é certo que ela o incorpora. Porém, a criança não o compreende a partir da lógica adulta, pois com ele se relaciona de modo particular.

Os motivos que levaram as crianças a diversas vezes salientar o fato de ter uma barata morta na sala podem estar relacionados ao medo de que o inseto estivesse vivo. Solicitaram atenção quando notaram sua presença, possivelmente na expectativa de que a professora/pesquisadora, sendo o adulto naquela situação, o retiraria do local.

Porém, conhecendo o grupo, optei por não fazer o que eles supostamente esperavam, sabendo que para isso seria necessária uma grande movimentação e levaríamos um certo tempo para que todos se acalmassem, retomando, então, à atividade. Naquele momento, o foco estava em desenvolver a proposta inicial de apresentar as imagens ampliadas e o quebra-cabeça, dentro do tempo de 50 minutos de aula.

- *Aqui estão as imagens que nós escolhemos juntos naquele outro dia...* (professora/pesquisadora mostra as imagens escolhidas ampliadas em tamanho A3, enquanto as fixava na parede)

- *Uau!* (Philippe Gabriel exclama)
- *Eu mandei fazer bem grande assim, prá vocês verem [sic] melhor as imagens.* (professora/pesquisadora, referindo-se às imagens ampliadas em tamanho A3)



Figura 8 - Pesquisadora apresentando as imagens em tamanho A3
Foto: Fabriciana Joel (out/2015)

- *Oh!* (crianças)
- *Eu nunca fui na [sic] Pedra da Cebola!* (Philippe Gabriel, com uma entonação de tristeza na voz)
- *Nem eu. Mas eu vou na [sic] Pedra da Cebola.* (Filipe Daniel, tentando se solidarizar com Philippe Gabriel)
- *Eu já fui.* (Sarah)
- *Pião, tia! Pião!* (Sarah se apressa em dizer)
- *Pião! Brincadeira de pião!* (três ou quatro crianças falam ao mesmo tempo)
- *Eu tenho um pião sem corda!* (Filipe Daniel)
- *Eu tenho um iô-iô também!* (Stephany)
- *Bolinha de sabão!* (Sarah)

- *Vocês se lembram de que eu falei prá vocês que, depois de escolher as imagens, que nós íamos fazer uma atividade muito legal com elas? Então, prestem atenção na atividade que nós vamos fazer com as seis imagens que estão aqui, e que são as que nós escolhemos juntos.* (professora/pesquisadora)

Então, expliquei para o grupo que a partir das imagens escolhidas um brinquedo havia sido produzido. Gabriella logo se antecipa:

- *Tia! Tia! Lá em casa também tem sabão prá soprar!* (Gabriella, referindo-se à imagem da obra de arte “Bolinha de sabão”, de Ivan Cruz)
- *Essa atividade vocês vão fazer junto comigo. Nós vamos fazer junto [sic], tá?* (professora/pesquisadora)
- *Uau!* (as crianças ficam admiradas quando veem a pesquisadora retirar da bolsa um dos cubos do quebra-cabeça)
- *O quê que vocês acham?* (professora/pesquisadora)
- *Bonito!* (todas as crianças, em coro)
- *Vocês reconhecem alguma das imagens que escolhemos aqui no brinquedo?* (professora/pesquisadora pergunta, enquanto girava o cubo, para que as crianças vissem todos os lados)
- *Não!* (crianças)
- *Sim! É igual lá no quadro.* (Stephany falou, referindo-se à imagem fixada na parede)
- *É igual!* (Filipe Daniel reforça)
- *E esse lado aqui? Será que tem ali, em algum lugar? Deixe-me ver...* (professora/pesquisadora, enquanto virava outro lado do cubo e o aproximava das imagens fixadas na parede)

- *Sim! Sim! Sim! Sim! Sim!* (Alice falou animadamente)
- *Tia, você fez tudo em um dia só?* (Rikellmy pergunta em tom de admiração)
- *Não. Eu fui à loja e o rapaz me ajudou a imprimir.* (professora/pesquisadora explica o processo de confecção do quebra-cabeça, enquanto vai girando o cubo para as crianças acompanharem na contagem – eram nove cubos –, salientando que as seis imagens que estão na parede também estão nos cubos).
- *Caraca, tia!* (Stephany fica admirada com o brinquedo)
- *Tia, prende meu cabelo?* (Stephany novamente solicita ajuda para prender o cabelo)
- *Ô, tia, porque seu cabelo era curtinho?* (Gabrielli)
- *O quê?* (professora/pesquisadora)
- *O seu cabelo era curtinho!* (Gabrielli e outras crianças falam ao mesmo tempo)

Vemos que as crianças, de modo geral, são observadoras e ficam à vontade para perguntar sobre qualquer assunto às pessoas das quais se sentem próximas. Em momento anterior, a aluna Gabrielli perguntou se eu havia machucado o braço e, agora, perguntava pelo meu cabelo, que antes era curto. Permitir às crianças que perguntem ou falem de outras situações no momento da pesquisa, conforme observa Ferreira (2009), é uma forma de lhes dar voz. Assim,

[...] levar mais longe o reconhecimento das *crianças como sujeitos* é adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das próprias experiências e entendimentos, elas são, portanto, os melhores informantes do seu aqui e agora (FERREIRA, 2009, p. 149).

- *Meu cabelo? Eu vou cortar de novo... Gente, olha só, eu vou escolher um menino e uma menina prá vir aqui e tentar montar uma das imagens.* (professora/pesquisadora explica por que o cabelo está grande agora, mas que vai cortá-lo novamente, e dá explicações sobre como vai acontecer a brincadeira com o quebra-cabeça)
- *Tia, deixa eu?* (Rikellmy)
- *Ela vai escolher quem ela quiser.* (Stephany falou de forma bem enfática, como quem, apesar da pouca idade, já assimilou as relações de poder estabelecidas na rotina escolar)
- *Sim, senhor!* (Philippe Gabriel concorda com a colega, gesticulando com a mão, imitando um soldado ao fazer continência aos superiores)

No discurso de Stephany diante da solicitação apressada de Rikellmy para ser o escolhido, podemos perceber o modo como a criança assimila os papéis instituídos na escola. Nesse caso, a figura de autoridade do adulto se sobrepõe à vontade da criança. Certamente, os critérios para a participação na brincadeira com o quebra-cabeça poderiam ser definidos coletivamente, de forma democrática. Porém, nesse e em outros momentos, foi possível concluir que não haveria tempo para todos brincarem naquela aula. Assim, duas crianças, um menino e uma menina, foram escolhidos aleatoriamente para montar o brinquedo.

- *Isso é um quebra-cabeça, um brinquedo. Alguém já brincou de quebra-cabeça?* (professora/pesquisadora)
- *Sim!* (Gabielli respondeu rapidamente)
- *Eu... eu já.* (Philippe Gabriel parece não ter certeza)
- *Quebra-cabeça é quando você tem que achar as partes...* (professora/pesquisadora dá a deixa, buscando as respostas das crianças)

- *Iguais.* (Philippe Gabriel parece confundir com outro jogo, o jogo da memória)
- *Vocês estão vendo que essa imagem é a mesma que está aqui?* (professora/pesquisadora, enquanto mostrava que a imagem que se formou com o quebra-cabeça era idêntica à fixada na parede).
- *Sim!* (crianças)
- *Nós trabalhamos juntos!* (Philippe Gabriel, reconhecendo o trabalho coletivo que havia realizado com a colega na montagem do quebra-cabeça)

A expressão da criança, afirmando que haviam trabalhado juntos e, por esse motivo, conseguiram montar o quebra-cabeça, remete-nos à experiência que Walter Benjamin (1984) denomina de *erfabrung*, ou seja, a verdadeira experiência seria aquela produzida na coletividade; o saber produzido não seria um verdadeiro saber enquanto não fosse disseminado na coletividade. Nesse mesmo sentido, Larrosa (2002, p. 21) afirma que:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Na expressão “nós trabalhamos juntos!”, é possível apreendermos o sentimento de êxito da criança frente a um desafio superado. A experiência individual, como participante ativa do processo, e a experiência coletiva que a criança vivenciou ao montar o quebra-cabeça, tendo a parceria da colega de sala, da professora/pesquisadora e dos demais colegas, ganhou significado na medida em que ela percebeu que a colaboração para executar a tarefa foi essencial para obter êxito.

As crianças observavam atentamente o quebra-cabeça, tendo a informação de que a cada tentativa só conseguiriam formar a imagem em um dos lados do brinquedo. Depois, as peças seriam embaralhadas para que recomeçassem.

