



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – REDE PROFARTES

**ARTE VIRA FESTA NO CMEI: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA E
CULTURAL COM A ARTE *NAÏF* NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MÁRCIA MARIA VIEIRA CABRAL

APARECIDA DE GOIÂNIA
ANO 2023



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Márcia Maria Vieira Cabral

Matrícula: 20211090120067

Título do Trabalho: Arte vira festa no CMEI: Uma experiência lúdica e cultural com arte naif na Educação Infantil

Autorização - Marque uma das opções

- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data 01/09/2023 (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Após indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 22/ 05/2023.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

MÁRCIA MARIA VIEIRA CABRAL

**ARTE VIRA FESTA NO CMEI: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA E
CULTURAL COM A ARTE NAÍF NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Defesa, no formato de dissertação, apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Arte
Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes Visuais

Orientador(a): Prof(a). Dr(a): Ana Rita da Silva

APARECIDA DE GOIÂNIA
ANO 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- C117 Cabral, Márcia Maria Vieira
Arte vira festa no CMEI: uma experiência lúdica e cultural com arte
naïf na educação infantil. / Márcia Maria Vieira Cabral. - Aparecida de
Goiânia, 2023.
157 f.; il.
- Orientadora: Dra. Ana Rita da Silva.
Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Programa de
Pós-Graduação em Artes - PROFARTES, 2023.
1. Educação infantil. 2. Arte/educação 3. Arte naïf. 4. Ludicidade. 5.
Festa cultural. I. Título.

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - Rede PROFARTES

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Aos dezessete dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três, às 09 horas, no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia, situado na Av. Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd 1, Lt 1-A, Parque Itatiaia, na cidade de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, foi realizada a sessão pública de defesa de Trabalho de Conclusão de MÂRCIA MARIA VIEIRA CABRAL, discente do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, autora do trabalho intitulado "**Arte vira festa no CMEI: Uma experiência lúdica e cultural com arte Naïf na Educação Infantil**". A banca foi composta pelos seguintes membros: Profª Dra. Ana Rita da Silva; Profª. Dra. Mônica Mitchell de Moraes Braga, Prof. Dr. Wagner Falcão Carlos, Profª. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães, sob a presidência da primeira. Após a apresentação do trabalho, tendo sido a autora arguida pela Banca Examinadora, a discente foi considerada APROVADA com as seguintes considerações dos/as membros/as da banca: Recomendou-se acatar as sugestões indicadas pela banca examinadora. Ressaltou-se a relevância da pesquisa como contribuição para a comunidade pedagógica e científica na área de arte/educação. Encerrou-se a presente sessão às dez horas e cinquenta e cinco minutos. Eu, Profª Dra. Ana Rita da Silva, dato e assino a presente ata, que segue assinada por todos os membros da banca e pela discente.

(assinado eletronicamente)

Profª Dra. Ana Rita da Silva

Presidente da Banca - Orientadora (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profª. Dra. Mônica Mitchell de Moraes Braga

Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Wagner Falcão Carlos

Membro Externo (IFG)

(assinado eletronicamente)

Profª. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães

Membro Interno (UFG)

(assinado eletronicamente)

Márcia Maria Vieira Cabral

Discente do Mestrado Profissional em Artes

Documento assinado eletronicamente por:

- LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES, LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES - Outros - Ufg {01567601000143}, em 09/05/2023 11:14:54.
- Wagner Falcao Carlos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/04/2023 14:49:31.
- Márcia Maria Vieira Cabral, 20211090120067 - Discente, em 21/04/2023 14:36:37.
- Monica Mitchell de Moraes Braga, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/04/2023 10:09:30.
- Ana Rita da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/04/2023 10:07:10.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/04/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 398389

Código de Autenticação: 7a1eb79b64



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP
74968-755
Sem Telefones cadastrados

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos, pois muito da minha caminhada e ascensão profissional se deram pela motivação de tê-los em minha vida.

Dedico aos educadores e educadoras que trilham o caminho da pesquisa e não se cansam de buscar e evoluir em suas práticas, sempre com foco na qualidade.

Dedico a todas as crianças para que possam usufruir do melhor dos processos educacionais emancipatórios, que as tornem protagonistas da própria história.

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO AOS MEUS ANTEPASSADOS, ESPECIALMENTE MINHA AVÓ MATERNA “BALBINA”, QUE MESMO SENDO ANALFABETA, FOI AUTODIDATA, APRENDEU A ARTE MUSICAL, E DEIXOU MARCADO NA HISTÓRIA E POESIA DE VIDA DA MINHA FAMÍLIA O SEU LEGADO, A CULTURA DE PARTICIPAR E PROMOVER FESTAS CULTURAIS.

AGRADEÇO AOS MEUS PAIS MOACIR (EM MEMÓRIA) E BALBINA QUE ME DERAM O DOM DA VIDA, A BOA EDUCAÇÃO, A DEDICAÇÃO E, POR SEMPRE, VALORIZAR OS ESTUDOS.

AGRADEÇO AOS MEUS FILHOS GABRIEL E ANA CLARA POR COMPARTILHAREM DA ARTE MUSICAL E ALEGRA-REM NOSSA FAMÍLIA.

AGRADEÇO A MINHA FILHA LETÍCIA PELA ARTE EXPLÍCITA EM SUA ESSÊNCIA DE ESTUDANTE DE ARQUITETURA.

AGRADEÇO MEUS FILHOS ESPECIALMENTE POR COMPREENDEREM MINHAS AUSÊNCIAS E SEMPRE ME APOIAREM DE TODAS AS FORMAS.

AGRADEÇO AOS MEUS IRMÃOS, CUNHADAS, CUNHADO E SOBRINHAS POR SEMPRE SE MOSTRAREM ATENTOS E PARTICIPATIVOS NAS MINHAS VIVÊNCIAS.

AGRADEÇO À MINHA ORIENTADORA PROF. DR.^a ANA RITA DA SILVA POR TODA SENSIBILIDADE EM SUA ESSÊNCIA. ACOLHEU MEU PROJETO E ME CONDUZIU COM TAMANHA MAESTRIA PELO CAMINHO DA PESQUISA. OBRIGADA PELA VOZ DOCE AO ME ORIENTAR E POR SEMPRE VALORIZAR MEU CAMINHAR, POR APONTAR OS AVANÇOS, FAZENDO COM QUE EU NÃO DESISTISSE.

AGRADEÇO À ARTISTA HELENA VASCONCELOS POR SE POSICIONAR TÃO SOLÍCITA AO MEU PROJETO E TER CONTRIBUÍDO COM TODA SUA SENSIBILIDADE, COMPARTILHANDO DA RIQUEZA CULTURAL DO NOSSO ESTADO ATRAVÉS DA BELEZA DAS SUAS OBRAS DE ARTE, QUE ESTÃO ETERNIZADAS NA HISTÓRIA DA NOSSA SOCIEDADE E, PRINCIPALMENTE, NO MEU CORAÇÃO.

AGRADEÇO A AMIGA MARIÂNGELA AZEVEDO QUE OUTRORA COMPARTILHOU MAIS DE PERTO DA MINHA HISTÓRIA, ME APOIOU DESDE OS TEMPOS DA GRADUAÇÃO, ME ENCANTOU COM SUA FORMA POLITIZADA DE SER E CONTRIBUIU COM SEUS CONHECIMENTOS DE DOUTORANDA PARA ESPECIALMENTE ME AUXILIAR NA CONQUISTA DA VAGA PARA O TÃO SONHADO E ALMEJADO MESTRADO.

[...]

**OS TEMPOS DE HOJE
NOS LANÇAM NA PROCURA
DA LINGUAGEM DA ARTE,
PORQUE SÓ A ARTE
CONVERSA, ALIMENTA,
ILUMINA, ACATA,
ACALMA, ACOLHE
NOSSA LUZ, NOSSA ALMA.**

**FRAGMENTO DO POEMA
“REINVENÇÃO”
MADALENA FREIRE**

RESUMO

¹O presente trabalho tem como tema a arte na educação infantil a partir de experiências lúdicas, estéticas e culturais mediadas pela arte *naïf*. Neste sentido, propõe aprendizagens significativas com imagens que portam narrativas, vivências, valores e memórias que dialogam com o universo da criança e geram suas próprias narrativas visuais, explorando suas qualidades formais e expressivas e seus aspectos simbólicos. A proposta surgiu a partir de uma problemática envolvendo a necessidade de ressignificar as aprendizagens artísticas e culturais das crianças do CMEI, na perspectiva de seu desenvolvimento e formação integral. Considerou-se que, para possibilitar a aproximação das crianças com o universo da arte, envolvendo seus significados, códigos culturais e processos de criação, as abordagens devem ser pensadas em forma de vivências lúdicas. Assim, a construção da proposta se fundamenta no conceito de ludicidade de Luckesi (2020) e outros pesquisadores que contribuem para o desenhar dos espaços e processos educativos no ensino da arte na educação e na infância. A metodologia se configurou como pesquisa-ação no sentido de realizar uma intervenção educativa, mobilizando os sujeitos envolvidos na pesquisa a partir de uma problematização gerada no contexto social em que se desenvolve a investigação, culminando em uma Festa Cultural. Como resultados, o trabalho reforça a importância da arte na educação infantil como área de conhecimento e a necessidade de criar abordagens que vinculem elementos lúdicos, cognitivos e afetivos ao ensino de arte para a formação da personalidade da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil 1. Arte/Educação 2. *Arte naïf* 3. Ludicidade 4. Festa Cultural 5.

¹ Essa pesquisa contou com a colaboração/participação de sujeitos, com aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas CEP/IFG, Plataforma Brasil, sob o Número 5.232.779 de 09 de fevereiro de 2022.

RESUMEN

This present work's theme is art in early childhood education by the approach with ludic, aesthetics and cultural experiences mediated by the Naif art. By that point it suggests meaningful learning experiences with images that brings out narratives, values and memories that are capable of dialogue with the children universe and make then able to create their own visual narratives, working with their formal and expressive qualities as with their symbolic aspects. The proposal comes up on the context of CMEI from the observation of a need coming from children to rebuild a meaning to their artistical and cultural learning searching for their development and full education. It was considered that, to make possible to bring children closer to the universe of art, with it's meanings, codes and symbolic process, the approach must be thought including ludic experiences. The construction of the work is based on the concept of ludicity of Luckesi (2020) and other authors that contributed to create the educational spaces and process in art teaching in childhood. The method is based on research and action by making and educational intervention mobilizing all subjects involved in the research from a problematization generated in the social context that the investigation was developed, and Cultural Festival. As results, it's expected to reinforces the importance of art in early childhood education as an knowledge area and as language, also the need to create approaches that link ludic, cognitive and affective elements to art teaching improving the personality development of children.

Keywords: Early Childhood 1.Education. Art 2. Art Naïf 3. Ludic 4. Cultural Festival 5.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construindo elementos para a pesquisa através da observação de catálogos diversos de obras de arte de artistas <i>naïfs</i>	48
Figura 2 - Catira Masculina, Helena Vasconcelos. Fonte: Acervo do Catálogo “Senhora das cores – 2011”. Figura 3 - Preparando o envelope com desenho livre, para transportar o documento até em casa para as famílias.....	50
Figura 3 - Preparando o envelope com desenho livre, para transportar o documento até em casa para as famílias.....	52
Figura 4 - Terceira proposta: convite para participação da pesquisa do agrupamento E2.....	55
Figura 5 - Pintura das partes para compor o painel do espaço de arte....	63
Figura 6 - Painel Montado após oficina de pintura realizada pelas crianças dos agrupamentos E2 e F2.....	63
Figura 7 - Objetos que remetem à construção de histórias de vida e memória.....	64
Figura 8 – Espaço para observação – interação com outros agrupamentos.....	71
Figura 9 – Espaço para observação – Interação agrupamentos E2 e F2.	71
Figura 10 – Desenho de observação, atividade com os agrupamentos F2 e E2.....	77
Figura 11 - Desenho de observação da Criança Matheus, 4 anos, E2....	78
Figura 12 - Desenho de observação da Criança Eliane, 4 anos, E2.....	79

Figura 13 - Desenho de observação da Criança Camila, 4 anos, E2.....	79
Figura 14 - Desenho de observação CRIANÇA Helen, 5 anos, F2.....	80
Figura 15 - Desenho de observação da Criança David, 4 anos, E2.....	81
Figura 16 - Desenho da Criança Luna, 4 anos, E2.....	82
Figura 17 - TV interativa: proposta para observação.....	89
Figura 18 - Crianças conhecendo a proposta dos totens interativos.....	89
Figura 19 - Crianças do agrupamento E2 e sua professora observam e interagem.....	91
Figura 20 e 21 - Agrupamento E2. Interação com os totens, mudanças de sentidos, perspectivas.....	92
Figura 22 e 23 - Sequência da proposta de observação, explorada pelos bebês do agrupamento B.....	94
Figura 24 - Proposta de observação explorada pelas crianças dos agrupamentos E2 e F2.....	95
Figura 25 - Após observar crianças que optaram por ficar ali mesmo desenhando – parte 1.....	95
Figuras 26: Após observar crianças que optaram por ficar ali mesmo desenhando - parte 2.....	96
Figuras 27 e 28 - Terceira proposta de observação da semana, crianças do agrupamento F2.....	97
Figura 29 - Apropriação do cubo da arte para diferentes propostas.....	99

Figuras 30, 31 e 32 - Processos de criação dos bebês para releitura do Boi-bumbá.....	105
Figura 33 - Professora do agrupamento E2, explorando a biografia da artista e reproduções das suas obras de arte.....	107
Figura 34 - Professora e crianças do agrupamento E2 dão forma ao palhaço de folia, rasgando e convidando as crianças para colarem as partes.....	107
Figura 35 - Intervenção artística das crianças dos agrupamentos F1 e F2 no muro interno do CMEI.....	110
Figuras 36, 37 e 38 respectivamente - Crianças do agrupamento F1 e F2 realizam intervenção artística no muro do CMEI. Releitura das obras de Helena Vasconcelos, ressignificando as festas culturais.....	110
Figura 39 - Criança Helen, 5 anos, do agrupamento F2, conta que se lembrou da música “Aquarela - Toquinho” enquanto pintava.....	111
Figura 40 - Pintura das caixas para exposição dos totens na Festa Cultural.....	113
Figura 41 - Criança F2 pinta totem.....	113
Figuras 42 - Crianças dos agrupamentos F2 pintam caixas para construção dos totens.....	114
Figuras 43, 44 e 45 - Etapas dos processos de criação da releitura da obra Bolhas de Sabão, do artista goiano Sandro Carvalho do agrupamento E1.....	115
Figura 46 - Organização para oficina de arte coletiva dos 11 agrupamentos.....	116
Figura 47 - Início da oficina com bebês e crianças de 2 anos de idade.	117