- *Ô, tia! Eu tô quietinho!* (Rikellmy reclama porque não foi chamado e julga que, por estar quieto, merece brincar)
- *Espera aí, Rikellmy! Todo mundo vai vir, entendeu?* (professora/pesquisadora, explicando que, em algum momento, todas as crianças teriam a oportunidade de brincar com o objeto)
- *Olhem aqui, meus amores! Vocês têm que trabalhar juntos, porque não tem dois desenhos ao mesmo tempo prá montar. Entendeu? [sic] Filipe Daniel, você e Louisy têm que trabalhar juntos. Entenderam? Se eu for deixar fazer um por um vai demorar muito* (professora/pesquisadora)
- *Tia, vai demorar muito?* (Filipe Daniel)
- *Vai demorar muito! Escolhe qual a imagem que você vai fazer! Aquela da bolinha de sabão já foi.* (professora/pesquisadora)
- *Do pião! Do pião não foi!* (Gabryela sugere)
- *Eu amo pipa!* (Filipe Daniel)
- *Filipe Daniel?* (professora/pesquisadora)
- *Oi!* (Filipe Daniel)
- *Você ama pipa? Olha prá mim. Essa que você escolheu é imagem da Pedra da Cebola! Eu acho que é a mais fácil que tem. Só que essa parte que você colocou aqui fica na parte de cima do quebra-cabeça. Então, você tem que achar a parte de baixo primeiro. Tira foto prá mim, Fabriciana?* (professora/pesquisadora orienta a criança na montagem do brinquedo e solicita ajuda à estagiária para registrar a atividade)

- *Pedra da Cebola...* (Filipe Daniel canta descontraidamente uma música que ele criou no momento com o nome do local retratado na imagem da obra de arte)



Figura 9 - Louisy e Filipe Daniel

Foto: Fabriciana Joel (out/2015)

- *Grupo cinco, olha prá mim! A Louisy e o Filipe Daniel conseguiram montar! Essa é qual mesmo?* (professora/pesquisadora)
- *É a Pedra da Cebola!* (Bianca)
- *Então, quem for montar agora não pode montar “Bolinha de sabão” e “Pedra da Cebola”. Entenderam?* (professora/pesquisadora)



Figura 10 - Alana

Foto: Fabriciana Joel (out/2015)

- *Agora vem você, Bianca. Deixe-me explicar primeiro, tá, Bianca? Bianca, “Bolinha de sabão”, “Pedra da Cebola” e “Rodando pião”, essas já foram montadas. Só tem três, agora. Pode escolher com qual que você vai começar, por favor.* (professora/pesquisadora explica a Bianca quais imagens já haviam sido montadas pelos colegas e quais ainda restavam)
- *Vem aqui, Emilly, ajudar a Bianca, por favor. Esse aí é fácil porque tem o trilho do trem, né? Vira, Bianca, e vai rodando. Em um dos lados tem que ter um pedacinho do desenho.* (professora/pesquisadora explica enquanto as duas meninas tentam montar o quebra-cabeça)
- *A gente vai ter que brincar várias vezes até conseguir montar mais rápido. Certo?* (professora/pesquisadora)



Figura 11 - Bianca e Emilly

Foto: Fabriciana Joel (out/2015)

- *Carol, agora eu vou embaralhar e você vai vir, tá bom? Vem [sic], Carol e Gabriella!* (professora/pesquisadora)
- *Stephany e Alice, restou só a do futebol... Vamos montar?* (professora/pesquisadora)

Ao perceber que a aula estava acabando, convidei as crianças para se aproximarem da mesa e observarem a imagem que os colegas conseguiram montar, informando que na aula seguinte continuaríamos a brincadeira.



Figura 12 - Ana Carolina e Gabriella
Foto: Fabriciana Joel (out/2015)



Figura 13 - Stephany e Alice
Foto: Fabriciana Joel (out/2015)

- *Nós vamos ter que fazer essa atividade de novo. Quem ficou sem brincar com o quebra-cabeça hoje? Rikellmy, Sarah e Estêvão? Agora nós vamos fazer sabe o quê? Nós vamos jantar! Deixa a tia Débora entrar aqui prá ver!* (professora/pesquisadora explica rapidamente sobre o quebra-cabeça, enquanto a professora

regente da turma, que se encontrava à porta, aguardava as crianças, pois esse era o horário de levá-las para jantar)

- *Na próxima aula, a gente continua! Agora, vamos jantar com a tia Débora?* (professora/pesquisadora)

A brincadeira com o quebra-cabeça tridimensional composto por imagens de obras de arte possibilitou-me um olhar reflexivo sobre minha própria prática como docente da educação infantil. Ficou evidente o entusiasmo das crianças ao visualizarem as imagens e identificarem as brincadeiras retratadas. Apesar do tempo limitado, a experiência possibilitou a ampliação e apropriação de modos de ver e falar sobre as imagens. No entanto, também revelou que o tempo destinado às aulas de arte impossibilita ao professor dar ouvidos a todas as indagações/intervenções das crianças e, ao mesmo tempo, direcionar as atividades propostas. Portanto, as condições de construção de conhecimento dos alunos, nesse caso, são afetadas pela falta de tempo.

Nesse contexto, analisar os diálogos, objetivando aprimorar as ações e posturas da minha prática docente na educação infantil, estando elas subordinadas às rotinas e imprevistos do cotidiano, permitiu uma reflexão sobre as relações que se estabeleceram entre as crianças no coletivo. Tais relações envolvem dificuldades que podemos avaliar como sendo inerentes à experiência do conviver, cabendo ao professor auxiliá-las, esforçando-se para levá-las a ultrapassar e superar as incertezas e o medo do desconhecido.

Eram tantas falas ou solicitações, que não houve tempo para que eu, professora/pesquisadora, conseguisse interagir com cada criança, buscando atendê-la, pois estava envolvida na condução da ação da pedagógica. Nesses momentos, a ajuda a estagiária foi de grande valia.

- *Eu tô com tanto calor!*
- *Ai, que frio!*
- *Ô, tia! Tia!*
- *Tem uma barata!*

- *Tia, pode fazer xixi?*
- *Ô, tia, eu tô com frio!*
- *Tia, deixa eu?*
- *Tia! Tia! Eu quero beber água!*
- *Tia, vai demorar muito?*
- *Poxa, tia! Pode beber água?*
- *Deixa eu também, tia?*

Dar voz e ouvir cada criança e ao grupo é afirmar que eles são capazes de sugerir e inventar outros modos de ver e fazer o que o adulto planejou. É, ao mesmo tempo, acolher e potencializar o modo de ser da criança pequena, pois as crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados.

Conforme relato anterior, não foi possível a todas as crianças montar o quebra-cabeça no primeiro dia, em função do tempo insuficiente e porque alguns alunos faltaram nesse dia. Sendo assim, foi solicitada permissão à professora da sala para que, em outro dia da semana, o restante das crianças realizassem a atividade.

Assim, no dia seguinte, foram levadas para a sala de artes quatro crianças, das quais três não haviam participado da brincadeira com o quebra-cabeça na aula anterior. Uma delas, Gabrielli, já havia montado o brinquedo, mas pediu para nos acompanhar e a professora regente autorizou. Assim que entramos na sala, expliquei o que seria feito, pois não tínhamos muito tempo. Os momentos reservados para a execução do meu planejamento como pesquisadora/dinamizadora de artes estão todos organizados no último horário e, desse modo, seria preciso retornar com as crianças à sala antes do horário de saída, pois os pais viriam buscá-las na porta da sala de aula da professora regente. Assim que entramos na sala, dei a seguinte explicação:

- *Olha só, a Gabrielli já fez na outra aula e a Sarah já viu mais ou menos como monta o quebra-cabeça.* (professora/pesquisadora)

Ao mesmo tempo em que eu conversava sobre o que seria feito, eu já fazia a organização do espaço para a realização da atividade. Nesse dia, optamos por brincar no tapete. As crianças estão acostumadas a sentar em roda sobre ele e, antes, retiram os calçados, sendo esse um combinado com a turma, objetivando não sujá-lo ou estragá-lo.

- *Arthur, você estava aqui no dia que a gente escolheu as imagens? Não? Nós escolhemos juntos. Essa aqui que é a do futebol. E qual que é essa?* (professora/pesquisadora pergunta e, ao mesmo tempo, expõe as imagens em tamanho A3)
- *Pião...* (Gabrielli)
- *E essa?* (professora/pesquisadora)
- *Soltar bolhas?* (Sarah)
- *Bolinha de sabão!* (Gabrielli)
- *Bolinha de sabão! E essa daqui, qual que é?* (professora/pesquisadora)
- *Pedra da Cebola!* (Gabrielli)
- *E esse daí eu não sei...* (Gabrielli)
- *Qual? Esse daqui? Ah, esse daqui é “Férias em Marechal Floriano”! E essa daqui? Festa ou brincadeira?* (professora/pesquisadora)
- *Brincadeira!* (Gabrielli)
- *“Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos”! Eu vou colocar bem aqui nas cadeirinhas, prá facilitar prá vocês verem [sic].* (professora/pesquisadora)

No trecho dos diálogos das crianças entre si e delas comigo, professora/pesquisadora, observo que o fato de nesse dia eu estar apenas com quatro crianças possibilitou uma mediação que se desenvolveu com tranquilidade e permitiu que as partes, além de ouvirem uma à outra, fizessem colocações e questionamentos, fator importante para consolidar ações quando se está em grupo.

Ficou perceptível que minhas intervenções estavam acontecendo de forma mais pausada e tranquila, possibilitando não só ouvir o que cada criança queria dizer e responder. Com um grupo menor, a interlocução se deu não só no diálogo, mas, também, nos silêncios, nas pausas e nos olhares. Às vezes, o olhar aprova; em outras, reprova, como também questiona. Essas são situações que, segundo meu entendimento, não ocorreram na aula anterior, com a presença do grupo todo, pois, além da necessidade natural de movimentar o corpo, as crianças estão habituadas a conversar muito, o que acaba dispersando a atenção dos demais.

- *Essas três aqui são da Ângela Gomes. Lembram que eu mostrei prá vocês? “Férias em Marechal Floriano”, “Brincadeira de criança na Igreja dos Reis Magos” e “Pedra da Cebola”, né, Estêvão?* (professora/pesquisadora)
- *Ahã!* (Estêvão confirma)
- *Agora, tem as imagens do Ivan Cruz, que também pintou quadros de brincadeiras, brincadeira na rua... Não é no parque nem na Pedra da Cebola...* (professora/pesquisadora)
- *Falta [sic] mais duas.* (Gabrielli)
- *Falta só mais essa, que é futebol. Tá dando prá vocês verem [sic] daí? Tá dando prá você ver, Arthur?* (professora/pesquisadora)
- *Tá dando prá ver.* (Arthur)
- *Vou colocar as da Ângela todas aqui. Vocês vão ter que voltar prá lá. Não tem como, tem que ter espaço.* (professora/pesquisadora,

solicitando às crianças que se afastassem um pouco por que elas haviam se aproximado demais e, assim, ficariam sem espaço suficiente para a montagem do brinquedo)

- *Tá bom?* (Gabrielli pergunta após se afastar um pouco)
- *Agora, Estêvão e Arthur, que não estavam aqui, e a Sarah – ela estava aqui na outra aula, mas não deu tempo de fazer a atividade... Então, uma, duas, três, quatro, cinco, seis imagens. Olha quantos lados tem esse cubo aqui! Um, dois, três, quatro, cinco, seis. Qualquer cubo desses que eu pegar e procurar, o que tem aqui em um lado dele vai ter em uma dessas fotos aqui. Olha!* (professora/pesquisadora fala ao mesmo tempo em que mostrava o recorte da imagem em um dos lados do cubo que segura nas mãos)
- *Aqui, tia!* (Gabrielli, referindo-se a um dos lados de um cubo)
- *Viu? Agora eu vou virar o outro lado, hein?* (professora/pesquisadora)
- *Ali! Ali!* (Sarah, sugerindo onde a peça se encaixaria)
- *Vou virar o outro lado. Onde tem um menino com uma camisa vermelha assim?* (professora/pesquisadora)
- *Ali! Ali!* (Gabrielli)
- *Ali! Ali!* (falaram todas ao mesmo tempo)
- *Lá naquela do pião! Entenderam? Então, qualquer lado que você pegar, vai ter um pedaço de uma imagem. Achou o pedaço, o que você vai fazer? Você vai pegar as outras peças, vai tentar achar o resto da imagem, prá você montar igual à que está lá* (professora/pesquisadora, referindo-se à imagem em tamanho A3)

- *Então, vou escolher essa daqui, que é essa parte aqui, ó... É a primeira pecinha da parte de baixo! Agora, aqui do lado, vão vir as outras, encaixando e formando uma imagem só.* (professora/pesquisadora)
- *Entendi!* (Arthur)
- *Igual àquela lá! Está vendo? Só que está tudo misturado, tá separado, aqui. Tá formando alguma imagem aqui? Tá igual lá? Não tá! Que que nós temos que fazer? Nós temos que encontrar as partes que faltam dessa imagem aqui. Então, isso é o que vocês vão fazer agora, vão tentar achar e encaixar aqui prá mim, tá? Pode olhar... Pega assim o bloquinho, olha devagar, olha a imagem daqui, olha prá de lá [A3], vê o quê que tem lá, que pode ajudar... Sarah, é esse que a gente escolheu. Tá vendo? Então, não adianta olhar as outras, olha só prá essa.* (professora/pesquisadora)

A fluidez no discurso, sem interrupções, e a compreensão dos alunos sobre o que estava sendo explicado ficou perceptível nos diálogos que se estabeleceram. Além disso, as crianças se sentiram mais à vontade para interagir e fazer comentários, perguntar, concordar ou discordar. Nesse sentido, foi possível a mim, professora/pesquisadora, afastar-me do grupo, sem interferir muito, mesmo que a todo o momento eles procurassem o olhar de aprovação sobre o que estavam fazendo. Além disso, com um grupo menor de alunos, eu mesma pude fazer o registro fotográfico (Figura 14).

- *Eu achei! Isso aqui é da casa!* (Sarah)
- *Muito bem! Um pedaço da igreja! Põe aqui prá ver! Onde você acha que ele vai encaixar?* (professora/pesquisadora)
- *Tem um pedaço daqui!* (Sarah)
- *Sarah, nós estamos trabalhando com essa daqui!* (professora/pesquisadora orienta Sarah, pois ela estava observando uma imagem diferente da que estava sendo montada)

- *Mas onde é que essa daí vai encaixar? Ache outra parte Arthur.* (professora/pesquisadora)
- *Aqui! Aqui!* (Sarah)
- *Ah, Sarah! Será que essa é aqui?* (professora/pesquisadora)
- *É a Pedra da Cebola!* (Arthur)



Figura 14 - Crianças montando o quebra-cabeça

Foto: Adélia Pacheco (out/2015)

Arthur, que não estava na aula anterior, participou da discussão e logo conseguiu identificar as imagens, apesar de também não estar presente quando ocorreu o processo de escolha, por, à época, estar matriculado em outro Cmei. O aluno estava no Cmei Vpar havia pouco tempo. Chegou no segundo semestre e faltava com frequência, o que, em muitos casos, poderia comprometer o acompanhamento das atividades. No entanto, podemos observar que ele conseguiu participar de forma tranquila da montagem do quebra-cabeça.

- *Coloca aqui, Sarah!* (professora/pesquisadora)
- *Essa é do pião!* (Estêvão)
- *Achou?* (professora/pesquisadora)

- *Não, mas nós não estamos fazendo a do pião. Prá cima, Sarah! Isso! Olha!!! Deu certo, gente! Olha só que legal! Viu aqui, Estêvão?*
(professora/pesquisadora)
- *Ô, tia! Eu achei!!!* (Gabrielli)
- *Eu também acho que você acertou! Agora, onde que ela vai entrar? Desse lado ou desse lado?* (professora/pesquisadora)
- *Então, põe aqui prá gente ver!* (professora/pesquisadora)
- *Aqui, ó, tia! Eu achei! Eu achei! Tá aqui!* (Sarah)
- *Então, agora coloca lá prá montar a imagem!*
(professora/pesquisadora)
- *Aqui! Eu achei!* (Arthur)
- *Achou? Põe aqui prá ver, Arthur!* (professora/pesquisadora)
- *Ô, Sarah! Eu acho que é aqui!* (Gabrielli)
- *Não! Não é aí, não!* (Arthur)
- *Não é! Olha onde tem criança brincando, olha onde tem a igreja e olha onde tem o coqueiro. Fica fácil se vocês olharem assim.*
(professora/pesquisadora)
- *Embaixo?* (Gabrielli)
- *Não! Os coqueiros estão onde? Lá perto das nuvens. Olha! Então, é em cima. Eu acho que essa peça aqui tá trocada...*
(professora/pesquisadora)
- *Tá! Tá de cabeça prá baixo!* (Gabrielli)
- *Está trocada! Não tem essa pipa aqui naquela imagem lá. Olha prá lá! Vira, Sarah! Vê se você encontra alguma coisa mais parecida.*

Oh... Coqueiro de novo! Eu acho que é esse aí, hein? O que que vocês acham? (professora/pesquisadora)

- *Não é, não!* (Arthur)
- *Sarah, não tem como ter quatro cubos aqui.*
(professora/pesquisadora)
- *Estêvão, pega essa que está aí perto de você!*
(professora/pesquisadora)
- *Tia, é aqui!* (Gabrielli)
- *Ah, eu também acho! Mas embaixo, Gabriely, não em cima! Isso! Muito bem, Gabriely! Parabéns! Estêvão, presta atenção na peça que está na sua mão! Vê se você acha alguma coisa aí que parece com essa brincadeira que as crianças estão brincando ali.*
(professora/pesquisadora)
- *Esse! Esse! Esse! Aqui! Aqui! Aqui! Eu achei! Eu achei!* (Sarah fala empolgada)
- *Eu achei também!* (Estêvão)

Ficou evidente a expressão de alegria de Sarah e dos colegas por ela encontrar e encaixar a peça no lugar correto. Em situação semelhante, quando se está no grupo todo, o mesmo não ocorre, talvez porque, nesses casos, as crianças se arrisquem menos, por medo de errar.