Figuras 48 e 49 - Oficina Coletiva crianças dos agrupamentos B1.....	118
Figuras 50 e 51 - Oficina Coletiva crianças dos agrupamentos C1 e C2.	118
Figuras 52 e 53 - Oficina coletiva às crianças dos agrupamentos D1, D2 e D3.....	119
Figura 54 - Oficina coletiva de profissionais e crianças dos agrupamentos E1, E2, E3, F1 e F2.....	120
Figura 55 e 56 - Oficina coletiva de profissionais e crianças dos agrupamentos E1, E2, E3 e F1 e F2.....	121
Figura 57: Oficina coletiva Criança agrupamento E3 pinta um dos símbolos da festa de Folia de Reis.....	121
Figura 58: Oficina coletiva Criança agrupamento E3 finaliza sua arte...	122
Figura 59 - Oficina coletiva Crianças E2 e F2 recebem orientações e tiram dúvidas sobre a pintura das telhas.....	122
Figura 60 - Crianças do agrupamento F1 pintam as telhas.....	124
Figura 61 - Orientações para as crianças do agrupamento F2 sobre arte a ser aplicada nas telhas.....	124
Figura 62 - Crianças F2 escolhem reprodução da arte que vão aplicar na telha.....	125
Figuras 63 - Crianças do agrupamento F2 aplicam cola na telha para fixar reprodução da obra escolhida.....	125
Figura 64 - Crianças do agrupamento F2, finalizam arte nas telhas.....	128
Figura 65 - Festa Cultural, crianças do agrupamento B1, C1 e C2 dançam “Boi-bumbá”	129

Figura 67 - Festa Cultural Painéis e Boizinhos dos agrupamentos B1....	130
Figura 68 - Festa Cultural, crianças dos agrupamentos D1, D2 e D3 dançam em Ciranda.....	130
Figura 69 - Festa Cultural painel do agrupamento D1 representando releitura da obra “Ciranda”, de Aracy, São Paulo.....	131
Figura 70 - Festa Cultural, painel coletivo dos agrupamentos D1 e D2, representando releituras das obras de Militão dos Santos “Festa Junina”.....	131
Figura 71 - Festa Cultural, crianças, professoras e auxiliares do agrupamento E3 dançam “O circo da Xuxa”.....	132
Figura 72 - Festa Cultural releitura das crianças do agrupamento E3, crianças circenses, referente à obra “O ensaio de Analice Uchôa”.....	133
Figura 73 - Festa Cultural crianças, profissionais do agrupamento E1 e E2 dançam “Asas - Falamansa”.....	133
Figura 74 - Festa Cultural painel do agrupamento E1 releitura da obra Bolhas de Sabão de Sandro Carvalho.....	134
Figura 75 - Festa Cultural releituras das crianças do agrupamento E2, das obras dos catálogos Som do Sagrado e Senhora das Cores.....	135
Figura 76 - Festa Cultural agrupamentos F1 e F2 apresentação da dança Catira.....	135
Figura 77 - Festa Cultural agrupamentos F1 e F2, crianças, professoras e artista Helena Vasconcelos.....	136
Figura 78 - Festa Cultural Releitura das crianças do agrupamento F1 Da obra “Catira” da artista Helena Vasconcelos.....	136

Figura 79: Artista Helena Vasconcelos diante da intervenção artística no muro do CMEI.....	136
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular	20
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil	20
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente	20
ENANCO – Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste	39
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	20
RME – Rede Municipal de Educação	21
RECNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	20
SME – Secretaria Municipal de Educação	21
TALE - Termo de assentimento livre e esclarecido	52
TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido	52
UFG/FE – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação	26
UNESP – Universidade Estadual Paulista	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
-----------------	----

CAPÍTULO I – ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMERSÃO EM UM CONTEXTO EDUCATIVO COMO UM MERGULHO DE MUITOS SUJEITOS... 25

1.1 Motivações pessoais da pesquisadora: sujeito histórico e cultural, minha história em espiral.....	26
1.2 Ludicidade e educação: quais são as relações possíveis?.....	29
1.3 Educador(a), educando(a) e o processo de educar com arte e ludicidade ...	32
1.4 Conhecendo a arte <i>naïf</i> : a busca para estabelecer relações com o universo infantil	36
1.5 Arte, educação, cultura e o desenvolvimento crítico e estético das crianças ..	40
1.6 Como as artes podem contribuir no desenvolvimento de crianças na primeira infância?.....	44

CAPÍTULO 2 – APROXIMAÇÕES COM O UNIVERSO INFANTIL POR MEIO DA ARTE: UMA VIVÊNCIA PLENA DE CULTURA, LUDICIDADE E IMAGINAÇÃO47

2.1 Vivências: provocando o despertar no olhar das crianças	47
2.2 Entrelaçando ideias e conectando as crianças com a pesquisa.....	53
2.3 Em busca de um lugar para a arte no CMEI	61
2.4 Reconhecer-se ser histórico e cultural: memórias, através de objetos que são importantes na trajetória de vida das crianças.....	64
2.5 Ampliando possibilidades: novo olhar para o lugar de arte	69
2.6 Processos de observação e interação: ampliação do olhar e do sentir	73
2.7 A pesquisa-ação no CMEI: um processo de gestar e construir juntos/as.....	83
2.8 Envolvimento e exploração: semana de observações	88

CAPÍTULO 3 – O SENTIDO DA LUDICIDADE VIVIDA POR CRIANÇAS

E EDUCADORAS: A EXPERIÊNCIA CULMINA EM FESTA!100

3.1 Semana de oficinas artísticas: preparativos para a festa Cultural 100

3.2 Múltiplas possibilidades: arte-educação na prática104

3.3 Permitindo-me: de Pedagoga à apropriação do lugar de Arte-educadora.... 115

3.4 Festa Cultural ou Mostra Cultural?.....125

3.5 Em meio a tantos achados, vem agora o pós-festa!137

Considerações Finais140

REFERENCIAS 143

APÊNDICES 146

ANEXOS A e B..... 147

ANEXOS C e D..... 148

ANEXOS E e F 149

ANEXOS G e H..... 150

ANEXOS I e J 151

ANEXOS K e L 152

ANEXOS M e N 153

ANEXOS O e P 154

ANEXOS Q e R..... 155

ANEXOS S e T 156

ANEXOS U 157

INTRODUÇÃO

Este estudo busca caminhos para discutir o reconhecimento da disciplina Arte na primeira infância², por considerá-la fundamental para a formação humana de forma integral, proporcionando a formação cultural, o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação criadora.

Antes de mais nada, consideramos a fundamentação legal que reafirma o direito à educação infantil e institui as bases para abordar suas necessidades e especificidades, tais como a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998.

Consideramos a concepção de infância e o trabalho a ser desenvolvido pelos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, norteados pela documentação pedagógica vigente, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2017:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, essa é a etapa da Educação Básica que promove as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BNCC, 2017, P.37)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998), a Educação Infantil tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Assim, esse mesmo documento destaca que “para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é fundamental que haja riqueza e diversidade de experiências a serem oferecidas

² Primeira infância a qual me refiro diz respeito às crianças de 6 meses a 6 anos de idade. Inseridas na Rede Municipal de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, do Estado de Goiás. “A primeira infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. É consenso universal a ideia de que na Primeira Infância se constrói o alicerce do humano, a base onde serão fixadas todas as estruturas para a vida, um ser que anda, corre, fala, pensa, se relaciona, faz escolhas e se faz presente ocupando um lugar próprio no mundo”. (CUNHA, 2001, P. 10).

nas instituições, direcionadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção mais cognitiva” (RECNEI, 1998).

Neste trabalho, partimos do pressuposto que a arte deve ser compreendida na educação infantil como espaço de ludicidade conectada aos significados culturalmente construídos, mas como conhecimentos e práticas necessários para a formação da criança da primeira infância. Neste sentido, cabe aos educadores propiciar oportunidades para que os educandos possam se inserir no mundo das artes por meio de referências simbólicas e de experiências estéticas com as imagens, propiciando uma leitura inicial e um olhar mais atento e criativo sobre seus próprios contextos e sobre contextos culturais diversos, impulsionando a capacidade das crianças de imaginar, poetizar e criar suas próprias narrativas visuais desde os primeiros anos da educação formal.

Especialmente por ser a educação infantil o *locus*³ que amplia possibilidades de ações pedagógicas de forma lúdica, podemos conduzir a criança a desenvolver a imaginação criadora observando e aprendendo sobre diversas manifestações artísticas, suas histórias, contextos culturais e simbólicos, técnicas e produções, levando-a à experimentação e apreciação e ampliação cultural.

Com base nesses pressupostos, surgem questionamentos sobre o papel da arte na educação infantil, e qual ou quais seriam as abordagens mais pertinentes para ensinar artes visuais às crianças, de modo que elas aprendam a interagir, questionar, reconhecer o valor de diversas manifestações culturais e se reconhecerem como parte de uma cultura. Assim como as demais áreas do conhecimento, a arte é um campo complexo e multidimensional, que deve ser compreendido em seus aspectos afetivos e cognitivos para uma formação humana global.

Assim, surgem várias questões no decorrer de minha experiência pedagógica com as crianças do CMEI da Rede municipal de educação de Goiânia - RME, onde atuo como docente há cinco anos. Atualmente sou responsável pelas crianças do agrupamento⁴ F, e neste trabalho compartilho meus questionamentos com outras

³ Locus é uma palavra do latim, que significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local”. Fonte: <https://www.significados.com.br/locus/> acesso 21/04/2022

⁴ Nomenclatura dada pela Rede Municipal de Goiânia para organização dentro das unidades educacionais dos grupos de crianças, dividindo-as por faixa etária. Compreende-se: Agrupamento B – 1 ano e meio de idade; Agrupamento C – 2 anos; Agrupamento D – 3 anos; Agrupamento E – 4 anos; Agrupamento F- 5 anos. Considerando também que há unidades educacionais que unificam, formam turmas mistas com agrupamentos E e F.

docentes que atuam junto às crianças dos outros agrupamentos “B, C, D, E e F”, todas em busca de experiências significativas, que se baseiam em fazer com que o tempo vivido no CMEI tenha relevância, marcando de forma relevante o tempo em que passam na instituição.

Dentre as várias questões que me atravessam no cotidiano junto às crianças, seleciono algumas que pretendo responder por meio deste trabalho: Que tipo de abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação criadora e formação cultural da criança na educação infantil? Como as expressões artísticas são capazes de aproximar a criança do universo da arte, no sentido de criar conexões de sentidos e significados com o universo infantil? Qual o potencial da arte *naïf*⁵ como possibilidade de abordar os conhecimentos artísticos na educação infantil?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa foi desenvolver uma proposta pedagógica que contribua com o desenvolvimento das crianças na educação infantil por meio das artes visuais. Como objetivos específicos, investigar as artes visuais como conhecimento e linguagem para a formação global da criança; desenvolver uma abordagem de ensino de arte que promova experiências lúdicas para aproximar a criança do universo da arte; analisar o desenvolvimento da sensibilidade da criança por meio de experiências com a arte *naïf*. A escolha pelo universo da arte *naïf* se deu especialmente pelas vivências da pesquisadora, pelas características presentes nessa arte, tais como a vivacidade das cores, a expressão de vivências cotidianas, as histórias narradas visualmente e a aproximação com os desenhos infantis.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro discuto a necessidade de compreender como se dão os processos artísticos na educação infantil, considerando a documentação pedagógica vigente, as especificidades dessa faixa etária, as formas e os processos de aprendizagem voltados para momentos lúdicos, vivenciados geralmente através de brincadeiras, jogos e interações, leitura e práticas com visualidades e educação.

⁵ *Naïf* arte *primitiviste* ou *naïf*. Significa "ingênuo" em francês"; Arte marcada por cores vivas, imaginação, estilização, com poder de síntese; arte não erudita; apresenta temas populares; autodidatismo (Que naïf sou eu. D'ambrosio, 2008).

No segundo capítulo, apresento as experiências que aconteceram no decorrer da pesquisa, discutidas a partir de pesquisas de estudiosos do ensino das artes, tais como Richter (2008), Barbieri (2012), Martins e Silveira (2011), Rangel (2005, 2007, 2020), Barbosa (2008, 2010, 2014) e outros. Nessa etapa, plena de inquietações e aprendizados, pude apresentar artes visuais às crianças, levando-as a compreender o universo das artes de forma lúdica, através de dinâmicas de interação, rodas de conversa, apreciação de obras de arte, pesquisas sobre artistas *naifs*, explorando contextos históricos, histórias de vida de artistas tais como Helena Vasconcelos, de Minas Gerais e Goiás; Sandro Carvalho e Lourdes de Deus, de Goiás; Val Margarida e Analice Uchôa, da Paraíba; Militão do Santos, de Pernambuco; Aracy, de São Paulo; entre outros.

Todo esse trabalho foi desenvolvido de forma a considerar as especificidades voltadas para essa faixa-etária de 1 a 5 anos de idade, momento em que, de acordo com a BNCC (2017, p.37), a criança é considerada como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda no segundo capítulo explicito os caminhos que me levaram às possibilidades de realizar a pesquisa-ação, seguir o proposto por Engel (2000) “envolver todos os sujeitos que compartilham de um mesmo espaço, unindo perspectivas e expectativas diversas, vivenciando na prática”, buscando a eficácia, proposta por Toledo e Jacobi (2013, p.160), que considera:

“O papel do pesquisador deve ser o de oferecer subsídios que propiciem a participação dos atores sociais envolvidos em todas as etapas e assegurar o rigor metodológico, o qual favorece o cumprimento dos objetivos propostos instrumentais, educacionais, científicos entre outros”

Por fim, no terceiro capítulo, apresento reflexões sobre como as ações desenvolvidas na pesquisa puderam contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais sensível das crianças e educadores envolvidos na experiência com o ensino das artes visuais.

Como resultados da pesquisa, procurei demonstrar o quanto é relevante e possível desenvolver práticas educativas de qualidade na e para a educação infantil,

garantindo e ampliando possibilidades para essa faixa etária. Procuro, assim, elucidar possibilidades para educandos e educadores se posicionarem como pesquisadores e atores do seu tempo, capazes de fazer parte do seu contexto histórico, deixando seu legado para a arte na educação infantil.

CAPÍTULO I – ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMERSÃO EM UM CONTEXTO EDUCATIVO COMO UM MERGULHO DE MUITOS SUJEITOS

Neste capítulo busco refletir sobre a relevância das artes visuais e da ludicidade na educação infantil, com vistas a atender as reais necessidades educativas para essa faixa etária. Compreendo que as artes visuais nos proporcionam a ampliação da compreensão de que fazemos parte de um determinado contexto, em uma sociedade repleta de significados históricos e culturais. Na perspectiva que a arte na escola possibilita à criança o contato com aspectos simbólicos de culturas diversas e a ajudam a identificar-se com sua própria cultura, assim como desenvolver sua sensibilidade estética e cognitiva.