- *Achou? Achou? Ah, então vê onde ela encaixa aqui prá completar nossa imagem! Onde, Sarah? Aqui? Tenta colocar aqui! Vamos ver... Essa não é, Arthur, com certeza. Olha! Tá certo, agora! Será que esse coqueiro é daqui, gente? Eu acho que é! Olha aqui um pedacinho do telhado da igreja!* (professora/pesquisadora)
- *Eu achei! Aqui! Aqui!* (Sarah)

- *Tá! Põe ali, Sarah! Põe ali prá gente ver! Estêvão, você conseguiu entender? Eu acho que é embaixo, Sarah...*
(professora/pesquisadora)
- *É! É aqui!* (Gabrielli)
- *E agora?* (professora/pesquisadora)
- *É esse daí!* (Gabrielli)
- *Tá faltando uma só?* (professora/pesquisadora)
- *É esse daí?* (Gabrielli)
- *Vai, Arthur, coloca lá, prá ver se vai dar certo. Encaixou?*
(professora/pesquisadora)



Figura 15 - Crianças montando o quebra-cabeça

Foto: Adélia Pacheco (out/2015)

- *Encaixou!* (Sarah)
- *Estêvão, espera só um pouquinho. Deixa-me ver se encaixou mesmo, de verdade.* (professora/pesquisadora)
- *De verdade!* (Gabrielli)

- *Pode ficar perto, mas não em cima, ok? Aí, muito bem! Então, vocês acham que a imagem que se formou depois que montamos o quebra-cabeça é igualzinho [sic] ao que tá aqui?* (professora/pesquisadora, comparando a imagem que havia se formado após montado o quebra-cabeça com a que estava impressa em A3)
- *É!* (todos)
- *Pode embaralhar?* (Sarah)

A pergunta de Sarah demonstra um provável interesse em continuar o jogo, tentando encontrar outra imagem, afinal, das seis imagens, acabávamos de montar apenas uma. Explicar para criança que o momento da brincadeira encerrou não é tarefa fácil, visto que brincar é um ato que proporciona momentos de agradável convivência.

O indicativo de desejo de continuidade da brincadeira permite-nos entender que o jogo de montar o quebra-cabeça tridimensional confeccionado a partir das imagens escolhidas com as crianças potencializou a ação e a interação entre o grupo, pois demandou a participação do outro na solução do problema, no caso, montar a imagem corretamente.

A ação pedagógica permitiu, ainda, que as crianças se exercitassem no quesito respeito às regras do jogo, que não foram pré-determinadas, mas se encontravam implícitas em ações como esperar a vez do outro, mostrar que determinada imagem não era a correta para aquela sequência, concordar com a opinião do outro etc.

Gouvea (2011, p. 559) afirma que, “[...] ao brincar, ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua [da criança] satisfação é dizer: *de novo*, após o fim da ação [...]”. Citando Benjamin, o autor salienta que “[...] é a repetição que permite a criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Se o adulto o faz usando a linguagem, narrando o vivido, a criança tem como estratégia a repetição [...]”.

- *Não, Sarah, hoje não dá mais tempo...* (professora/pesquisadora)
- *Então... Isso é um quebra-cabeça! Se a gente virar os cubos todos e embaralhar tudo e começar a procurar as outras imagens, nós vamos encontrar. Tem a da Pedra da Cebola, “Férias em Marechal Floriano”... São seis. Temos seis. Nós achamos quantas, agora? Uma. Não foi? Então, a gente vai precisar de mais tempo depois prá tentar achar as outras. Certo?* (professora/pesquisadora)
- *Certo.* (todos)
- *Porque agora está quase na hora de abrir o portão, quase na hora da mamãe chegar...* (professora/pesquisadora)
- *Agora vocês vão levantar e pegar o chinelo. De quem é esse de lacinho?* (professora/pesquisadora)
- *Meu pai que comprou!* (Gabrielli)

Conhecendo as necessidades e características da educação infantil e entendendo que a escola desempenha um papel importante na constituição dos sujeitos que nela convivem, é possível constatar que a brincadeira/jogo com o quebra-cabeça tridimensional confeccionado a partir de imagens de obras de arte escolhidas *com* as crianças favoreceu situações de aprendizagem em arte que foram significativas e que contribuíram para o desenvolvimento do potencial dos pequenos.

Nesse sentido, concordamos com Rossi (2011), quando defende que a exposição frequente à arte favorece o desenvolvimento estético, e, ainda, com Duarte (2001), que considera de extrema importância proporcionar à criança o contato com diferentes imagens, pois isso viabiliza relações, interpretações e questionamentos sobre a variedade de símbolos, ligados diretamente à percepção estética.

4.3 A BRINCADEIRA E A VIVÊNCIA COM AS IMAGENS

À medida que o período de realização da pesquisa avançava, era perceptível o envolvimento das crianças com o brinquedo e as imagens. Assim, após experimentá-lo em pequenos grupos, foi realizada uma experiência com a turma toda em volta da mesa, também forrada previamente para que sobre ela fosse colocado o quebra-cabeça.

- *Se a Ângela Gomes chegasse aqui agora nessa porta na nossa sala prá fazer uma visita prá essa turma do grupo 5C, o que que as crianças do grupo 5C gostariam de perguntar prá artista Ângela Gomes? Que curiosidade vocês têm de saber?* (professora/pesquisadora)
- *De novo!!!* (um aluno comenta ao ver os cubos do brinquedo colocados sobre a mesa)
- *Comigo, tia!!!* (Rikellmy solicitou que eu começasse a brincadeira com ele).
- *Vocês gostariam de perguntar alguma coisa prá ela [Ângela Gomes]?* (professora/pesquisadora, tentando retomar o assunto)
- *Sim!!!* (crianças)
- *Falta mais um.* (Filipe Daniel, que atentamente observava os cubos, verificando que faltava um deles).
- *Falta um, Filipe [Daniel]? Porque são nove, né? Você se lembrou que são nove?* (professora/pesquisadora, ao perceber que o aluno estava contando os cubos)
- *Nove! Nove quadrados, né, Estêvão?* (Filipe Daniel confirma com o amigo Estêvão que o brinquedo possui nove “quadrados”, que na verdade eram cubos)

O interesse das crianças por determinado assunto depende de fatores nem sempre compreensíveis. Durante esse diálogo, tentei, sem sucesso, iniciar com

a turma uma discussão sobre a artista Ângela Gomes. Nesse caso, coube redirecionar a proposta na direção do interesse do grupo.

- *Da outra vez que nós brincamos com o quebra-cabeças, que eu preguei as imagens ali na parede, e no outro dia, que eu coloquei ali nas cadeirinhas também, eu percebi que vocês ficaram com um pouco de dificuldade. Vocês tiveram alguma dificuldade na hora de olhar para a imagem grande e montar o quebra-cabeça? (a professora/pesquisadora muda de assunto, pois percebeu a falta de interesse do grupo em conversar sobre a artista)*
- *Sim. (algumas crianças respondem)*
- *Que tipo de dificuldade vocês tiveram, por exemplo? Eu fiz com a Gabrielli, com o Estêvão, com Arthur e Sarah. O que vocês acharam que foi difícil? De olhar aqui e montar o quebra-cabeça? (professora/pesquisadora)*
- *Eu já fui. (Estêvão)*
- *Você achou difícil, Gabrielli, olhar aqui prá imagem e montar o quebra-cabeça? (professora/pesquisadora)*
- *Não. (Gabrielli)*
- *Sarah, você achou difícil? (professora/pesquisadora)*
- *Não. (Sarah)*

Sarah, assim como as outras crianças, também não se estendeu sobre assunto, limitando-se a dizer não. Pareciam estar mais preocupadas em iniciar a brincadeira com o quebra-cabeça, ou seja, a vontade de brincar falava mais alto.

- *O que nós vamos fazer hoje? Eu quero um pouco de criança desse lado da mesa e um pouco de criança desse outro lado. Qual imagem vocês preferem? (professora/pesquisadora mostra as imagens em tamanho A3, uma a uma).*

- *Eu quero essa! Eu quero essa! Eu quero esse! Não, não! Eu quero esse!* (crianças, olhando as imagens e falando ao mesmo tempo; ao fim, por solicitação da professora/pesquisadora, levantaram as mãos, o que permitiu identificar que a obra "Pedra da Cebola" tinha sido a obra preferida pela maioria).
- *Presta atenção, grupo cinco! Não existe trabalho sozinho aqui! É grupo! Vocês vão escolher e montar juntos, tá? Como a gente já fez essa, o que vocês acham de tentarmos montar outra?* (professora/pesquisadora, sugerindo às crianças que montassem o quebra-cabeça com imagens da obra "Pedra da Cebola")
- *Sim.* (Alice)
- *Esse! Esse!* (meninos)
- *Pode ser essa imagem?* (professora/pesquisadora, referindo-se à imagem da obra "Pedra da Cebola")
- *Sim! Sim! Sim!* (crianças)
- *Tia, eu já achei uma!* (criança)

Um dos meninos segurava um dos cubos e estava batendo-o sobre a mesa.

- *Por favor, pare de bater, senão você vai estragar o brinquedo! Deixa aqui. Olhem lá para aquela imagem junto comigo. Qual que é aquela imagem?* (professora/pesquisadora pergunta após colocar a imagem sobre uma cadeira em cima da mesa, para que as crianças pudessem visualizá-la).
- *Pipa!* (alguns alunos)
- *O nome da imagem é esse?* (professora/pesquisadora)
- *É a Pedra da Cebola!* (Gabrielli e Stephany)
- *E essa é de quem mesmo? Quem fez?* (professora/pesquisadora)

- *Ângela! Ângela!* (várias crianças respondem)
- *O que vocês gostariam de perguntar prá Ângela Gomes sobre essa imagem?* (professora/pesquisadora tenta retomar o diálogo sobre a artista)
- *Bonito!* (Débora)

As crianças não se manifestaram, dando a entender que queriam começar logo a brincadeira com o quebra-cabeça, pois, como em outros momentos, o interesse em brincar era maior. No entanto, pode-se observar no curto diálogo entre a professora/pesquisadora e as crianças que o reconhecimento das imagens e dos respectivos artistas estava se consolidando, pois não receavam em responder quando se perguntava a respeito da autoria e do nome da obra.

Fusari e Ferraz (1993) destacam a importância da educação estética para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios e das relações que a criança vai estabelecer com sua vida, com o mundo e as pessoas. As autoras entendem que a criança é um ser histórico-social e que ela se constrói nas relações e nas interações que estabelece com os outros.

[...] Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por exemplo, por imagens, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos com a vida cotidiana (por meio de conversas, livros ilustrados, feiras, exposições, rádio, televisão, discos, vídeos, revistas, cartazes, vitrines, ruas etc.). Gradativamente vamos dando formas às nossas maneiras de admirar, de gostar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. É por isso que mesmo sem o saber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as pessoas e as coisas (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 16-17).

Apesar do pouco interesse das crianças em conversar sobre a autora da obra, podemos perceber que a vivência estética que se consolidava na brincadeira mediada por imagens que compunham o quebra-cabeça favorecia o conhecimento sobre as obras, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e perceptivo do grupo. Por isso, é importante apresentar à criança, desde bem pequena, diferentes artistas e movimentos da história da arte, conscientizando-as sobre a nossa participação na produção cultural de nosso tempo.

- *Todo mundo já brincou uma vez, certo? Então, eu acho que eu não preciso ficar explicando de novo. Eu vou pedir prá Alice e a Stephany vir [sic] aqui montar a imagem da Pedra da Cebola. O da Pedra da Cebola parece que é o mais fácil, mas não é.* (professora/pesquisadora convida duas meninas para montar o quebra-cabeça).
- *É de cima, o daí!* (Rickelmy e outros meninos dão dicas do lugar correto da peça, que ficava na parte de cima da obra)
- *As duas!* (Emilly)
- *É aqui, ó!* (criança)
- *É ali!* (criança)

A pesquisadora sugere às crianças que elas podem ajudar os colegas, mostrando as peças, mas a tarefa de montar seria das duas meninas, Alice e Stephany.

- *Estêvão, você não está brincando!* (Stephany reclama porque o colega havia apanhado um dos cubos que seriam usados na montagem)
- *Stephany, ele pode ajudar, ele só não pode colocar a mão, por enquanto. Depois vai ser a vez dele. Vamos colocar todos os que vocês acham que é da Pedra da Cebola com o lado prá cima. Stephany, olha bem lá se esse é dali. Eu acho que não é...* (professora/pesquisadora)
- *Não é, não.* (Estêvão afirma)
- *Vai girando a peça, o cubo tem seis lados.* (professora/pesquisadora)
- *Ali, ó!* (Estêvão)

- *Isso! Muito bem! Agora, procura no outro... Olha aqui e olha lá, prá você ver se parece. É igual? Então, deixa esse prá cima. Isso! Então, tá [sic] faltando dois.* (professora/pesquisadora)
- *Ali, Stephany! Ali!* (Rikellmy dá dicas para a colega)
- *Aqui?* (Stephany)
- *Para, Filipe! Para Filipe!* (Gabrielli reclama com o colega)
- *Poxa, Filipe [Daniel], assim você está atrapalhando a colega, né? Stephany, olha prá mim. Olha bem prá esse desenho aqui. Aonde [sic] é que ele se encaixa? Ele está em cima ou embaixo?* (professora/pesquisadora)
- *Ele encaixa aqui. Esse dali encaixa aqui.* (Gabrielli fala de forma bem segura).
- *Espera aí, Gabrielly! Eu sei, mas você está vendo essa peça aqui? Essa peça não é daqui e eu quero que ela [Stephany] descubra de onde ela é, entendeu?* (professora/pesquisadora)
- *Eu acho que é aqui.* (Sarah)
- *Eu acho que é aqui.* (Gabrielli)
- *Meus amores, deixem que elas [Stephany e Alice] descubram.* (professora/pesquisadora)
- *Stephany onde você acha que ela fica: embaixo, no meio ou em cima? As peças já estão todas do lado certo. É só vocês escolherem qual vai combinar com qual. Não tem mais que virar os cubos. Põe aqui, Alice. Põe Aqui.* (professora/pesquisadora orienta, ao perceber que as alunas começam a virar os cubos novamente)



Figura 16 - Crianças montando o quebra-cabeça

Foto: Adélia Pacheco (out/2015)

- *Aqui, ó, Alice!* (Gabrielli tenta ajudar)
- *Achei! Um pedaço do sol...* (Stephany)
- *Isso aí! Muito bom!* (professora/pesquisadora)
- *Deu certo, Stephany? Tá vendo? Tem sempre um detalhe que você acha que combina.* (professora/pesquisadora)
- *Aqui! Aqui!* (Alice)
- *Tá errado.* (Sarah)
- *Olha bem prá lá prá ver se é mesmo? Olha onde a Pedra da Cebola está. Ela não está na ponta, ela está no meio. Então, esse pedaço não é daqui. E esse daqui também não é dessa imagem. Vira o lado certo, por favor, encontra e coloca aí. Vira de novo, Stephany! Vira mais uma vez! Aí! Põe esse prá cima! Olha aqui, olha sempre para o desenho grande, que está lá, que vocês vão conseguir montar.* (professora/pesquisadora)
- *Que isso, Sarah? Pode deitar na mesa?* (Fabrícia, estagiária)
- *Tá cansada, Sarah?* (professora/pesquisadora)
- *Tô! Tô cansada!* (Sarah)

- *Ô, Alice...* (Gabriella fica sem paciência com a colega)
- *Achei!* (Stephany)
- *Ai, tia! Faz isso aí!* (Sarah sugere que a professora/pesquisadora termine de montar o quebra-cabeça, pois acha que as colegas estão demorando muito e ela provavelmente quer que chegue logo sua vez)
- *Vocês precisam de ajuda? Precisam? Então, me deixe dar uma dica. Presta atenção, que agora eu vou ajudar. Olha onde está esse desenho. Aqui tem a data e o nome da Ângela não tem? Onde ele está? Embaixo. O que tem do lado dele? Um menino jogando bola. Cadê bola nessa imagem?* (professora/pesquisadora oferece ajuda para concluir a montagem do brinquedo)
- *Tem ali, ó!* (Emilly)
- *Olha! Então, esse menino que está chutando a bola, onde a bola está? No pé do menino. E aqui? O que tem aqui nesse pedaço? Um menino andando de...* (professora/pesquisadora dá a deixa para o grupo responder)
- *Bicicleta!* (crianças respondem)
- *Cadê o menino andando de bicicleta? Cadê, Stephany, o menino andando de bicicleta? Onde ele vai ficar? Agora, presta atenção, que está fácil. Estão vendo essa lâmpada? Ela está embaixo ou em cima na imagem?* (professora/pesquisadora)
- *Em cima!* (algumas meninas respondem ao mesmo tempo)
- *Então, se ela está aqui no meio, ela está no lugar certo?* (professora/pesquisadora)
- *Não!* (crianças)

- *Ela faz parte, mas ela não é aqui. Tem outra peça que vai encaixar aqui, que vai emendar nesse poste. (professora/pesquisadora)*
- *Aqui, tia! (Emilly)*
- *Muito bem, Emilly! Põe aqui, Stephany. E agora? Agora está fácil, a pedra da cebola fica aqui no meio dessas duas. Tá certo? (professora/pesquisadora)*
- *Vocês viram que não adianta ficar com pressa. Vocês têm que olhar prá imagem grande que está aqui, olhar o que tem nela. Por quê? Aquela está inteira, mas esse está em pedaços e você vai montar, por isso que se chama quebra-cabeça. Você vai ter que pensar prá montar. (professora/pesquisadora)*
- *Agora eu vou embaralhar e vamos trocar a imagem. Nós fizemos com uma imagem da Ângela. Agora, vamos fazer com uma imagem do Ivan. O que vocês acham? Vamos fazer essa do futebol? (professora/pesquisadora)*
- *Futebol! Futebol! (Filipe Daniel)*
- *Eu quero a Emilly, o Rikellmy e a Carol tentando montar aquela imagem lá, do futebol. (professora/pesquisadora conversa com o grupo)*
- *Futebol eu consigo fácil! (Rikellmy)*



Figura 17 - Crianças montando o quebra-cabeça

Foto: Adélia Pacheco (out/2015)