Vivenciar o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil na contemporaneidade é um desafio, visto que as mudanças são constantes, necessárias e urgentes nessa etapa da educação, entendendo que nessa fase da vida os processos educativos são cruciais para a formação da personalidade humana. Falar de arte e ludicidade no espaço educativo da criança requer o aprofundamento em estudos que vão além da teoria, pois requer um olhar sensível para as práticas educacionais construídas ao longo da história.

Faz-se necessário, assim, compreender que lugar a arte ocupa a nossa infância, pensar a formação do(a) educador(a), e, como ele ou ela se preparam para compreender o desenvolvimento infantil e qual o papel da arte e da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem. Como diz Barbosa (2017) em sua entrevista no canal do YouTube, no site do Itaú Cultural: “Enquanto houver curiosidade há o que aprender”. Portanto, sabemos que uma das características do ser humano desde o nascimento é a potencialidade de aprender através da indagação, da curiosidade para entender o mundo e pelas trocas que se dão através das relações com o outro, no contexto em que está inserido.

Essa condição nos leva a pensar em questões relevantes sobre as aulas de arte na educação infantil, tais como: “Quem são os profissionais que se dedicam a esse nível do ensino e quais práticas da educação em arte estão sendo desenvolvidas? Qual é o papel da arte na educação infantil?”

Com base nessas questões, buscamos discutir o papel da disciplina Arte na Primeira Infância, por considerá-la fundamental para a formação humana de maneira

integral, proporcionando a formação cultural, o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação criadora. Por meio de estudos realizados sobre arte-educação na infância, compreendemos que a ludicidade tem um papel fundamental nas relações de ensino e aprendizagem com as crianças, integrando uma função essencial no seu desenvolvimento afetivo-cognitivo. Neste sentido, o modo como as/os professores se relacionam com os sentidos que são criados pelas crianças nessas relações, a forma como se envolvem inteiros ou não nesse processo, podem definir a qualidade de suas experiências educativas.

1.1 Motivações pessoais da pesquisadora: sujeito histórico e cultural, minha história em espiral

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

Esse poema me acompanha desde a infância, falando de minhas escolhas. Como estudante da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás – FE/UFG entre os anos de 2007 a 2010, tive o privilégio de estar em um ambiente de ensino e pesquisa que me apresentou diversas possibilidades de aprendizagem que provocavam inúmeras reflexões, entre elas, estudos sobre arte-educação, história da educação, psicologia da educação, que me deram noções sobre as teorias de desenvolvimento humano e a influência das interações sociais e culturais na formação da personalidade.

Outros estudos também me fizeram compreender que existem diversos caminhos para as práticas educativas e que minhas escolhas seriam norteadoras da minha trajetória e identidade profissional.

Como diz o poema de Cecília Meireles, “...Ou isto ou aquilo, e vivo escolhendo o dia inteiro...”. Hoje vejo, venho escolhendo uma vida inteira, escolhendo os caminhos para me tornar uma filha melhor, uma mãe melhor, uma profissional melhor, enfim um ser humano que possa fazer a diferença, que saiba fazer escolhas que levem por caminhos em que possa somar e apontar novos horizontes a quem possa interessar.

Assim, me pergunto: Que identidade de pedagoga me constitui? Quem aqui se apresenta como pesquisadora em ensino de artes visuais? Aqui cabe elucidar uma trajetória repleta de acontecimentos, de alguém que precisa se ver em partes para a compreensão do todo, que se constitui consciente da própria presença e participação na construção de uma sociedade, pelo fato de ter escolhido a profissão de Pedagoga, estar ocupando o espaço de construção e práticas do processo educativo. Alguém que anseia por dias melhores em sua própria vida e na vida do outro, e, por isso, escolheu a educação como lugar de realização pessoal e profissional. Alguém que hoje, após vivenciar dezesseis anos de estudos, considerando a formação e o exercício da profissão, segue desenvolvendo práticas educativas na rede municipal de ensino e a até pouco tempo na rede privada.

Hoje me considero uma profissional que atua respaldada pelas contribuições de outros profissionais, mantendo-me em constante envolvimento com estudos e aprimoramento, explorando pesquisas de teóricos da educação, e, neste momento, ampliando os estudos em torno da área da Arte. Assim consigo ver as possibilidades de contribuir com a sociedade de forma política e questionadora, especialmente para meu lugar de fala, que é o espaço da Educação Infantil.

A Educação Infantil é o ambiente em que me identifico desde a formação acadêmica por meio de leituras e vivências no período de estágio profissional que aconteceram nos dois últimos anos de faculdade em uma instituição privada, e o estágio obrigatório da graduação no último ano, que foi desenvolvido em um CMEI. Foi um momento ímpar, em que desenvolvemos um projeto de arte para a educação infantil permeado de estudos e pesquisas sobre as riquezas culturais do nosso estado através da arte *naïf* e da artista Helena Vasconcelos. Essa foi uma etapa da minha

trajetória de estudante, contagiante, e ecoa de diversas formas em minha vida até os dias de hoje, especialmente pelo interesse em estudos e pesquisas em arte e o interesse pela arte *naif*.

Seguindo no processo de escolhas para a vida, em especial a vida profissional, me deparei com um momento crucial, o de escolher distanciar-me e até mesmo abandonar práticas educativas que até então eram tidas como verdades únicas, e na realidade não passavam de práticas arraigadas às minhas concepções pedagógicas. Nessa busca me encontrei com os estudos de Susana Rangel (2012, p.6), refletindo que:

[...]as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensiná-la, sendo que estes modos de compreender e ensinar arte estão disseminadas nos documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares etc.), entre os, em várias outras instâncias, como nos museus, nas publicações especializadas e em outros materiais.

Assim, considerando o que está posto em concepções arraigadas, buscando distanciar-me dos pré-conceitos e ampliar possibilidades de ação, explorando os caminhos para um mestrado profissional em artes visuais, e, ao mesmo tempo, estando inserida em uma rede de educação que apresenta uma proposta pedagógica que devo 'respeitar' e seguir cumprindo o preenchimento de inúmeros documentos e protocolos, me vi inicialmente insegura quanto à direção a seguir, com dificuldades de romper com o velho e me permitir novas práticas e concepções. Me vejo no desafio de repensar e reinventar percursos, construir novas habilidades para uma qualificação voltada para o trabalho com artes visuais, me tornando, assim, uma profissional que se propõe seguir para além do que está posto nas diretrizes oficiais, desenvolvendo uma consciência mais ampla sobre o papel que a arte e a educação podem exercer sobre a formação humana, especialmente na educação infantil.

A partir das leituras desenvolvidas em conexão com a prática docente, me vi capaz de repensar minhas ações educativas, aos poucos, afetada pela nova bagagem, fui me envolvendo, conseguindo visualizar e me apropriar do ato de pensar formas para desenvolver novas práticas pedagógicas, e o melhor, voltadas para o universo da arte-educação, que fazem parte de um contexto político e social, carregado de limitações a serem transpostas.

Nesse desafio, envolvida no processo de me constituir arte-educadora, deparei-me com inquietações e inúmeros questionamentos, entre eles, como ser a profissional

que se espera no contexto contemporâneo. Consegui então reconhecer um aspecto que já se encontrava em minhas práticas profissionais, mesmo que de forma inconsciente: o perfil de professora pesquisadora, que antes colocava a prática em primeiro lugar e hoje consegue compreender que os processos se dão inicialmente no ato de observar, experienciar, planejar e, aí sim, colocar em prática e poder construir novos caminhos.

Ficou claro que é importante em primeiro lugar manter-me numa atitude de professora pesquisadora, e ao escolher a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, aprofundar o embasamento teórico e ‘audaciosamente’ colocar-me no lugar de apresentar uma proposta que possa influenciar, contribuir, tendo como parceiras(os) de viagem outras(os) pedagogas(os) que atuam na Educação Infantil e, assim como eu, ocupam o lugar das práticas educativas em arte, sem a formação específica nessa área.

Na sequência, organizamos um capítulo que apresenta o percurso sobre as vivências artísticas, que permitiram às crianças e colegas envolvidos tomarem posse do lugar de protagonistas e co-criadores de processos de ensino e aprendizagem das artes visuais. O capítulo tem como foco as atividades com as crianças, evidenciando os diversos momentos de criação, interação com a arte, exploração e ampliação de saberes dentro do período investigado.

1.2 Ludicidade e educação: quais são as relações possíveis?

De acordo com Moreira e Silva (2015), a concepção de que ‘brincadeira é coisa de criança’ já está incorporada em nosso cotidiano. As autoras destacam que no campo da psicologia do desenvolvimento, os estudos sobre o brincar têm privilegiado o brincar na infância, e historicamente, as variadas pesquisas sobre ludicidade que envolvem os jogos e o brincar dão enfoque à criança, mas há trabalhos que apontam para a importância do brincar após essa etapa, defendendo que é necessário se estudar o brincar como um fenômeno que ocorre tanto com a criança como com o adulto nas suas formas diferenciadas.

Moreira e Silva (2015) realizam um estudo em que destacam a continuidade da brincadeira, ou de atividades lúdicas na fase adulta, por meio de manifestações da

cultura popular. É através da dança, das representações de mitos, tradições folclóricas, personagens do imaginário popular que se perpetua essa atividade fundamental para o gênero humano, que muito se aproxima do que podemos chamar de experiência estética. Os processos de aprendizagem ao longo da vida de um ser humano, ou seja, do nascimento à idade madura, estão intrinsecamente ligados à ludicidade. Luckesi, (2020, p.43), esclarece que essa é uma atividade subjetiva, é preciso compreender primeiramente que ludicidade é confundida com o conceito de atividades lúdicas. É necessário aqui fazermos essa distinção, outrora apontada em diversos estudos de Luckesi (1998, 2014, 2015, 2020), que pondera o quanto as atividades lúdicas são experiências exteriores vivenciadas pelos sujeitos, vêm da ordem da objetividade, como, por exemplo, ensinar e aprender com jogos e brincadeiras. Já a ludicidade, segundo a concepção Luckesiana⁶, tem origem na realidade interna, portanto, na subjetividade do sujeito que vive uma experiência na sua integralidade.

O fundamental é preservar essa dialética entre o nosso conteúdo interno, nosso estado de inteireza, plenitude, quando nos integramos a uma atividade, a uma experiência externa, que nos proporcione o sentimento de bem-estar, de estar ali, de estar por inteiro. Esses aspectos mostram que o brincar espontâneo e os momentos de lazer para a criança não são secundários em sua formação, mas adquirem contornos de uma ação principal para o seu desenvolvimento, considerando o brincar e o lazer como um fim em si, ou seja, aquilo que afeta o centro de seus interesses afetivo-cognitivos e não como motivação extrínseca.

Luckesi (2014, p.13) pontua que a ludicidade pode estar presente no trabalho, nas atividades domésticas, na relação com a família e os amigos, não há limites. Ele pontua também que ludicidade é uma palavra não dicionarizada que diz respeito a um sentimento interno de inteireza e de bem-estar quando nos envolvemos em atividades, sejam elas cotidianas ou não. Tem a ver com experiências que são agradáveis, criativas, construtivas, que são sentidas pelo sujeito que pratica a atividade.

⁶ Luckesiana: Concepção de Luckesi. Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, vice-coordenador do GEPEL – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, vinculado à linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e *Práxis* Educativa, do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAGED/UFBA.

Sobre as implicações entre ludicidade e educação, Luckesi (2014, p.18) explica que mesmo com estudos emergentes da educação ainda se percebem lacunas. Para ele, a educação em geral não tem estado distante desse movimento, porém existem carências nessa área, seja no que se refere à produção científica, nos cuidados com a prática, seja até mesmo na amplitude de sua utilização na escola e na sala de aula.

Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, e permanentemente construtivo de si mesmo. Uma prática educativa lúdica deve assentar-se sobre um entendimento de que o ser humano através de sua atividade e consequentemente compreensão dela, constrói a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, e de forma flexível e saudável. (Luckesi, 2014, p.18).

O processo lúdico no âmbito educativo quase sempre é comparado com a palavra criatividade, ou processo criativo. Segundo Luckesi em seu blog (2020, texto 7), a atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego, não se limitando às preocupações externas à sua volta, por isso mesmo considerado um processo criativo. Porém, podemos considerar que na fase adulta a possibilidade do indivíduo não se entregar totalmente a uma atividade que proporcione a ludicidade, devido a fatores diversos, que não cabe mencionar aqui, é recorrente e limitam seu potencial criativo.

Indago, assim, por que o adulto tem dificuldades de entender e praticar a ludicidade, e como o/a educador(a) pode não somente proporcionar, mas também vivenciar ludicidade junto com os seus estudantes.

Durante as atividades no ambiente educativo, o/a professor(a) geralmente se posiciona como um/a condutor (a) do processo e nem sempre se permite vivenciar a prática daquilo que propõe aos educandos. Seria insegurança de se ver por seus pares, envolvido de forma tão inteira com as atividades das crianças? Seria isso o reflexo de uma sociedade que aplica valores preconceituosos sobre o/a professor(a) e sua postura corporal, engessando formas de comportamento e atitudes, ou, ainda, de um perfil de educação voltado para o conteudismo, tendo o/a professor(a) como autoridade máxima que deve dar 'exemplos' de conduta corporal?

Sem generalizações, é perceptível que o/a professor(a) da educação infantil é o profissional que mais se permite desenvolver práticas educativas voltadas para o

brincar, e se espera que ele ou ela se envolvam em completude nas etapas do processo no desenvolvimento das atividades. Nesse ambiente quase sempre as vivências acontecem com o/a professor(a) atento/a e participativo/a, propondo a atividade, permanecendo próximo, atuando de forma mais direta e envolvendo-se no processo, a partir do que e como a criança demonstra interesse.

É importante que o/a professor(a) não perca de vista a compreensão de como se coloca na atividade de brincar nos espaços educativos e perceba a sua relação com a ludicidade dos momentos propostos. Contudo, o que propomos neste trabalho vai além da compreensão sobre o brincar, buscando compreender o distanciamento do/a educador(a) nas práticas educativas brincantes e criativas que proporcionem a ludicidade. Assim, retomamos aqui a reflexão em torno do que foi mencionado por Luckesi em seu blog (2020), referente às limitações do indivíduo adulto ao lidar com seu próprio “ego”, que, segundo ele, pode ser fator limitante da criatividade, visto que “baseia-se em ser constritivo, centrado em diversas preocupações e defesas, decorrentes de uma construção da identidade baseada nas vivências ao longo da sua constituição. Ele reage à liberdade que traz a atividade lúdica em si mesma”.

Nessa perspectiva, se faz necessário repensar as práticas na base da educação, que é o *lócus* em que as perspectivas de aprendizagem devem ser baseadas na ludicidade. Luckesi (2020, p.43) esclarece que a “educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade de construir um eu saudável em cada um de nós, ou por outro lado, auxiliar a transformação do nosso eu constritivo num eu saudável”.