- *Você consegue? Todo mundo ouviu o que a tia falou? Emilly, Rikellmy e Carolina, podem começar.* (professora/pesquisadora reforça quais são as crianças que vão montar o brinquedo)
- *Olha prá imagem, pessoal! Fica fácil quando você olha prá imagem.* (professora/pesquisadora)
- *É, sim!* (Gabrielli confirma o que a professora/pesquisadora havia dito)
- *A cabeça da menina aqui.* (Filipe Daniel)
- *A Carolina está montando sozinha?* (professora/pesquisadora)
- *Sim.* (Sarah)
- *Não quero acreditar nisso! Rikellmy e Emilly não estão ajudando? Carolina, você é rápida! Parabéns! Carol nem é de falar muito, mas, ela presta atenção. Viu porque tem que prestar atenção?* (professora/pesquisadora)
- *Olha [sic] lá para a imagem, meus amores! Qual a cor das casinhas de lá? Uma é amarela e a outra...* (professora/pesquisadora dá a deixa para o grupo)
- *Azul.* (Alice e outras crianças respondem).
- *Eu acho que pode ser essa, Emilly. Tenta! É Isso mesmo! Essa aí!* (professora/pesquisadora)
- *Débora, eu vou deixar você porque na outra aula você não estava, tá bom?* (professora/pesquisadora)
- *Deixa eu ajudar ela, tia?* (Stephany)
- *Outra vez? Você já fez... Deixa-me colocar outra menina que não fez ainda, tá bom? Mas você pode ajudar falando, só não pode*

colocar a mãozinha, tá bom? Prá não interferir no trabalho do colega. (professora/pesquisadora)

- *Tá errado, Emilly! (Sarah)*
- *Poxa, Emilly! Achou só uma? (professora/pesquisadora)*
- *Calma, gente! (Gabriella)*
- *Vai devagar, Emilly. Com calma... Olha bem para o desenho. Eu acho que tem alguma coisa fora do lugar... (professora/pesquisadora)*



Figura 18 - Crianças montando o quebra-cabeça

Foto: Adélia Pacheco (out/2015)

Quando se permitiu que todas as crianças ficassem em volta da mesa, foi possível observar que a tarefa de montar o quebra-cabeças se estendeu por mais tempo, devido à interferência ou sugestão dos colegas sobre que peça deveria se encaixar e onde isso deveria ser feito, gerando incerteza nas crianças que estavam montando o brinquedo.

Por outro lado, o fato de expor apenas a imagem que seria utilizada como referência possibilitou que ela fosse observada detalhadamente e, conseqüentemente, facilitou a localização de suas partes representadas nos cubos. Esse ato de observar com frequência as imagens está em consonância com a ideia defendida por Vigotsky (2004) de educar nas crianças o juízo estético, ou seja, perceber e vivenciar obras de arte.

Concluída a montagem de uma imagem, imediatamente iniciávamos outra, embaralhando os cubos que a formavam.

- *Agora nós vamos embaralhar tudo.* (professora/pesquisadora orienta e, imediatamente, as crianças desmontam o brinquedo e começam a embaralhar as peças)
- *Eu acho que já está bom de embaralhar. O que vocês acham?* (Fabriciana, estagiária, pergunta, ao ver que as crianças estavam agitando muito os cubos – talvez, por gostarem do barulho que eles faziam sobre a mesa –, na tentativa de evitar danos às peças)
- *Cuidado prá não estragar o nosso quebra-cabeças, hein? Se estragar, eu vou ficar tão triste! Porque deu trabalho prá fazer, hein?* (professora/pesquisadora)
- *Vai até chorar...* (Sarah)
- *Vai dar dor de cabeça.* (Débora)
- *Não...e ficar brava!* (Filipe Daniel)
- *Nós vamos fazer outro da Ângela Gomes ou do Ivan Cruz, agora?* (professora/pesquisadora)
- *Do Ivan cruz!* (crianças)
- *Eu preciso que a Débora fique ali porque ela não estava na outra aula. Vocês viram a Carol fazendo assim? Brincando de empilhar? Vocês sabiam que dá prá montar ele assim também? É um pouco mais difícil. Eu acho que eu vou dar essa tarefa prá Gabriella, prá Débora e prá Carol, porque a Carol foi rápida, né?* (professora/pesquisadora)
- *Eu também sou!* (Stephany)
- *Qual a imagem que nós vamos montar agora?* (professora/pesquisadora)

- *Bolinha de sabão!* (crianças)
- *Ô, Stephany, não tem problema, você pode ajudar. Só que você não vai montar. Entendeu? Tipo, você pode ajudar a encontrar as imagens. Tá bom?* (professora/pesquisadora)
- *Põe todas as imagens que são de “Bolinha de sabão” prá cima aqui. Depois a gente monta. Vamos achar as imagens de bolinha de sabão* (professora/pesquisadora)
- *Aqui!* (Débora)
- *Não! Essa é do futebol.* (professora/pesquisadora)
- *Vamos achar as figuras de “Bolinha de sabão” e deixá-las prá cima?* (professora/pesquisadora)
- *Tia, deixa eu ir fazer xixi?* (Gabielli)
- *Espera a Emilly voltar.* (professora/pesquisadora)
- *Aqui!* (Stephany)
- *Não, essa daqui não é. Olha aqui prá imagem. Quando você achar uma que você acha que é, olha prá cá, que você vai ter certeza se é ou não.* (professora/pesquisadora)
- *Não tem menino com camisa vermelha nessa imagem. A menina é que está com o vestido vermelho.* (professora/pesquisadora)
- *Carol, aqui o pé da menina!* (Rikellmy)
- *Carol, é isso aí! Mas essa daqui, por exemplo, tá errada. Essa aqui é do “Rodando pião”.* (professora/pesquisadora)
- *Olha o pé do menino!* (Rikellmy)
- *Essa é, sim! Muito bem, Gabriella! Põe aqui.* (professora/pesquisadora)



Figura 19 - Crianças montando o quebra-cabeça

Foto: Adélia Pacheco (out/2015)

- *Deixa a Débora fazer, porque você já fez e ela ainda não. Tá bom? Eu acho que essa menina e esse aqui também tá [sic] certo, mas tá faltando alguma coisa no meio... tá faltando o corpo da menina. Cadê o corpo da menina de vestido vermelho? E isso daqui? Esse pedacinho verde é o pé do banco, será? É onde a menina tá sentada? Cadê a menina com o vestido vermelho? Ô, Carol! Não tá aqui, não? Vira essa peça prá ver.* (pesquisadora faz várias observações em forma de pergunta, na tentativa de ajudar as crianças)
- *Achei!* (Gabriella)
- *Achou? Então, põe aqui a menina. Onde ela tá? Aí ela tá sentada no banco. Encaixou, viu? Agora, a outra peça vem aqui.* (professora/pesquisadora)
- *Esse vai aonde? Prá cá, não é? Olha aqui, Carol, fazendo um favor. Esse já está pronto, Stephany. Não desvira!* (professora/pesquisadora)
- *Tia, eu tô ajudando a Débora!* (Gabielli)

- *Esse daqui é um pedaço do menino, Carol! Junta essa com aquela.*
(professora/pesquisadora)
- *Tia, pode ir?* (Rikellmy, que esperava a vez de ir ao banheiro)
- *Pode! A Emilly voltou, pode ir.* (professora/pesquisadora)
- *Esse?* (Débora)
- *É esse? Pode colocar aqui!* (professora/pesquisadora)
- *A perna do menino!* (Rikellmy)
- *Aonde [sic] tá esse pé? É aqui no meio, gente?*
(professora/pesquisadora)
- *Não!* (crianças)
- *Onde é, Gabriella? Acha o lugar certo desse pé. Olha prá imagem onde ele está.* (professora/pesquisadora)
- *Aqui! Aqui!* (Débora)
- *Aonde [sic], Débora? Dá o cubo prá Débora! Eu acho que ela descobriu o lugar certo. Põe aqui, Débora! Se a menina está aqui, o que está faltando, gente? Tá quase tudo aqui... Isso, Carol! Muito bem! Aí é o resto da perna do menino.* (professora/pesquisadora)
- *Tá faltando só uma.* (Débora)
- *Uma no meio.* (Sarah)
- *Esse aqui é? Olha prá cá, pessoal. Essa parte aqui é a que está faltando ali no meio?* (professora/pesquisadora)
- *Não!* (algumas crianças respondem)
- *Essa aqui é?* (professora/pesquisadora)
- *Sim!* (crianças)

- *Porque que vocês sabem que é?* (professora/pesquisadora)
- *Porque tem azul e vermelho.* (Débora)
- *A camisa azul é igual à do menino da imagem?*
(professora/pesquisadora)
- *E do vermelho.* (Débora)
- *Tem do menino e da menina.* (Débora)
- *Exatamente! Agora, o que eu falei prá vocês sobre montar o quebra-cabeça em pé é um pouco mais difícil, mas eu vou colocar prá vocês verem [sic]. Ao invés de o quebra-cabeça ficar deitadinho, ele fica em pé, e ele fica em pé sem cair porque os cubos são quadrados, todos do mesmo tamanho.*
(professora/pesquisadora)
- *Eu ajudei a colocar!* (Débora)
- *É essa aqui?* (professora/pesquisadora)
- *Sim!* (crianças)
- *Estão vendo? É a mesma imagem, não é?*
(professora/pesquisadora)
- *Sim!* (crianças)
- *Qual a diferença?* (professora/pesquisadora)
- *Nenhuma!* (crianças)
- *A diferença aqui é que na outra vez a gente montou assim, na horizontal. Aqui, ele está na vertical, tá em pé. Assim, ele estava deitado. Assim ele está em pé.* (professora/pesquisadora demonstra para o grupo as duas posições possíveis de montar o quebra-cabeça).