Luckesi (2020, p.44), acrescenta que “os(as) educadores(as) poderão ter um papel profundamente benéfico na vida de seus educandos à medida que os auxiliem a treinar equilibradamente esses modos essenciais de ser do ser humano”. Seguindo essa linha de pensamento e a busca de refletir sobre o papel fundamental do(a) educador(a) e sua relação com a criança, tentamos compreender como os processos educativos através da arte podem acontecer de forma a proporcionar ludicidade.

1.3 Educador(a) e educando(a): o processo de educar com arte e ludicidade

Pensar os protagonistas da educação, em especial da educação Infantil, nos leva a considerar que o ser humano desde o nascimento apresenta necessidades de

expressar o que sente, o que o afeta, o que o alegra e entristece. Em estudos e pesquisas desenvolvidas sobre a primeira infância, a arte na educação tem se mostrado um bom caminho para auxiliar no processo de expressão da criança e construção da capacidade de imaginar e simbolizar, visto que a arte pode contribuir para que ampliem a percepção sobre o mundo em que vivem e desenvolvem a sensibilidade sobre tudo o que permeia as suas experiências.

A escola como lugar mediador desse processo deve estar preparada, organizando situações que permitam que a criança se expresse e permita a experiência com todos os sentidos e não apenas a experiência de ver e ouvir sobre arte. Nessa direção, elencamos neste tópico algumas referências que contribuem para pensar a arte na educação infantil e os possíveis caminhos para atuarmos nessa primeira etapa da vida educacional da criança.

Stela Barbieri (2020), em entrevista para o canal do Sesc Jundiaí, na plataforma Youtube, nos indica caminhos significativos para um bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de arte na primeira infância. Ela contribui dizendo que muitos experimentos que são para a primeira infância são também para todas as idades” (Sesc Jundiaí, 2020). Geralmente priorizamos para a primeira infância ações educativas que sejam potentes para despertar o interesse da criança e mantê-la envolvida com a atividade, mas em geral só apresentamos o que em nosso conceito seriam situações em que eles se interessaram. Quando propomos algo para a criança em um espaço específico, elas tendem a se envolver observando as singularidades e as variações do que vêem, e, nós adultos, temos o hábito de nos mantermos distantes, apenas observando, o que não é o ideal no ambiente educativo. Para a autora, se o adulto que compartilha desses espaços não se envolver, faltar engajamento, perde possibilidades de interagir e promover junto às crianças indagações diversas e de provocar desenvolvimento do processo, comprometendo a qualidade da aprendizagem. Barbieri (2012, p.19) explicita que:

[...] o papel do(a) professor(a) de artes é observar e escutar as pistas que as crianças deixam ao longo do percurso. Cada Criança é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partida para o(a) professor(a) criar ações poéticas e momentos de interação. Tais ações, por sua vez, ampliam as ideias e a imaginação das crianças, as encorajam a fazer perguntas, projetos e a buscar sua realização. É importante que o(a) professor(a) crie condições e ofereça tempo para que as crianças possam realizar seus trabalhos.

Quando a autora destaca “o(a) professor(a) de artes”, nos surgem indagações se o(a) professor(a) pedagogo(a), que é responsável por acompanhar o desenvolvimento dessa criança, devido a questões de políticas públicas educacionais e da própria formação nos cursos de pedagogia, teria essa disposição de “arte educador(a)”?. Sabemos que em boa parte a maioria não. Sabemos também que há diferença nas práticas de um profissional especialista, pois esse, subentende-se que está imerso em estudos e práticas da sua área. Porém visualiza-se que há possibilidades dos profissionais pedagogos buscarem práticas dos processos artísticos e oferecer qualidade em suas propostas, através da busca por conhecimento, posicionando-se através de uma postura de pesquisador e estudioso das especificidades da arte. Permitindo-se vivenciar imersão nos processos artísticos, para então poder ensinar.

Faz-se necessário compreender que, de acordo com a legislação atual, a criança da faixa etária acima de quatro anos deve estar obrigatoriamente vivenciando a primeira etapa da educação básica. Contudo, por questões diversas essas crianças não têm acesso a professores com formação inicial em arte, sendo que é o(a) pedagogo(a) que desenvolve esse papel nas instituições de ensino. Temos, assim, dois grandes desafios que é o de inserir crianças e pedagogos(as) na linguagem da arte, ampliar o repertório artístico nas diferentes linguagens, envolver a arte no cotidiano, desenvolver o potencial criativo e a inclusão no processo de ensino e aprendizagem.

E como fazer isso se geralmente na formação universitária a área de arte é explorada de forma tão ligeira, quando presente nos currículos de pedagogia? Sabemos que em razão da grande e diversa demanda curricular nos cursos de pedagogia não é possível um aprofundamento em nenhuma das áreas, quiçá na área de arte. No entanto, quando se trata de arte, não é possível falar apenas de conhecimentos intelectuais ou de processos cognitivos, que podem ser agregados mediante estudos e especializações. A arte exige uma imersão em processos criativos, disposição emocional para experimentação de técnicas, materiais, construção de narrativas pessoais sobre o mundo. Essa perspectiva toca a toda pessoa que queira se dedicar ao ensino da arte, independentemente de sua formação

inicial. Isso é o que diferencia um ensino como vivência e entrega, especialmente na arte da educação infantil.

Nesse sentido, o(a) professor(a), tendo tomado consciência da relevância do seu papel de educador(a) pleno(a), deve estar em constante aprimoramento através de estudos diversos, assim, poder apropriar-se de conhecimentos das diversas áreas e oferecer à criança uma educação de qualidade que abarca para além dos conhecimentos básicos o aprofundamento e apropriação também da área de arte.

Pensando nesse(a) professor(a) que busca aprimorar-se, ele/ela deve desenvolver a consciência de que o trabalho com arte na educação infantil contribui significativamente para essa criança descobrir como é seu mundo, possibilitando que acesse novos conhecimentos, ampliando o potencial de imaginação criadora.

Para que haja engajamento por parte da criança, a rotina da educação infantil tem que ser vivaz e contagiante, e as artes assim como o brincar abrem um caminho de possibilidades, acontecimentos e aprendizagens. Barbieri (2012, p.18) explicita essa questão dizendo que “planejar e executar são ações fundamentais na vida dos adultos e não nos damos conta do quanto a arte e o brincar podem contribuir para nos organizarmos com criatividade e invenção”.

Barbieri (2012, p.41) acrescenta aos nossos conhecimentos que o/a professor(a) tem que se posicionar como artista e pesquisador/a, “o lugar do(a) educador(a) tem aspectos similares ao lugar do(a) artista, porque lida com possibilidade de criar novos sentidos, tanto em relação aos conteúdos curriculares quanto em relação à informação e à percepção de seu próprio grupo de estudantes”. Se considerarmos o senso comum, as atividades feitas para as crianças pequenas seriam mais fáceis, ou menos desafiadoras, ou menos complexas. Na verdade, é o contrário, temos que ter consciência de que a criança vive imersa na complexidade. Para elas há muitos questionamentos sobre tudo que as cercam, geralmente fazem perguntas essenciais e nada simples. Temos que pensar de forma a elaborar questões que não banalizem nem desvalorizem o espaço da educação infantil e proporcionar que elas reconheçam a complexidade do universo em que estão imersas.

Pensando as relações de qualidade no ambiente educativo, a mediação entre arte e criança deve ser feita pelo(a) educador(a) de forma que ele(a) não fique entre elas, mas sim que ocorram parcerias, o construir juntos, como é proposto por Barbieri

(2012, p.19). Ela sugere que essas parcerias ocorram no fazer juntos todo o processo, pois é mais prazeroso, desafiador, amplia possibilidades de movimentos, reflexão, interação, pois cada um contribui com sua singularidade e enriquece ao outro.

No contexto dos seus estudos, Barbieri (2020) possibilita-nos refletir sobre papel do adulto que deve ser o de alguém responsável e mais experiente, buscando conduzir seu trabalho através do diálogo com alguém na tenra idade, que chegou há pouco no mundo, mas com potencialidades para trocas, ensinamentos e inúmeras possibilidades de aprender. Devemos ter ciência de que são papéis diferentes entre o(a) educando(a) e o educador(a), mesmo sendo o adulto responsável por preparar e planejar para a criança, o ideal é realizar esse planejamento juntos. Barbieri (2020) em entrevista para o Canal Sesc Jundiaí, na plataforma Youtube, aponta que:

Ao ver uma criança com papel e tinta, não quer dizer que esteja fazendo arte. O fazer arte e a obra de arte é o deslocamento do sensível, em que a pessoa que está pintando está se relacionando com o confronto de todo o processo, entre as cores, com as camadas subjacentes, com as imagens que estão sendo em diálogo construídas ali.

Ela explica ainda a relevância do ensino da arte na educação infantil pelo fato de contemplá-las com atividades artísticas e promover “momentos em que as crianças se concentram e se dedicam integralmente a uma ação que contribui muito para a formação delas”. Barbieri (2012, p.21) reafirma “a compreensão que o(a) educador(a) tem que ter um papel que se assemelha ao do artista, devido ao fato de ambos lidarem com a possibilidade de criar sentidos”.

Sabendo-se que essa criança está inserida na contemporaneidade, vivenciando contextos culturais com acesso a visualidades diversas, intentamos seguir uma linha de pensamento que nos apresenta o que pode ser compreendido por essa expressão “criar sentidos para nossas crianças”.

1.4 Conhecendo a arte *naïf*: a busca para estabelecer relações com o universo infantil

De acordo com Barbosa (2014), foram os primeiros modernistas, na sua guerra contra o academicismo, que valorizam a arte das crianças, dos loucos, dos indígenas,

dos africanos e autodidatas, à margem dos códigos culturais e visuais dominantes. Ao reclamarem a liberdade criadora e a autenticidade, valorizavam a expressão do interior dos indivíduos e o traço espontâneo como sentido genuíno da arte. Neste sentido, era preciso buscar um termo que diferenciasse a produção ingênua, popular ou espontânea, da arte erudita que se baseia em regras bem definidas de expressão, surgindo expressões como Arte *Naïf*, Arte Primitiva, Outsiders, Arte Popular, Arte Ingênua, Arte Tradicional, Arte Espontânea, entre outros.

Dentre estes termos, predominou a arte *naïf* para designar a produção dos autodidatas, expressão que significa arte ingênua, utilizada antes para definir a obra do artista pobre e não muito letrado como Henri Rousseau.

Na contemporaneidade, a concepção sobre arte *naïf* ganhou novos contornos, sendo utilizada de forma intencional por artistas acadêmicos para marcar um movimento a favor de um segmento livre de arte que contesta padrões discriminatórios sobre arte e segmentos de artistas populares, com espaço em exposições e bienais que discutem a valorização cultural e a hibridização entre as diversas culturas.

Sendo assim, a arte *naïf* segue desde sua origem a transposição das barreiras dos espaços diversos em que habita a arte. A luta tem sido pelo espaço de universalização, já que até pouco tempo apenas a arte erudita era valorizada e reconhecida por nossa sociedade. Essa luta, atualmente, conta com estudos e posicionamento de teóricos, artistas, atelieristas, curadores de arte, entre outros, contribuindo para a construção de um caminho que leve nossa sociedade à compreensão dos percursos históricos do desenvolvimento, aceitação e especificidades do que é arte *naïf* na atualidade.

Oscar D'Ambrosio, jornalista e mestre em artes visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista-UNESP, que integra a Associação Internacional de Críticos de Arte no Brasil, contribui apresentando dados de suas pesquisas, com definições encontradas para arte *naïf* desde o ano de 1999. Ele esclarece que até o final da primeira década desse século nenhuma definição o convenceu. D'Ambrosio denuncia que em sua maioria são definições que “provém de críticos e galeristas interessados mais em defender certos espaços na academia ou no mercado, do que em observar de perto os artistas e os seus trabalhos” (2008, p. 8).

D'Ambrosio (2008, p.8) declara que se apropria e se aproxima um pouco mais do conceito definido por uma maioria de artistas e pesquisadores do universo *naïf*,

dizendo que “considera o estilo *naïf* como marcado por cores vivas, imaginação, estilização e um poder de síntese levado para a tela com uma técnica aparentemente rudimentar [...] que brota do inconsciente coletivo”.

Alguns estudos apontam a arte *naïf* como forma de ampliar possibilidades para que a nossa sociedade possa perceber e quebrar paradigmas sobre obras de arte popular, possibilitando transpor os espaços restritos a classes elitizadas. Percebo que a busca é por reconhecer que a arte *naïf* ocupa lugar de liberdade, rica em explorar e expressar a cultura popular e as fontes folclóricas de um povo.

Segundo aponta esse autor, a arte *naïf* não deveria ser chamada de primitiva, pois considera-se que tal termo refere-se ao contexto histórico. D'Ambrosio (2008, p.39), esclarece que “para muitos pesquisadores a arte primitiva é especificamente a arte pré-histórica, que envolve culturas africanas, idade média entre outras”.

Conforme o autor, arte *naïf* vem ganhando espaço na mídia, e alguns estudiosos apontam como precursor dessa vertente o artista Henri Rousseau⁷ (1844-1910). “Graças a ele, outros pintores primitivistas foram se impondo, conquistando a crítica e adquirindo uma posição dentro da História da Arte”. (D'Ambrosio, 2008, p.16).

Para o crítico de arte Romildo Sant'Anna (2008, p 16), na arte,

[...] há um diálogo entre a arte dita erudita e a *naïf*: Esses artistas populares, ingênuos e primitivos são alicerces da cultura. É através dos *naïfs* que muitas vezes a chamada Arte Oficial vai se alimentar; é bem forte que germina a seiva mais cristalina, e dela se bebe, quando nos cansamos de viver num mundo de ilusões e aparências. É nessas pinturas que fala a voz do excluído. Assim como fazem nos países realmente cultos, devemos dar vivas aos *naïfs* do Brasil.

Algumas das características sobre as especificidades do artista *naïf* apontada por D'Ambrosio (2008, p.17) é que:

[...]artista cria porque isso lhe dá prazer. É uma necessidade vital [...], o artista *naïf* geralmente se posiciona sem referências culturais que limitem a sua criatividade e sem dominar um conhecimento teórico e dogmático sobre a sua atividade, ele é um autodidata que produz o seu trabalho livremente. [...] O que tem em comum entre os artistas *naïfs* é a consciência da autonomia do espaço pictórico, o uso ornamental das cores, o toque onírico que diferencia

⁷ Nasceu em 21 de maio de 1844 numa torre medieval da cidade francesa chamada Laval – noroeste da França. Seu nome completo era Henri Julien Félix Rousseau, além de pintor Henri, também era conhecido por ter trabalhado como inspetor da alfândega. Sua estreia artística ocorreu em 1885 quando enviou dois quadros ao Salão dos Artistas Independentes, os quais foram recebidos com grande ironia. Fonte: <https://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/henri-rousseau/> acesso em 06/11/2022 as 16h59min.

o universo criado da realidade e o sopro poético presente nos quadros.

Temos também a contribuição de outros renomados personagens do âmbito da arte, que explicitam e conceituam as principais características das obras e dos artistas *naïfs*. Entre eles Antônio da Mata, Mestre em Artes pela UNICAMP, curador da 1ª ENANCO (2017, p.1) considera a arte *naïf* como sendo “arte primitiva moderna”, e a vê como “uma corrente artística com plena liberdade estética, por estar livre das convenções acadêmicas, as quais são desagregadas nas obras a partir da simplicidade figurativa dos elementos formais da composição” (DA MATA, 2017, p.1).

Já para Augusto Luitgards, PHD em História da Arte pela PUC-MG, ao tecer comentários para a exposição da 2ª ENANCO (2019, p.5) da qual foi Curador, conceitua as artes *naïfs* atuais como “Visualidades belas e insubordinadas”, e acrescenta:

O conjunto de obras *naïfs* de uma mostra faz constatar, por exemplo, que a hierarquização entre arte *naïf* e arte erudita já mostra uma deterioração. O contexto da modernidade líquida confere, hoje, maleabilidade ao que era pétreo ontem e indica que o equacionamento dessa ruptura passa, quase sempre, pela hibridização, pelo sincretismo e pela indiferenciação, que dialogam com os mais diversos imaginários, decretam o encerramento da verdade excludente e privilegiam o diálogo entre o ofício do artista e a capacidade recriadora de quem frui as obras de arte, urdindo uma estética da recepção muito refinada, que promove uma delicada epifania.

Partindo desses posicionamentos, compreendemos serem esses fatores relevantes para fazer da arte *naïf* algo tão próximo do universo da criança, especialmente nessa etapa da educação infantil, o fato de não ter que dominar técnicas, o fato de perceberem as possibilidades de serem autodidatas de sua própria expressão artística, o prazer de fazer por fazer. São pontos principais que facilitam compreendermos as possibilidades de dar liberdade à criatividade de uma criança, que passa a se envolver e desenvolver expressando todo o seu potencial de imaginação através de atividades que envolvem o universo da arte.

Contudo, é importante pontuar que a escolha da arte *naïf* para essa proposta pedagógica está vinculada não apenas aos aspectos lúdicos e espontâneos que estão presentes nessas visualidades. Destacamos, com igual veemência, os aspectos culturais presentes nessas imagens, que são ricas em narrativas sobre a cultura brasileira, portando tradições populares que se mesclam em diferentes etnias, valores simbólicos e saberes que devem ser levados até as crianças para a ampliação de

seus repertórios culturais e identificações com diversos valores.

Considerando-se o acúmulo simbólico e cultural que portam essas imagens, é possível estabelecer uma dialética entre a espontaneidade e a intencionalidade educativa, o afetivo e o cognitivo, a imaginação e a internalização de conhecimentos pelas crianças.

1.5 Arte, educação, cultura e o desenvolvimento crítico e estético das crianças

Para compreendermos um pouco do potencial criativo e imaginativo da criança, apresentamos premissas de Vygotsky (2014) que nos auxiliam a entender a capacidade que a pedagogia tem de apresentar os caminhos que promovem imaginação e criatividade na educação infantil, abordados especialmente através do brincar e do jogo, que são aspectos que estimulam o desenvolvimento e a maturação da criança. Para Vigotski (2014, p.6), a “criança que brinca é exemplo autêntico e verdadeiro do processo criativo”. Nos jogos, as crianças reproduzem o que vivenciam, e esse é um fator ímpar na atividade lúdica, mas são elementos que nunca se reproduzem de forma fidedigna ao vivenciado, mas sim através das ressignificações por parte da criança. Segundo o autor (2014, p.6):

os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica.

Neste sentido, compreendemos que a imaginação tem o poder de impulsionar e conduzir sentidos para que aconteçam os processos criativos na infância. Considerando esses fatores, indago quais os processos artísticos e culturais em que essa criança deve estar envolvida para impulsionar a imaginação e os processos criadores. Para Vigotski (2009, p. 9), é na trama social que se pode criar e produzir o novo. “Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história”. Ao fazer a distinção entre imaginação e fantasia, Vigotski (2009) aponta que a primeira está associada à criação de imagens mentais que se baseiam na realidade, embora

apresentem aspectos subjetivos da mente do sujeito que modificam a realidade vivida. Ao contrário, a fantasia pode se afastar de forma mais radical da realidade, criando o devaneio. No entanto, ambas têm como fundamento a própria realidade objetiva, mesmo que essa realidade tenha se tornado subjetiva por meio de processos subconscientes.

Assim sendo, o ato de imaginar e criar estabelece conexões com a cultura que tornam esse processo mais rico ou empobrecido, a depender das interações dos sujeitos com a sua própria cultura ou com contextos mais amplos, por meio da educação, da leitura, das mídias ou da participação em eventos artísticos e culturais.

Barbieri (2012, p. 28) discute essa relação ao dizer que:

[...] arte e cultura são pendulares. A arte é a singularidade da experiência e a cultura é a experiência compartilhada socialmente. A cultura integra as singularidades e vai além delas. No vai e vem do pêndulo, a arte e a cultura vão se constituindo, bebendo das experiências singulares e criando experiências coletivas.

Nesse processo de construção e identificação cultural da criança com o seu meio, os educadores devem explorar um caminho de construção das possibilidades de levá-la a olhar obras de arte diversas, proporcionando reconhecer traços da sua cultura, dos seus costumes e construir um vínculo que a conscientize do fato de ser parte do momento presente que a coloca como parte da história.

Pensando as singularidades e coletividades, Barbieri (2012, p. 29), sugere o trabalho com “a cultura de cada uma das pessoas que está na escola” para ser incluída no currículo. Na perspectiva de criação de sentidos, visualizamos uma contribuição da autora (2012, p.29), quando ela pontua que o “trabalho ganha singularidades, pois é feito pelas pessoas envolvidas”. Podemos buscar pelo universo cultural da escola conhecendo as “cantigas, histórias, brinquedos e brincadeiras da cultura da infância, lembradas pelo porteiro, merendeira, professora, secretária e diretora”, Barbieri (2012, p.29).

Na mesma direção, Barbosa (2008, p.99) aponta que a “arte na educação se constitui como expressão pessoal e como cultura, sendo assim um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento individual”. Para Rangel (2005, p.24), o trabalho com educação em “arte na contemporaneidade deve ser respaldado pela atitude de todos os envolvidos no sentido de problematizar

representações visuais socialmente naturalizadas”. Considerando que essas representações são entrelaçadas por formas de poder através de várias modalidades educativas, elas nos possibilitam construir visões específicas sobre o mundo.

A criança encontra, primeiramente no ambiente familiar, acesso a inúmeras imagens por meio de livros, objetos, materiais artísticos e outros, e se relaciona com eles. Esses objetos geralmente possibilitam a criação de vínculos na memória das histórias reais, vivenciadas por eles no momento presente, podendo constituir seus dados culturais e a partir daí a construção de novas imagens e novos significados culturais. Na educação infantil surgem então a possibilidade de ampliação do acesso a esse universo das imagens, as referências culturais se alargam de modo que os(as) professores(as) precisam pensar suas práticas, propondo um conjunto de ações para promover a produção e o intercâmbio de significados entre os envolvidos no processo educativo.

Atualmente temos diversos agentes culturais, produtores e disseminadores de cultura que influenciam na educação da criança. Para Rangel (2005, p. 25), os “significados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e, conseqüentemente, têm efeitos reais na prática”. As imagens da contemporaneidade presentes no cotidiano influenciam na vivência de professores(as) e crianças, e neste sentido devemos considerar que muitas dessas imagens podem estar também vinculadas à mídia e à ideia de consumismo, portanto é importante compreender como as imagens devem estar presentes nas aulas de arte na educação infantil.

Em seu canal Amarelo Van Gogh, no YouTube, Rangel (2020) defende que a arte contemporânea é capaz de intimidar as limitações das práticas pedagógicas, pois “ela não nos dá mais um mundo pronto, e sim faz-nos perguntas, e por isso possibilita completarmos as obras” (RANGEL, 2020). Ainda acrescenta que “as crianças têm potencial para ressignificar, diferente do adulto, que atribui o conceito real aos objetos, a criança e os artistas contemporâneos fazem isso”. Outra autora que também nos acrescenta conhecimento com suas reflexões sobre o tema é Ritcher (2008, p.16), que assinala que a criança:

[...] fazendo imagens, interagindo e experimentando diferentes resistências e consistências materiais, desde muito pequena, constituindo repertórios gestuais a permitem atualizar repertórios gráficos-plásticos ao extrair e

interpretar sentidos culturais na convivência com outros corpos e outras imagens.

Diante disso, a construção de espaços no ambiente educativo deve estar repleta de saberes singulares ao universo cultural da criança em relação com a arte, que possibilita acessar o mundo mais amplo da cultura e reconhecer elementos da própria cultura de que a criança faz parte e com que se identifica.

Entendemos que existe um grande equívoco na relação dos docentes com o ensino da arte, que é a cobrança por produtos e registros do processo criativo a partir de padrões pré-estabelecidos pelos próprios adultos, geralmente imersos na cultura hegemônica que exclui grupos identitários e referências estéticas que seriam de enorme importância para o repertório simbólico da criança e sua compreensão da diversidade cultural. Neste sentido, Rangel (2019, p.93) esclarece que para a criança em geral o produto não é o importante, e sim “as descobertas feitas durante as experiências, no fazer, esse processo é o fundamental”. A sugestão da autora é expandir nossas práticas utilizando diversos suportes, papéis reciclados, jornais, revistas, em formatos diferentes do tradicional, os marcadores para pintura também podem ser diversos, pincéis podem dar lugar a esponjas, brochas, espátulas, podemos substituir telas por paredes, por pisos, cortinas, entre outros. Ela argumenta que não precisamos banir o que temos à disposição, mas podemos acrescentar uma gama de novas possibilidades.

Englobando essas reflexões propostas até aqui, compreendemos que a arte nos possibilita ir na contramão do que está acontecendo socialmente e culturalmente em relação à imposição de padrões imagéticos e culturais, possibilitando que as crianças acessem universos mais amplos e que possam, desde a educação infantil, compreender as visualidades do ponto de vista estético, lúdico, mas também crítico. Essa criticidade deve ser construída mediante a própria relação lúdica com a arte.

Entendemos que os educadores da educação infantil, que em sua maioria têm formação em pedagogia, podem desenvolver uma consciência artística/estética/social nesse campo do conhecimento, apropriando das mudanças que ocorrem no mundo e nas abordagens contemporâneas do ensino de arte, aprendendo, na prática reflexiva, a praticar uma pedagogia fundada em processos culturais em movimento.

A ludicidade como recurso pedagógico para e na educação infantil por meio do jogo, da brincadeira e da arte, contribui para a criação de sentidos na relação com o

objeto de conhecimento e impulsiona o desenvolvimento infantil. Para isso é necessário estarmos atentos a reconhecer a infância como lugar que propicia a capacidade de imaginação, fantasia e criação, valorizar a capacidade da criança de desenvolver um olhar crítico sobre o mundo e construir, desde pequena, sua forma singular de agir e perceber esse mundo.

1.6 Como as artes podem contribuir no desenvolvimento de crianças na primeira infância?

As artes precisam ser compreendidas na educação infantil não apenas como um espaço lúdico como apêndice do contexto geral do ensino, mas também um conhecimento e uma prática necessários para a formação da criança da primeira infância.

Cabe aos educadores(as) construir oportunidades para os(as) educandos(as) se inserirem no mundo das artes, através da referência de uma obra, seja ela cênica, visual, musical e outras, propiciando uma leitura inicial e um olhar mais atento e criativo, situando-os em um contexto sociopolítico e cultural e ampliando o contato com as artes através do fazer artístico.

Um dos desafios do ensino de arte na educação infantil envolve desenvolver, pelo conhecimento, a capacidade de reconhecer as artes como manifestação simbólica e cultural diversa e, com isso, levar os educandos a valorizar e respeitar a riqueza de cada grupo humano dentro da sociedade, interagindo com essa diversidade por meio de suas manifestações artísticas.

Richter (2008, p.19) apresenta como desafio para o(a) profissional da educação, aprender e conduzir processos individuais de inserção social na passagem de uma situação de dependência para uma situação de autonomia produtiva, ou seja, o(a) educador(a) deve proporcionar vivências no meio artístico para além de mera apreciação, para ampliação do processo de criação de si e de mundos.

Quando se fala do ensino da arte, se diz muito sobre educar para a sensibilidade. Nesta direção, Richter (2008, p.21), esclarece que “esse é um compromisso para ser desenvolvido desde a infância, pois assim cada criança pode vivenciar as possibilidades humanas no espaço, tempo e de sua cultura”. Esta tarefa de educar a sensibilidade, leva ao possível distanciamento da homogeneização, amplia e possibilita provocações aos sentidos e à reflexão, e de forma intencional leva

as crianças a tornarem-se mais flexíveis acrescentando possibilidades em suas relações imagéticas.

A compreensão das artes apenas como um fazer espontâneo e sem compromisso com os processos cognitivos, o, onde o “deixar fazer” praticado por muitos educadores caracteriza o cotidiano das aulas de arte, deve ser questionado, pois é necessário considerar as artes como conhecimento e como experiência, necessários para a formação humana, além de poder constituir-se num suporte pedagógico para o trabalho com diversos conteúdos.

Read (2004) considera que todo ser humano possui um impulso interno para a arte e está naturalmente propenso a assimilar valores estéticos, e neste sentido a arte seria não um fazer à parte das demais atividades humanas, mas a expressão de um instinto subjetivo para criar coisas belas. O impulso sempre presente em todos os trabalhos infantis é uma necessidade subjetiva interna que deve ser instigada por meio da educação. De acordo com o autor (2004, p. 222), “a arte de uma criança é a arte de um ser humano, com percepção, emoções, reações e fantasias que diferem, quanto à sua natureza, das percepções, emoções, reações e fantasias do adulto”.

Se partirmos do ponto de Read (2004), em que todo ser humano em essência é um artista, movido pelo impulso criador e pela necessidade de se expressar, compreendemos que na criança esse impulso está latente e espontâneo, devido a frágil mediação com o lado racional que acaba se tornando mais enrijecido nas pessoas adultas. Assim, a arte-educação encontra na criança uma possibilidade de plasmar a dimensão mais sensível que constitui o ser humano.