Figura 20 - Crianças montando o quebra-cabeça

Foto: Fabriciana Joel (out/2015)

- *Eles estão deitados lá, tia?* (Stephany)
- *Não... Eu estou falando do quebra-cabeça. A gente montou ele assim, na horizontal. Isso que estou querendo dizer com “deitado”, entendeu? Agora, quando a gente coloca na vertical, ele está como?* (professora/pesquisadora)
- *Em pé!* (Débora)
- *Em pé! É isso que eu estou dizendo, entenderam?* (professora/pesquisadora)
- *Eles estão deitados aqui.* (Gabriella)
- *Não, eu não estou falando que os meninos estão deitados. Estou falando da posição que a gente montou o quebra-cabeça. Entendeu agora?* (professora/pesquisadora)
- *Aqui ele está na mesma posição do desenho. Tá vendo? Ok? Entendeu mesmo, de verdade? Então, tá. Agora, nós vamos ter que fazer o quê? O que a gente faz lá no refeitório? “Meu lanchinho, meu lanchinho vou comer, vou comer, prá ficar fortinho, prá ficar fortinho e crescer, e crescer...”* [cantando]. *E eu vou pegar outra*

turma agora e vocês vão lá para o refeitório, porque a outra turma já está me esperando. (professora/pesquisadora)

– *Olha lá a tia Débora esperando vocês! Viram?*
(professora/pesquisadora)

Concordamos com Benjamin (1984), quando afirma que, ao brincar, a criança não apenas reproduz o mundo adulto, mas cria seu próprio universo, com falas recorrentes e narrativas que se relacionam ao seu próprio universo. Esse pensador sublinha, ainda, que em cada história encontra-se uma experiência, que necessita ser respeitada.

Sendo assim, para que uma investigação possa não apenas apresentar dados, mas conhecimentos adquiridos na interlocução sujeito-objeto, faz-se necessário ouvir as crianças no ambiente escolar e participar das interlocuções do processo ensino-aprendizagem, possibilitadas pelo brincar mediado por imagens de obras de arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi analisar como a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte potencializa a educação estética de crianças pequenas. O exercício realizado no decorrer da pesquisa aqui relatada foi primeiro identificar qual era, dentro e fora do contexto escolar, o **repertório imagético das crianças** que constituíram os sujeitos do estudo. Em seguida, foi observado se a experiência do brincar mediada por imagens de obras de arte **ampliam a vivência imagética** das crianças, para, então, analisar se a brincadeira mediada por imagens de obras de arte na educação infantil **potencializa a educação estética** da criança pequena. O tema é relevante e situa-se no campo do ensino da arte com ênfase na educação estética.

O estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil situado em Vitória-ES, atendendo a crianças dos seis meses aos cinco anos de idade. A inserção de profissionais com formação específica em educação física, artes e música no contexto da educação infantil municipal é recente e tem sido tema de pesquisas que vêm ressaltando a necessidade de uma articulação que considere os espaços/tempos e as especificidades no trabalho com crianças pequenas.

Na última década, houve um crescimento significativo no número de pesquisas com crianças. Porém, poucos estudos tomam como foco a pesquisa com crianças pequenas. Ela é desafiadora, por exigir que mergulhemos nos modos de ser e agir das crianças. Essa tarefa é difícil para adultos, já condicionados por rotinas e tarefas cotidianas nem sempre prazerosas.

Ao mesmo tempo, é fascinante e entre tantos motivos que poderiam justificar o uso desse adjetivo, destaco um: ser professora/pesquisadora *com* crianças demandou que eu me colocasse no lugar e na perspectiva da criança, exigindo que eu lançasse um olhar exotópico sobre minha própria prática.

Ao pesquisar *com* crianças pequenas, é necessário desvencilhar-se do tempo e da racionalidade do adulto, permeado pelas limitações do cronômetro institucional, além de adaptar-se às frequentes pausas para atender às especificidades, quase sempre urgentes, das crianças pequenas.

Atuar na condição de professora/pesquisadora ampliou tanto os laços de afeto, parceria e confiança entre mim e as crianças, quanto a percepção da necessidade de enfrentamento das posturas pedagógicas instituídas. A escola, mesmo a de educação infantil, por se tratar de um espaço institucional, carregado historicamente de conceitos formais, é, muitas vezes, encarada como um lugar no qual o adulto detém o saber; as crianças, por sua vez, vão até ele para aprender esse saber. No entanto, percebi que as interlocuções ocorridas dentro da sala de artes com as crianças não se pautaram nesses princípios. Ao contrário, em diversos momentos, a cumplicidade nas ações se deu de forma espontânea, pois as crianças participavam como colaboradoras da pesquisa.

Compreendo que, nesta etapa final do trabalho, meu papel como pesquisadora, de analisar os dados produzidos com as crianças, possibilita perceber e questionar a realidade vivenciada com elas no ano de 2015, bem como os achados da pesquisa. Nesse sentido, entendo que as experiências das crianças, mesmo pequenas, aliadas à minha, possibilitaram que emergissem novas experiências, que se construíram no decorrer da investigação, permitindo a confirmação de algumas hipóteses, a reformulação e a produção de outras.

Analisando a experiência à luz das reflexões benjaminianas no ensaio “Experiência e pobreza”, podemos afirmar que o contexto educacional no qual a pesquisa foi realizada é carente de espaços autênticos de experiência, pois nota-se que a essência da formação cultural básica da criança, ou seja, aqueles conhecimentos adquiridos por meio da socialização e no ambiente familiar, está seriamente ameaçada.

Essa constatação ocorre a partir do fato de que, na atualidade, tais conhecimentos são transmitidos com uma carga afetiva diferente daquela presente em experiências do passado. Isso porque, hoje, os adultos, geralmente responsáveis por essa transmissão, tendem a distanciar-se cada vez mais de sua tarefa de educar, pela própria organização da vida social contemporânea. Sendo assim, os adultos estão perdendo a segurança e a capacidade de delinear o que querem oferecer como modelo ou identidade às novas gerações. Um dos resultados dessa pobreza de experiência na atualidade é que o ingresso das crianças nas instituições tem sido cada vez mais precoce.

Como atesta o filósofo Benjamin (1987), as experiências acontecem na relação entre eu-outro-mundo e reforçam a ideia de que tanto a criança quanto o adulto são sujeitos de direito e de experiência, que constroem suas existências mutuamente. Por isso, essa investigação dedicou-se a estudar a criança e a vivência com imagens no universo da educação infantil, pois acreditamos que o ambiente da aula de arte é propício à experiência e a novas compreensões de ensino da arte para crianças pequenas.

Para isso, devemos considerar as crianças e os adultos envolvidos no processo como sujeitos históricos que se constituem na e pela experiência, em uma zona de passagem ou travessia, como seres inacabados, provocando a experiência e desenvolvendo um saber compartilhado. Em síntese, compreendemos que, na pesquisa *com* crianças, o contexto, os sujeitos e as interlocuções definem o percurso investigativo e que a relação de confiança e parceria com elas é o ponto que sustenta a investigação.

Na pesquisa exploratória, foi possível identificar que o repertório imagético das crianças é composto por imagens difundidas pela mídia televisiva, produtos da indústria cultural. Assim, emergiu a compreensão de que era necessário propiciar às crianças uma experiência que ampliasse seu repertório imagético, utilizando a cultura do brincar em experiências mediadas por imagens de obras de arte.

Nessa perspectiva, uma ação pedagógica dessa natureza foi desenvolvida, na intenção de ampliar o repertório imagético das crianças com imagens diferentes daquelas que são reproduzidas pelos meios de comunicação de massa. Na medida em que as crianças brincavam com o quebra-cabeça tridimensional criado a partir das obras dos artistas Ângela Gomes e Ivan Cruz, elas conversavam sobre as imagens que se formavam; ao unir os cubos, iam falando também das brincadeiras retratadas.

O momento do brincar com o quebra-cabeça constitui uma experiência que oportuniza a leitura das imagens, além de permitir a troca de informações e da observação da ação realizada por colegas. Compreendendo a importância da ludicidade na educação infantil e que o brincar deriva do processo e do prazer

na ação, estudos destacam que, quando as abordagens estéticas nessa fase são mediadas por elementos lúdicos, as apreensões podem ocorrer de modo mais prazeroso e significativo.

Sendo assim, dos registros e análises aqui apresentados, o que mais amplia a vivência imagética é a experiência do brincar mediada por um objeto composto por nove cubos que, ao se juntarem, formam imagens de obras de arte. Assim, enquanto brincam, as crianças estão expostas a imagens artísticas, o que favorece a vivência imagética, que potencializa a educação estética.

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Sobre esse aspecto, Vigotsky (2004, p. 69) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”.

O brincar é um direito de liberdade da criança, que é reconhecida como pessoa, com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido, pois faz parte da cultura da infância, estando inserido na realidade da criança, constituindo-se um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é manifestação da liberdade da criança, porque somente ela pode exercê-lo por si, contando com a mediação, o respeito e o estímulo do adulto.

A criança brinca, apesar das condições inadequadas de espaço, de tempo e de condições econômicas. O brincar deve ser reconhecido como um direito de liberdade efetivado dentro do contexto escolar, como forma de expressão de ser/estar no mundo, já que é elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem.