Read (2004, p. 223) assinala a importância de ir além das atividades imitativas e cópias de padrões estéticos adultos, permitindo que a criança expresse seus próprios valores:

A arte infantil deve ser interpretada não como a débil tentativa que a criança faz para imitar as formas plásticas de expressão praticadas pelos adultos civilizados, mas como uma forma de expressão direta e sem sofisticação encontrada pela própria criança para expressar seu mundo sensível. Uma vez adotada essa atitude em relação à arte infantil e entendido o lugar que essas formas de expressão plástica ocupam na vida emocional da criança, nossos métodos de ensino devem sofrer uma transformação radical e o lugar que a arte ocupava na estrutura da educação passa a assumir um significado totalmente diferente...

Consideramos pertinente a concepção desse autor sobre a capacidade estética como um impulso inerente ao ser humano, que deve ser desenvolvida por meio da

educação, embora devamos ressaltar que essa capacidade está relacionada ao contexto social de cada sujeito, não sendo de forma alguma uma característica inata universal. Neste sentido, a educação tem papel primordial no desenvolvimento das habilidades, da percepção estética, da criticidade e da imaginação criadora das crianças, e a concepção de infância dos educadores define o modo como organizam suas práticas educativas, sabendo que estão lidando com seres sociais, potentes em essência, mas carentes e ávidos por ampliações e desafios educativos. Conforme Barbosa e Horn, (2019, p. 18):

Se acreditarmos ser a concepção de infância uma construção social, estamos de acordo que esta construção não é natural e semelhante em todos os locais, sendo necessário considerar duas questões: a primeira é a de ter atenção ao contexto e considerar todas as variáveis sociais como classe, gênero, classe econômica, raça e religião que oferecem elementos para que as crianças se constituam como sujeitos. E a segunda é considerar que as culturas locais, as culturas familiares, as culturas elaboradas para as crianças e as culturas infantis são elementos fundamentais na educação das crianças.

Esse destaque não poderia deixar de ser feito, entendendo que ao lidarmos com crianças, por menores que sejam, não estamos trabalhando com ‘tábulas rasas’, mas com seres concretos, com memórias, vivências, narrativas de vida suas e de suas famílias, do bairro, da rua, da igreja, ou mesmo das mídias. Assim, é importante considerar as possibilidades de leitura, interpretação e percursos de criação que a arte possibilita para cada menina ou menino no contexto educativo.

CAPÍTULO 2 – APROXIMAÇÕES COM O UNIVERSO INFANTIL POR MEIO DA ARTE: UMA VIVÊNCIA PLENA DE CULTURA, LUDICIDADE E IMAGINAÇÃO

Nesse caminhar a ideia da pesquisa foi tomando forma, caminhos pensados e planejados, foram aos poucos, na medida que as leituras aconteciam, dando lugar a novos caminhos e possibilidades. Assim, passamos a visualizar a ampliação da nossa proposta de ensino das artes visuais na e para a educação infantil.

A consciência da relevância do que é arte na educação e na vida de um indivíduo, me fez portadora de uma vontade inquietante de fazer a diferença. Vislumbrei os caminhos tomando forma a partir do momento que o objetivo do planejamento passou a ser a integração consciente com a proposta pedagógica pertinente à educação infantil, entrelaçando com a grandiosidade do ensino da arte.

Vejo de forma mais leve e até divertida a poesia com que aconteceu o pensar, elaborar e fazer acontecerem as vivências com atividades artísticas junto às crianças, por meio de experiências que nos permitiram ser protagonistas e co-criadores da nossa história, durante esse período, e pretensiosamente um desejo de que esse momento ecoará ao longo de nossas vidas.

Seguem-se assim, nos próximos tópicos deste capítulo, partes integrantes dos cinquenta dias de aplicação e desenvolvimento da pesquisa. Ainda que seja um desafio selecionar tantos momentos vivenciados junto às crianças e às educadoras, minhas colegas de CMEI, procurei destacar os aspectos que considero mais importantes para os objetivos deste trabalho.

Declaro ainda para o acervo de reproduções das obras de artistas *naïfs* utilizados e mencionados no decorrer da pesquisa poderão ser observados nos anexos ao final desta dissertação.

2.1 Vivências: provocando o despertar do olhar das crianças

Organizam-se as ideias, prepara-se o ambiente, as escolhas, perspectivas e expectativas, e, de repente, o processo já estava acontecendo desde lá, quando se permite pesquisar.

É sabido que em pesquisas científicas deve ser adotado um procedimento ético, segundo o qual a identidade dos sujeitos participantes não é revelada, a fim de

preservá-la, então tomamos como procedimento a troca dos nomes verdadeiros por nomes fictícios, substituídos por nomes aleatórios escolhidos pela pesquisadora, seguidos da verdadeira idade e do respectivo agrupamento das crianças⁸.

Era dia dois de maio de 2022. Após quase dois meses tentando dar início ao processo de pesquisa, esse foi o primeiro dia planejado para o contato das crianças com o projeto sobre arte *naïf*. Em nosso agrupamento, no momento de acolhida, fizemos a observação de catálogos de mostras de artes de diversos artistas *naïfs* (Fig. 1). Foi um momento relativamente livre, sem observação e mediação direta da professora, apenas momento de aconchego, sinalizando o que íamos vivenciar a partir daquele dia. A figura 1 mostra a interação das crianças com as imagens, em um momento rico de curiosidade e envolvimento.



Figura 1 - Construindo elementos para a pesquisa, através da observação de catálogos diversos de obras de arte de artistas Naïfs. Fonte: Acervo da autora (2022)

Percebi que algumas crianças demonstravam mais interesse que outras. As que se entregaram mais rapidamente à proposta, já chegaram explorando, pegando os catálogos, olhares ávidos e fazendo indagações, entre eles destacaram-se as crianças da foto, Lara, Maura, Maicon, Gabriela (Crianças Agrupamento F2, 5 anos), que foram as ‘influenciadoras’ das demais.

⁸ A substituição dos nomes verdadeiros para nomes fictícios, escolhidos de forma aleatória pela autora.

Seguiram por um período curto, porém significativo, comentando sobre o que viam, indagando-me sobre o que eram alguns elementos presentes nas obras, como instrumentos musicais, vasos de cerâmica, esculturas, bandeiras, paisagens, lugares, personagens, entre outros.

Nesse momento retomo a reflexão de Barbieri (2012, p. 19), de que o papel do professor(a) de artes “é observar e escutar as pistas que as crianças deixam ao longo do percurso. Pois cada criança é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partida [...]”.

Estava ali, buscando esse ponto de partida, na expectativa de compreender, conduzir e criar possibilidades para que eu e as crianças pudessemos caminhar juntas, nessa perspectiva de interagir com a arte visual, e assim possibilitar ampliarem as ideias, a imaginação. Segui encorajando-as a fazerem perguntas, oferecendo uma gama de elementos para a construção da identidade do projeto junto ao agrupamento.

Entre diversos catálogos, as crianças demonstraram interesse pela representatividade musical nas imagens de dois catálogos, em especial “Som do Sagrado” e “Senhora das Cores”, ambos da artista Helena Vasconcelos (2011, 2014). Comentavam e faziam comparações, buscando conhecer mais sobre o que viam. Apresentavam-me suas indagações, empolgadas, demonstrando certo deslumbramento no olhar e no tom da voz.

Na busca por instigar as crianças a estabelecerem relação com elementos do cotidiano, devolvia suas perguntas, como quando a criança Maicon, apresentada na figura 1, apontou para a obra “A catira masculina”, indagando-me “como é o nome dessa? O que eles estão fazendo? O que é isso na mão desse homem?” (Maicon, 5 anos, F2), ele observava um dos personagens que segurava um instrumento, semelhante a um violão, uma Rabeca Caipira⁹. Respondi que “não sei o nome desse instrumento, sei que esta obra apresenta uma dança de festa da cultura popular, a “Catira”, mas quanto ao instrumento, também não sei, mas podemos pesquisar, o que acha?”, impulsionada pela curiosidade da criança, através de pesquisa rápida no Google, ali mesmo, pelo aparelho celular. Descobrimos várias imagens deste instrumento, ornamentado de diversas formas. Maicon, que continuou a observar o catálogo, agora aparentava estar mais atento aos detalhes.

⁹ A Rabeca é um instrumento de arco, precursor do violino, crê-se que seja de origem árabe, tendo-se notícias de sua utilização desde a Idade Média, fonte : https://pt.wikipedia.org/wiki/Viola_caipira acesso em abril/2020

A Rabeca tem alguns detalhes que a assemelha com o violão, mas a criança demonstrou em sua fala o foco no que a diferencia, e demonstrando estranhamento, falou “parece um violão, mas não é, olha as flores, e em cima, e ele é redondo, é diferente” (Maicon, 5 anos, F2).

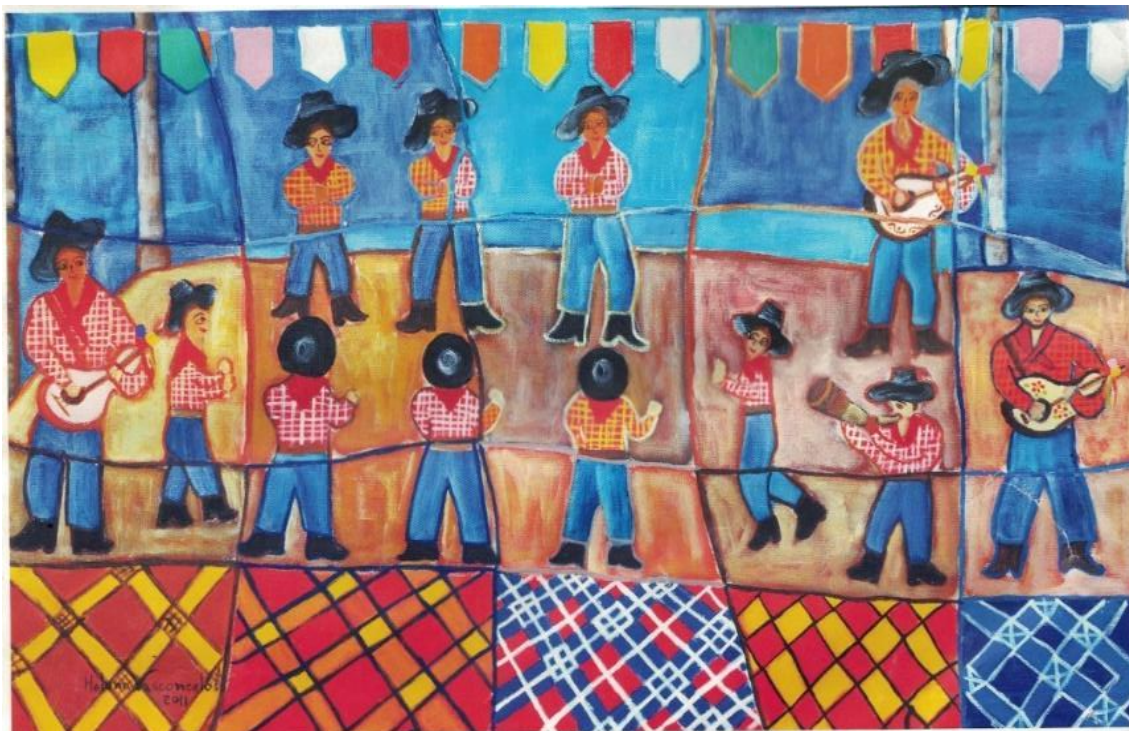


Figura 2 - Catira Masculina, Helena Vasconcelos. Fonte: Acervo do Catálogo “Senhora das cores – 2011”, doado pela artista Helena Vasconcelos à autora

Nesse momento percebi a capacidade da criança de estabelecer relações, porém percebendo as diferenças, partindo das experiências anteriores, do contato com objetos conhecidos e com as imagens, possibilitando leituras, questionando as próprias interpretações. Associei esse momento ao que diz Barbieri (2012, p. 133) que “as manifestações artísticas possuem elementos invisíveis que dialogam com a situação, mas que nem todos veem. É no diálogo com a obra, ou com os outros, e sobre a obra que esses elementos podem se tornar visíveis”.

Nesse dia, o objetivo principal da roda de conversa era convidar as crianças a participarem conscientemente de cada etapa do projeto de pesquisa. Seguimos em roda de conversa, apresentando informações básicas sobre o projeto, usando uma linguagem que as crianças eram capazes de compreender. Nesse ponto destaco que existe um equívoco em acreditar que podemos ‘queimar’ etapas explicativas sobre os

projetos que são realizados com crianças da educação infantil. É um erro achar que elas não são capazes de compreender as nossas propostas. Acredito que elas podem e devem participar da organização das ações, como protagonistas, atuar na tomada de decisões e negociações que são feitas durante o processo. Com isso elas se tornam mais conscientes e envolvidas com todas as etapas, tomando-se o cuidado de usar, é claro, uma linguagem acessível a elas.

Expliquei às crianças o porquê da acolhida com catálogos de obras de arte, contei que além de professora sou estudante/mestranda, disse “sou como vocês, também vou a uma escola, sou aluna de artes visuais, só que a minha é escola para gente grande, e se chama Instituto Federal de Goiás”. Maicon perguntou “é igual a faculdade? Minha mãe faz faculdade de Direito”. (Maicon, 5 anos, agrupamento F2). Então respondi, “sim, é igual faculdade. Quero saber se vocês querem me ajudar nos meus estudos, eu pesquiso sobre arte para crianças daqui do CMEI, vocês querem me ajudar e ser ‘crianças artísticas’ dos meus estudos?”, termo meu, pensando na possibilidade deles serem contagiados, à expressarem arte, colaboradores de todo o processo do início ao fim, nesse momento ouvi um forte e sonoro “Sim”, da maioria.

Na busca por contagiá-los, segui explicando, que para isso acontecer eles teriam que levar um documento para os pais autorizarem a participação, e que assim que os pais/responsáveis autorizassem, e depois eles também deveriam concordar em participar da pesquisa e assinar a autorização deles. Em seguida mostrei a eles os dois documentos impressos, Termo De Assentimento Livre E Esclarecido - TALE e o Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE.

As crianças foram convidadas a ilustrar um envelope de papel grande, branco, com seu desenho preferido, podendo utilizar lápis grafite, lápis de cor e giz de cera, para nele levarem o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para casa e pedir aos pais para autorizar suas participações.

Motivadas pelo convite, deram início aos desenhos nos envelopes. Uma das crianças, representada na figura 3, optou por apontar o giz de cera e passar as pontas dos dedos, esfumando. Aproximando-me comentei “Que interessante, como você aprendeu essa forma de pintar?” ela me respondeu “aprendi sozinha professora” (Emily, 5 anos, F2). Assim compreende-se melhor o que nos apresenta Barbieri (2012, p.37):

Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção. Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens.



Figura 3 - Preparando o envelope com desenho livre, para transportar o documento até em casa para as famílias. Acervo da autora.

Essa reflexão leva a pensar sobre como é importante dar atenção às falas das crianças no momento em que estão envolvidas no processo de criação. A partir de suas falas podemos estabelecer conexões com suas experiências, criando sentidos e instigando a ampliação dos significados de suas produções.

Durante esse momento, outras crianças mostraram-se curiosas pela minha indagação. Passaram a observar mais de perto o desenvolvimento da pintura da colega Emily, me pediram o apontador e começaram a fazer o mesmo. Esse acontecimento remeteu-me a outra reflexão de Barbieri (2012, p.43) de que, “a produção das crianças, assim como as obras dos artistas, possibilita trocas de percepções, ideias, informações e conhecimentos. São verdadeiros momentos de experiências que podem ser compartilhadas”.

2.2 Entrelaçando ideias e conectando as crianças com a pesquisa

Disponível, proativa e criativa, são adjetivos de uma professora que se dispôs espontaneamente a contribuir com o processo de pesquisa. Detalhe singelo, porém, relevante, desenhou-se no caminhar, a professora do agrupamento E2¹⁰, que se dispôs a participar da nossa pesquisa. Nesse momento, compreendendo que se estabeleceu um dos pontos principais para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia da pesquisa-ação se firmou quando um olhar de alguém que faz parte do contexto, mas não está diretamente envolvido/a na pesquisa, se interessou e posicionou-se a favor de participar e contribuir.

Desde o início desse estudo, venho desenhando propostas e reflexões em torno da participação ativa dos sujeitos envolvidos. Entre esses sujeitos, estão as crianças inseridas em um contexto social específico que é o agrupamento F2¹¹ no CMEI. De acordo com minha concepção de educadora, os vejo capazes de um envolvimento na pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimento e enfrentamento da diversidade de situações que poderiam surgir no caminho.

Em relação à participação ativa dos sujeitos na pesquisa, Toledo e Jacob (2013, p.158) argumentam que na área da educação a pesquisa-ação teve em seu início contribuições de Dewey em 1929, com pesquisas sobre a “prática escolar e a obtenção de resultados a partir do envolvimento dos sujeitos no processo, pautados na participação através do diálogo e produção dos saberes entre pesquisadores, sujeitos e tomadores de decisão”. Neste sentido, foi possível criar relações intrínsecas com o que tem sido proposto como metodologia de pesquisa-ação.

Tenho observado, a partir da experiência, colegas docentes/pesquisadores cometerem equívocos ao chamar toda pesquisa em que há ação prática na escola de pesquisa-ação. Mediante leituras que realizei nas disciplinas do mestrado, percebi que esse tipo de pesquisa envolve a participação ativa dos sujeitos do contexto investigado, como pessoas realmente atuantes que desejam chegar juntas ao

¹⁰ Agrupamento E2: Nomenclatura utilizada nas Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, compreende crianças de 4 anos. (GOIÂNIA)

¹¹ Agrupamento F2: Nomenclatura utilizada nas Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, compreende crianças de 5 anos. (GOIÂNIA)

resultado esperado. Assim, não basta, para se ter uma pesquisa-ação, realizar uma intervenção prática: é preciso que a investigação seja conduzida de forma coletiva e participativa.

Inicialmente nossa pesquisa envolveu dois agrupamentos no processo, o E2 e o F2, sendo este último onde atuo. Porém, mal sabíamos que as atividades iniciais iriam contagiar outras colegas, e esse processo foi expandido e abraçado por todos os demais agrupamentos do CMEI, acontecimento este que explicarei adiante em outro tópico.

Com uma boa roda de conversa, iniciamos mais um dia, que em outras circunstâncias seria mais uma manhã de atividades rotineiras, porém agora tínhamos outro objetivo, que era proporcionar para nossas crianças a possibilidade de desenvolverem a consciência de sujeitos participantes. Observei que desde o início do desenvolvimento da pesquisa houve grande expectativa nas crianças ao chegarem e verem algo diferente no ambiente.

Havia preparado um espaço da sala com cartolinas, potes de tintas, pincéis e esponjas. Como propõe Barbieri (2012, p.45), “o espaço em si é um educador e o ambiente que criamos no espaço também” e “A organização é uma das intervenções do professor, por isso, precisa ser planejada”. A intenção era provocar o desejo nas crianças de participar do espaço e interagir com os materiais. As indagações por parte das crianças foram várias, tentei não as deixar sem respostas, mas sem dar respostas prontas, as provoquei com novas perguntas, construindo possibilidades de participarem conscientemente como partícipes do processo e se envolverem com mais afetividade. Acredito que assim assumi a postura de educadora proposta por Barbieri (2012, p. 157), que se “responsabiliza por desafiar as crianças à pesquisa e a investigação. Quando as desafiamos e indagamos, as chamamos para a vida”. E continua essa mesma autora (2012, p.158):

Para ensinarmos a pesquisa, precisamos ser pesquisadores. O professor pesquisador é aquele que realiza perguntas, é aquele curioso diante de um assunto, que precisa se atualizar porque todo dia o assunto muda. A vida contemporânea nos coloca em suspensão, nos coloca muitas vezes sem resposta nos coloca procurando. O professor é poderoso.

Comuniquei às crianças do meu agrupamento (F2) que íamos até o agrupamento E2 para convidá-los a estudarmos juntos sobre arte *naïf*. Um estado de

euforia aconteceu, quando comentei que após o convite iríamos retornar ao agrupamento para desenvolvermos a atividade e construímos juntos um painel para ser o nosso espaço da arte, o espaço para exposição das nossas pesquisas e futuras atividades.

Chegando no agrupamento E2, as crianças nos receberam com certa expectativa, pois a professora do E2 já as havia colocado a par da nossa visita e o motivo, que era o convite para estudar arte. Quando convidei as crianças de meu grupo para explicar o nosso objetivo, algumas das crianças pediam a palavra, então, mediando, ia convidando para participarem de algum modo, seja com falas ou com demonstrações, insisti também, convidando à falar com as que não se manifestaram. Essa vivência está representada na fotografia, figura 4.



Figura 4 – Terceira proposta: convite para participação da pesquisa do agrupamento E2. Fonte: Acervo da autora.

Para vivenciar esse momento, a professora do agrupamento E2 e eu, antecipadamente, havíamos dialogado, trocando ideias, e planejando um processo através da mediação, que é um conceito utilizado pelas orientações do documento de Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica (GOIÂNIA, 2020, p.17-18):

No planejamento das mediações que serão estabelecidas na interação do(a) professor(a) com as crianças, é importante prever perguntas desafiadoras

que as levem “[...] a pensar, elaborar hipóteses, de maneira que desperte a curiosidade e promova a participação [...]” (GOIÂNIA, 2020, P.141), a investigação e a criatividade delas, bem como as incentivem a expor suas próprias experiências ou ideias, mobilizando seu pensamento. Perguntas que possibilitam várias respostas suscitam diálogo entre as crianças e com o(a) professor(a), o que não acontece quando são feitas somente perguntas que possuem apenas uma resposta “correta” ou que podem ser respondidas com uma palavra, em coro ou individualmente, por exemplo sim e não.

Apresentamos algumas indagações, tais como “O que é arte para você?”, “Você acha que arte é importante?”, “Onde podemos apreciar arte?”; “Quem gosta de arte?”; “Que tipos de arte vocês conhecem?” Os diálogos foram sendo suscitados e foi perceptível o quanto o grupo foi provocado pelas indagações, pelos conhecimentos prévios apresentados por eles e por nós, as professoras.

Percebi que as crianças concebem a arte um pouco mais na perspectiva de sentir, apresentam suas opiniões de forma livre e até poética. A criança Heloisa (5 anos, F2), disse “eu amo arte, eu faço arte feliz, eu faço arte com a minha mãe em casa, eu pinto, desenho, faço recorte de papel, colo, eu tenho uma caixa de arte na minha casa”. A criança Marcos (5 anos, F2), seguiu a colega dizendo “arte é pintar com tinta, muita tinta colorida”. A criança Luana (5 anos, F2), falou em tom bem alto: “arte enfeita a minha casa, eu gosto de arte e meu pai também, ele comprou um quadro de bailarina para meu quarto”.

Seguimos dialogando sobre quais artes iríamos conhecer. Porém, em certo momento, observamos certa agitação nas crianças, o que é compreensível para essa faixa etária, em que o tempo de concentração é curto, e o fato de a sala estar relativamente cheia em relação ao habitual, provocava interrupções. Algumas crianças dispersaram-se, pois o espaço pequeno fazia com que o contato de um com o outro fosse muito próximo, e entre si achavam motivos para distração, pausa para a água e banheiro.

Ao retomarmos à roda de conversa, apresentamos às crianças informações sobre a arte *naïf* através da observação de diversos catálogos de arte. A proposta fluiu, tomou outra forma quando cada criança foi recebendo páginas do catálogo de artistas *naïf* do Brasil inteiro de uma mostra chamada 2º Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste (ENANCO, 2019), e o convite para observarem o que havia em cada obra.

Promovemos uma roda de conversa, algumas crianças destacavam-se apresentando o interesse em participar, outras nem tanto. As crianças observavam o

catálogo e contavam aos colegas o que viam. A criança Camila (4 anos, E2), entregou-me sua obra escolhida para observação, mediei dizendo, “Camila escolheu a obra de um artista que é de um estado imenso do nosso país, é o Angel Migotto, de São Paulo, ele pintou um lugar, e deu o nome desse quadro de ‘Antiga estação de Taubaté’. Alguém sabe me dizer o que é uma estação?”; as crianças Carlos (4 anos, E2), e Heloysa (5 anos, F2) falaram ao mesmo tempo, “é uma estação de trem”.

A criança Charlene (4 anos, E2) veio mostrar a reprodução da obra observada por ela, indaguei, “por que você escolheu essa obra?”, ela respondeu “as pessoas estão dançando”, então falei, mostrando a reprodução da obra, para o grupo todo “essa obra é de uma festa cultural do estado de Minas Gerais, do artista Damasceno Teles, ele pintou uma escola de samba, a deu o nome da obra de ‘Unidos do morro do violão’”. A criança Heloisa (5 anos, F2) levantou-se e falou, simultaneamente sambando o corpo, “é uma escola que ensina a sambar”, respondi “isso mesmo, ensina a sambar e comemoram a festa de carnaval, que é uma festa do costume de muitos povos do nosso país”.

Expliquei às crianças que além de estudar sobre arte, iremos estudar um grupo de artistas. Contei que há muitos anos atrás tinha um homem observador, que olhava tudo à sua volta, e isso fazia ele ser sensível e inteligente. Observava a natureza, as pessoas, os lugares, e pensava muito sobre as coisas que via, ele gostava de ir ao Jardim botânico da sua cidade, alguém sabe o que é um Jardim botânico?”, a criança Lara (5 anos, F2), respondeu, “eu sei, é um jardim de flores”, criança Helen (5 anos, F2) gritou, “eu fui no Jardim Botânico, andar de bicicleta, lá tem um lago, tem peixe, e tem muitas, muitas árvores”. Respondi, “realmente, lá tem tudo isso e muito mais, são vários tipos de flores, tem árvores, pequenas, médias e grandes, muitos tipos de borboletas, insetos, e outros tipos de plantas também”. Continuei, “Pois então, esse homem que estou contando para vocês, o nome dele era Henri Rousseau. Por gostar disso tudo, ele começou a pintar quadros das coisas que ele via, e fazia isso sem ter ido para escola que ensinava arte naquela época. As pessoas viam seus quadros e começaram a falar que suas obras eram muito infantis, que o artista era ingênuo, que em francês significa *Naïf*.”

Henri Rousseau não se importou, e passou a pintar ainda mais, as diversas coisas que ele via, especialmente árvores e flores”, a professora do E2, interrompeu dizendo “por que eles achavam que ele pintava igual criança?”, respondi, “ele não se

importava em desenhar do jeito que ele sabia, só que os desenhos dele pareciam desenho de criança, e ele era adulto, por isso, as pessoas falavam que era pintura infantil”, a professora do E2, fez nova pergunta, “qual o problema de desenhar igual criança?”, respondi, “nenhum, não é mesmo crianças? O desenho de criança é sempre belo, porque as crianças fazem do jeito que elas sabem e gostam”.

Seguimos com algumas interrupções, algumas pausas para reorganização retomar à atenção do grupo para o assunto, e continuei: “então vamos conhecer um pouco mais sobre a arte *naïf*”, a criança Luana (5 anos, E2) falou “Arte *naïf*, é uma arte?”, a professora do E2 respondeu “sim, é uma arte, que os franceses consideraram ingênua, porque as pessoas acreditam que quem faz coisas ingênuas são as crianças. As crianças estão aprendendo as coisas da vida, e são ingênuas, por exemplo, tem crianças que acham que bicho papão existe, e fica debaixo da nossa cama, isso é ser ingênuo”, completei a ideia, perguntando às crianças: “existe bicho papão crianças?”, algumas crianças responderam, “não”. A criança Matheus (4 anos, E2), falou “quando eu vou dormir eu acho que tem um bicho debaixo da minha cama”, a professora do E2, apontando para a própria cabeça falou, “as vezes é tudo daqui”, respondi “sim, tudo da nossa imaginação”.

Nesse momento a criança Aline começou a falar, “no celular da minha mãe eu vi a história do bicho papão e eu fiquei com um pouquinho, tiquinho de medo, e quando eu vi história de terror e também fiquei com medo”, a professora do E2 falou, “você sabia tia Márcia, que as pessoas as vezes inventam história que dá medo para poder explicar o medo, eu não entendo o meu medo, mas aí eu entendo uma história, e paro de sentir medo, e sabe que agora estou entendendo, que até nessa pintura, que você está nos mostrando, nessa obra *naïf*, aparece isso também, os nossos pensamentos”, a criança Matheus (4 anos, E2) continuou a ideia, falando “eu quando vou dormir eu sinto uma coisa na minha cabeça, quando eu assisto um desenho animado, quando eu vou dormir eu imagino que esse desenho fica na minha cabeça”, professora do E2 falou, “isso que acontece com o Matheus, eu imagino que acontece com os artistas também, eles ficam pensando nas coisas que eles vivem, que ficam na cabeça deles, um lugar que eles conheceram, uma festa que eles participaram”, a criança Heloysa (5 anos, F2), falou “professora, eu tenho um livro que o menino tem medo, eu tenho medo quando fico longe de você (lembrando uma frase da história), que o homem do saco vai e pegar ele, e ela acha que tem monstros debaixo da cama dele”,

professora do E2 fala, “interessante que o medo, a alegria a tristeza tudo pode aparecer na obra de arte”, Heloysa, ainda empolgada falou “eu tenho também o livro da tristeza, da alegria e da raiva”, professora do E2 complementou “são os sentimentos não é?, e eles podem ser transformados em arte *naïf*, por qualquer pessoa que sinta vontade de fazê-la. Professora Márcia, me conta o que vamos fazer agora?”.