Apesar de pesquisas e estudos mostrarem a importância do brincar, ainda há, nas ideias e práticas educativas institucionais, um olhar diferente sobre sua presença no cotidiano escolar. Assim, entre o discurso e a prática, o tempo e o espaço do brincar vão sendo reduzidos, para que as crianças se tornem alunos. No entanto, o brincar precisa ser compreendido como o direito à infância, oportunizado por meio de experiências enriquecedoras, pautadas na ludicidade infantil, no aprender e no conhecer.

Nesse direcionamento, durante a investigação, nas minhas práticas como professora dinamizadora de arte, em um contexto de aulas fragmentadas, busquei desenvolver uma brincadeira que tornou possível criar circunstâncias favoráveis ao ensino da arte na educação infantil. Para isso, foi utilizada a cultura lúdica das crianças, mediada por imagens de obras de arte, proporcionando uma vivência estética a partir do brincar com um quebra-cabeça composto por imagens artísticas, favorecendo a educação estética defendida por autores como Duarte (2001) e Vigotsky (2004).

Desse modo, considero que foi possível vislumbrar novas formas de aprender e ensinar arte, pois, os momentos de escolha das imagens e aqueles em que as crianças estavam brincando e conversando sobre elas, na tentativa de montar o quebra-cabeça, proporcionaram uma leitura frequente e informal das imagens, favorecendo a experiência estética.

Em alguns momentos, foi possível constatar que, quando iniciada uma conversa e as crianças não estavam interessadas, elas criaram táticas para “fugir” do assunto ou respondiam evasivamente, de forma a se livrar dos questionamentos que não lhes interessavam, com o propósito claro de começar logo a brincadeira com o quebra-cabeça. A partir disso, podemos compreender, então, que o desejo de brincar falava mais alto.

Nesse sentido, a análise realizada 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.

Trabalhar os desafios do cotidiano como dinamizador(a) de artes exige cada vez mais práticas reflexivas e críticas em torno da realidade que cerca esse profissional e das especificidades do atendimento à criança pequena, pois muitos são os problemas enfrentados pelos professores(as) especialistas em artes, educação física e música inseridos na educação infantil do município de Vitória-ES.

O estudo aqui relatado constitui somente um recorte de experiências vivenciadas com um grupo de crianças de quatro anos no decorrer do ano letivo de 2015.

Traz constatações que se aplicam àquele contexto da pesquisa e que podem ser diferentes em outros contextos. No entanto, elas definem os momentos que compartilhei com as crianças, na busca de uma experiência que potencializasse sua educação estética. O desejo é que esta pesquisa não se encerre ao término da escrita desta dissertação. Pelo contrário, desejo que o que está aqui relatado possa suscitar dúvidas, motivar novos estudos, levar a novas descobertas e a outras tantas perguntas.

Conhecer o repertório imagético das crianças e criar possibilidades de uma experiência de brincar que amplie a vivência e favoreça a educação estética dos pequenos é apenas o início de uma proposta de ensino da arte na educação infantil, que deve apontar para estudos futuros, visando a ampliar e aprimorar essas experiências e a construção de um conhecimento em arte desde a infância. Assim, considero que pesquisas vindouras podem ser planejadas, objetivando um protagonismo maior da criança na investigação. Mas esse já é outro problema de pesquisa...

6 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e língua. In: _____. **Infância e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 9-17.

ARSLAN, Luciana Mourão. **Experiência estética na cidade**: uma leitura a partir da estética pragmática. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/luciana_mourao_arслан.pdf>. Acesso em: 17 maio 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen S. (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 16 jun. de 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jun. de 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. v. 3. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**: a leitura de imagem e o ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Educ, Fapesp, Cortez, 1993.

CAMARGO, Fernanda Monteiro B. **Memórias imagéticas**: revisitando as narrativas infantis em contexto escolar de ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SABINO, Érika; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Na ciranda da arte capixaba**: leitura de imagens, diálogo e brincadeiras. Vitória: GM Gráfica, Facitec, Ufes, 2008.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. KRAMER, Sônia et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 175-202. (Coleção Prática Pedagógica)

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, M. M. Demasiado branco ou reflexões epistemológicas, metodológica e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 143-162.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 19 set. 2015.

FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira. **A imaginação de Palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GOUVEA, M. C. S. de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. J.; _____. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 97-118.

_____. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 20 out. 2015.

JOBIN E SOUZA, Solange: **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

KIIHL, Raniely do Nascimento. **Experiência estética e educação**: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____; LEITE M. I. (Orgs.). In: **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./mar., 2002. Disponível em: <http://www.amped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

LEÃO, Claudia de Carvalho. **Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LEITÃO, M. M.; DUARTE, N. **Folclóricas de brincar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

LEITE, Maria Izabel. Educação estética e infância. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 11, n. 22, p. 94-6, jul./dez. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. C. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar**. São Paulo: Arte Unesp, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o professor de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

NUNES, Marília Forgeirini. **Livro de imagem: a literatura infantil como experiência de leitura da imagem**. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_marilia02.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

OLIVEIRA, Keila Andrea Santiago. **A experiência estética na educação da infância**: uma crítica no contexto da indústria cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: _____. (Org.). **Saberes e fazeres na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008. p. 127-128.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino da arte**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PONTE, J. P. da. Pesquisar para compreender e transformar a própria prática. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In: _____.; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs.). **Infâncias (in)visíveis**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-47.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Leitura de Imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

_____. **Licenciatura em artes visuais**: uma reflexão sobre o currículo e a prática de ensino. Disponível em:
<www3.prograd.ufes.br/documentos/seminarios_graduacao/gerda.doc>.
Acesso em: 27 nov. 2015.

SISTEMA de gestão escolar. **Prefeitura Municipal de Vitória**. Disponível em:
<<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SOARES, Maria Angélica Vago. **Produções artístico-culturais do município de Serra**: diálogos com o ensino da arte na infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ENTREVISTA

Responsável: Profa. Adélia Pacheco de Freitas Oliveira

Justificativa: na condição de aluna pesquisadora da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, venho direcionando parte de meus estudos à investigação dos estudos da infância, com ênfase em Artes. Ocupo-me especialmente em abordar os processos de produção, as interações e participação dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da educação infantil. Desta forma, a presente pesquisa visa conhecer quem são as crianças e os sujeitos envolvidos, atores desse processo, enquanto sujeitos sociais, bem como as interações nos espaços da escola e nas aulas de Artes mediadas pelo professor Dinamizador de Artes.

Descrição dos procedimentos metodológicos: entrevista semiestruturada, levando em conta a fala e o posicionamento do entrevistado.

Aspectos éticos: a pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções 196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Pretende-se inserir esses discursos na estrutura da dissertação, e para fins acadêmicos, que servirão para as análises e entendimento dos questionamentos propostos, que somente serão usados para esses fins.

Identificação do participante e/ou responsável:

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Estou de acordo com o presente termo e autorizo o uso da entrevista a qual participei, para fins acadêmicos.

Participante:

Vitória, _____ de outubro de 2015.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM

Responsável: Profa. Adélia Pacheco de Freitas Oliveira

Justificativa: na condição de aluna pesquisadora da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-graduação em Educação, venho direcionando parte de meus estudos à investigação da infância, com ênfase em Artes. Ocupo-me especialmente de abordar os processos de produção, as interações e participação dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da educação infantil. Dessa forma, a presente pesquisa visa a conhecer quem são as crianças e os sujeitos envolvidos, atores desse processo, enquanto sujeitos sociais, bem como as interações nos espaços da escola e nas aulas de artes mediadas pelo professor dinamizador de artes.

Descrição dos procedimentos metodológicos: imagens fotográficas reproduzidas, utilizadas para fins acadêmicos, de forma a servir como suporte e descrição dos procedimentos que serão aplicados, bem como descrição textual desses procedimentos, citando o Cmei Valdívía da Penha Antunes Rodrigues como o lugar escolhido para a execução da pesquisa.

Aspectos éticos: a pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções 196/1996/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Pretende-se inserir esses discursos na estrutura da dissertação e para fins acadêmicos, servindo-se deles para as análises e entendimento dos questionamentos propostos, que somente serão usados para esses fins.

Identificação:

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Na condição de diretora do Cmei Valdívía da Penha Antunes Rodrigues, estou de acordo com o presente termo e autorizo a divulgação de imagens e uso do nome do Cmei nesta pesquisa.

Diretora

Vitória, _____ de outubro de 2015.

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E ENTREVISTA

Eu, _____
brasileiro(a), _____ residente _____ em _____

_____, portador da Carteira de Identidade nº _____,
_____, como responsável legal por _____

_____, aluno(a) do grupo 5C vespertino, do Centro Municipal de Educação Infantil “Valdívia da Penha Antunes Rodrigues”, autorizo a divulgação de sua imagem e entrevista na pesquisa acadêmica, **sem fins lucrativos**, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora e professora Adélia Pacheco de Freitas Oliveira, no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a responsabilidade da Prof^a Dra. Gerda Margit Schütz Foerste.

As imagens e entrevistas apenas serão publicadas em meios de divulgação científica, impressos e digitais, visando a contribuir com as novas análises sobre as infâncias e as imagens.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções 196/1996/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Responsável legal: _____

Vitória, _____ de outubro de 2015.