Nesse momento expusemos algumas informações, entre elas, de que além das obras de artistas brasileiros vistos nas páginas de cada catálogo, existem artistas *naïfs* em outros países. Após esse momento que exploramos um pouco mais as imagens dos catálogos, apresentamos o convite para as crianças participarem das atividades de pesquisa, e com um sonoro “sim” ao final da roda, as crianças do agrupamento E2 aceitaram unir-se às crianças do agrupamento F2 para estudarem arte *naïf*.

Ao desenvolver a roda de conversa, percebi o quanto é importante ter dialogado antes com as crianças do meu agrupamento, assim como a professora do E2, ter preparado as crianças do agrupamento dela, colocando-as a par do que íamos realizar, manteve a maioria, com um olhar curioso, e participativo. Ao observar que as crianças se mostraram envolvidas com o que foi proposto, vimos que dar voz e vez às crianças, proporcionando interação com a arte, influencia em suas motivações para se posicionarem com curiosidade e espírito de investigação, para construírem novos saberes sobre o mundo em que estão inseridas. Neste sentido, uma das crianças, ao contar sobre o que já sabia sobre arte *naïf*, fez questão de dar ênfase na frase “o artista *naïf* faz a arte do seu jeito, do jeito que ele gosta” (Criança Helen, 5 anos, F2), demonstrando apropriação do que havia vivenciado anteriormente em nosso agrupamento F2.

Essa vivência proporcionou a compreensão de que a sensibilização para apresentar o tema é de indiscutível relevância. O intuito é o de provocar, despertar para o processo, aguçar o olhar para detalhes de obras de arte, e a partir daí as indagações acontecem. Assim, entram provocações sobre o lugar, o que estão fazendo, o que estão vendo, especialmente pelo fato de que nessa proposta levamos as crianças a compreenderem que são parte de um contexto histórico, do lugar onde vivem, com suas origens e referências culturais. Aproximo do enfoque de Martins (2006, p.71), sobre a experiência de visualizar em que o que está em jogo é levar a

criança a perceber que o observar é uma prática social, é algo construído socialmente, ligado à cultura.

Assim, a proposta de leitura e observação de imagens através dos catálogos em rodas de conversa aconteceram buscando promover aos personagens da educação infantil uma inserção na cultura visual, como propõe Martins (2008, p. 30), “abordar a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos do seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura”.

Nesse ponto remetemos ao que está proposto na abordagem triangular¹² do ensino da arte, discutida e ampliada a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa desde a década de 1980. Percebemos a necessidade de apresentar à educação infantil uma proposta de apreciação, conduzindo por um caminho de contextualização, e assim apresentar às crianças as diversas possibilidades do fazer arte, em uma perspectiva consciente, envolvendo-as do seu lugar de experiências e não subestimando o seu potencial de compreensão dos contextos. Proporcionar-lhes apropriação dos conhecimentos de elementos significativos de sua cultura e vivências sociais, para só então explorarmos os fazeres artísticos dentro de um processo criativo. Barbosa (2014, p. XXXII), esclarece:

para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização quer seja histórica, cultural e social.

Seguimos em uma perspectiva de romper com as práticas educativas de arte voltadas apenas para o fazer, para percebermos a riqueza que significa explorar a observação, conduzindo os momentos de aprendizagens com diálogos, levando as crianças a conhecerem arte explorando e ampliando o olhar. Assim, seguimos com uma proposta de atividade de alfabetização para arte, como propõe Barbosa (2014, P.35-36):

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. [...] Temos que alfabetizar para a leitura da

¹² A imagem no ensino da arte; Ana Mae Tavares Bastos Barbosa; 2014; p. XXV; “Proposta ou abordagem triangular; uma breve revisão”. São Paulo: Perspectiva, 2014.

imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas, prepararemos a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Essa etapa, a meu ver, abriu caminhos, tanto para as crianças quanto para nós, professoras. Explorando os catálogos de arte *naïf*, as crianças puderam ter contato com visualidades que exploram diversos temas culturais, sensibilizando e despertando um olhar diferenciado para o mundo à sua volta.

2.3 Em busca de um lugar para a arte no CMEI

Em diversos estudos sobre arte na educação, um dos temas presentes e de grande relevância é o lugar para a arte dentro da escola, conhecido como ateliê, sala de artes, cantinho das artes, entre outros. Isso significa que existe uma ansiedade por parte dos/das docentes em terem um lugar nas instituições para o ensino da arte, que nem sempre existe e, geralmente, a falta de espaço adequado para desenvolver as atividades é sem dúvida um problema.

Em nosso caso, essa falta de espaço adequado não foi paralisante. Mesmo reconhecendo que o espaço não adequado é um elemento que pode dificultar o desenvolvimento das atividades de arte, como observado em várias realidades escolares, em nosso contexto, a questão do espaço não se configurou como um fator determinante, visto que as práticas educativas na e para a educação infantil sempre sugerem explorar a construção de novos espaços, cantos, cantinhos, pensados a partir do interesse e das necessidades das crianças, conforme consta na Proposta da Ação Educativa e Pedagógica¹³ (2022, p.12):

As ações educativas e pedagógicas realizadas nas unidades educacionais acontecem em diferentes espaços, os quais devem ser organizados de forma a atender as necessidades e especificidades das crianças, proporcionando interações, acolher, oportunizar diferentes situações que desafiem e promovam aprendizagens. O espaço a ser planejado na Educação Infantil vai além do físico, não se resume à metragem, estrutura ou locais específicos. É necessário pensar, planejar e replanejar, de forma reflexiva e a partir das

¹³ Este documento integra a Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia/2019, o qual, nesse ano de 2022, está em processo de atualização gradativa devido à organização curricular apresentada no Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia/2020.

concepções que norteiam a prática pedagógica, as ações, interações e mediações desenvolvidas nestes espaços, organizando, assim, ambientes que possibilitem aprendizagens, dentro e fora do agrupamento/turma e da unidade educacional.

Nesse momento o nosso foco era qual o espaço a ser construído para ser a referência da arte no CMEI? Que lugar construir para atender as demandas de exploração e produções artísticas que pretendíamos fazer acontecer?

Partindo dessas indagações e acreditando na criança como protagonista, especialmente em um ambiente que lhe proporcionasse autonomia, apresentei a proposta de construir uma decoração feita pelas próprias crianças para a construção do espaço de estudos da arte *naïf*. Acredito que quando participam dos processos de construção dos espaços elas passam a se perceber como pertencentes a esse espaço e aos processos de construção do conhecimento.

Desse modo, inicialmente impulsionamos a ideia de construção de um painel para uma das paredes no agrupamento F2. Espaço esse pensado para acesso de apreciação e exposição das atividades de arte realizadas pelas crianças dos agrupamentos participantes. Assim, apresentamos às crianças a proposta/convite de construção do espaço de arte.

Esse momento aconteceu no mesmo dia do convite para participação na pesquisa para o agrupamento E2. Assim que terminamos a roda de conversa, todos foram convidados a irem para a sala do agrupamento F2. De posse de cartolinas brancas, cores variadas de tintas, pincéis e esponjas, desenvolvemos uma técnica já conhecida pelas crianças, a de pinturas com esponjas.

Através dessa atividade as crianças experienciaram ampliar o desenvolvimento da coordenação motora fina, exprimindo o conhecimento do poder de absorção da esponja, percepção de texturas, padrões de repetições, escolha de cores, tendo as opções de misturá-las ou não. Vivenciaram esse momento de forma coletiva, como apresentado na figura 5, socializando ideias, pontos de vista, que resultou na construção do painel apresentado na figura 6.



Figura 5 - Pintura das partes para compor o painel do espaço de arte. Fonte: Acervo da autora



Figura 6 - Painel Montado após oficina de pintura realizada pelas crianças dos agrupamentos E2 e F2. Acervo da autora

A euforia tomou conta das crianças, mal podiam esperar para ouvir os combinados. Elas foram convidadas a ficar em grupos, escolheram rapidamente entre si, não tivemos dificuldades, apenas algumas poucas crianças que não tomaram

iniciativa, necessitando que as incluíssemos em um grupo, mostrando que para a maioria, as vivências diárias proporcionam vínculos, afinidades, uma certa segurança e autonomia em tomarem suas decisões.

Expliquei que cada grupo poderia escolher as cores que quisessem para sua contribuição no painel. Algumas crianças se destacaram na liderança para determinar as cores que queriam, como a criança Emily (5 anos, F2), que foi logo tomando posse dos pratos preparados com um pouco de tinta guache, nas cores rosa e marrom, achei interessante, porque geralmente as crianças não escolhem a cor marrom. Ela já dividiu as tarefas, foi entregando o pratinho com as tintas para as outras colegas parceiras do grupo.

A professora do agrupamento E2 explicou: “crianças vamos encostar a esponja na tinta e apertá-la na cartolina, assim”, dando o exemplo na ponta de uma das cartolinas. Observamos que em dado momento, em que as cartolinas já estavam com vários pontos esponjados, alguns com um excesso de tinta acumulando, as crianças começaram a passar a esponja de um lado para outro, mudando a forma de pintar.

Essa atividade de pintura espontânea, me suscitou refletir sobre o papel do professor(a) de propor experiências significativas para as crianças. Neste sentido, Barbieri (2012, p. 79), sugere propor vivências nas quais as crianças tenham tempo e oportunidade para experimentar os materiais, aprendendo-os à sua maneira.

2.4 Reconhecer-se ser histórico e cultural: memórias, através de objetos que são importantes na trajetória de vida das crianças



Figura 7 - Objetos que remetem a construção de histórias de vida e memória. Acervo da autora.

Entre tantas inquietações para o desenvolvimento da proposta havia a necessidade de conceituar as palavras-chave junto às crianças. Para tanto busquei promover um caminho que abarcasse o conhecimento conduzindo para a construção de conceitos dentro do nível de desenvolvimento em que se encontram as crianças da educação infantil.

Nessa direção, Vygotsky (2007) reconhece três grandes momentos no desenvolvimento do significado das palavras, que se caracterizam como pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual, estando cada um deles em uma gama de complexidade que descreve transições entre os momentos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. Assim, o significado das palavras (conceitos) se constitui como formações dinâmicas, sujeitas a transformações ao longo do desenvolvimento humano, que atingem níveis superiores de complexidade, abstração e generalização. Vigotski (2007, p. 270) registra que:

Quando a criança assimila pela primeira vez uma nova palavra ligada a um determinado significado, o desenvolvimento do significado da palavra não conclui, mas somente começa; a palavra é a princípio uma generalização do tipo mais elementar, e somente à medida que se desenvolve a criança passa da generalização elementar para tipos cada vez mais altos de generalização, culminando no processo de autênticos e verdadeiros conceitos. (Tradução da autora).

Com base nesses pressupostos, as abordagens pedagógicas devem contribuir gradualmente para a formação do pensamento conceitual nas crianças, sem abordá-los de forma direta, mas conduzindo o seu processo mental por etapas e níveis de compreensão compatíveis com o seu nível de desenvolvimento.

Através dos processos de ensino e aprendizagem com uma abordagem específica para a Educação Infantil, segui para a construção e compreensão por parte das crianças, cada um a seu tempo, com sua bagagem histórica e, em sua potencialidade de compreensão, entendendo que a ampliação/formação de conceitos pelas crianças deve partir de suas experiências e conhecimentos prévios sobre o mundo.

Considerando a criança a partir do seu ambiente natural, permanentemente conectada às suas memórias, partimos em busca de estruturar a sua compreensão, segundo o que aponta Freire (2022, p.42): “Paulo Freire, inspirado em Dewey, já há muito nos assinalava sobre a importância de valorizarmos a socialização por parte de

nossos educandos, de suas experiências, de seus saberes, de sua história.” E ainda completa (2022, p.42):

[...] histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status de memória, serem lapidadas. Elas habitam individualmente, mas seu nascimento, há muito, aconteceu no coletivo. Quando socializadas, podem assim, serem refletidas e criticadas.

No desenhar dos planejamentos para execução da pesquisa, na intenção de levar as crianças a compreenderem como nossas memórias podem nos colocar na posição de seres históricos, construídos e constituídos socialmente, propus uma atividade com o tema “Memórias”. Garantindo a participação das famílias no processo, convidei-os, através de bilhete, a, em casa, encontrarem algum objeto que remetesse à história de vida da sua criança, que narrassem a história à criança e enviasse o objeto ao CMEI para que ela pudesse contar aos colegas um acontecimento em sua trajetória de vida. Nessa perspectiva, procuramos levá-las a se perceberem como parte da cultura, como aponta Ferraz e Fusari (2018, p.71):

Desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais da sua família, de seu meio, dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai se descobrindo e, simultaneamente, o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia a dia. A sua formação como sujeito ativo agente em seu processo de desenvolvimento vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É, pois, inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização.”

Na data marcada, a maioria das crianças, de posse dos seus objetos, apresentou seus relatos. Foi um momento rico de verbalizações das histórias, emoções e sentimentos. Nesse momento pude perceber uma das vertentes do ensino da arte, que é educar para a sensibilidade, indo além do que pretendia, inicialmente, que era implicitamente estruturar a ideia de memórias e da constituição histórica e cultural dos sujeitos (crianças). Assim, ampliamos para a percepção de si e do outro entre as crianças, no processo de narrativa e escuta, visto que as crianças encantaram-se com os objetos e as histórias uns dos outros. Nesse momento percebi uma relação com o proposto por Martins e Silveira (2011, p.160):

Pensar o conhecimento sensível como parte integrante do ensino aprendizagem da Arte, é nossa função enquanto educadores. É necessário articular os eixos da “Proposta Triangular do Ensino da Arte” com as “Categorias do conhecimento sensível”. É necessário oportunizar momentos de Fruição da Arte onde a criança poderá desenvolver sua capacidade de intuição e percepção de mundo, compreendendo o contexto em que está inserida de forma crítica e sensível.

Com essa proposta conseguimos levar as crianças a compreenderem e dar sentido e significado às suas histórias de vida, despertando os sentidos e as sensações, como propõe Martins e Silveira (2011, p.159): “Sentir Arte é um processo pelo qual o ser humano conhece a respeito de si e do mundo. O trabalho com a arte está relacionado à percepção, à emoção, à intuição, à sensibilidade”. As autoras ainda acrescentam à essa reflexão contribuições do autor Duarte Júnior (1998, p.16), apud Martins e Silveira (2011, p.159):

A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir. Por meio da Arte, podemos conhecer e entender a cultura do nosso tempo, sendo este um processo fundamental para a construção humana sensível. O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção.

Na perspectiva de educar para o sensível e para a construção de um ser cultural, consciente do seu lugar e de sua participação na sociedade, entendo que “a arte como linguagem, expressão e comunicação, trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana sensível”. (MARTINS e SILVEIRA, 2011, p.160). A esse posicionamento as autoras (2011, p.160) ainda acrescentam que:

Como vetor de construção humana sensível, a Arte possibilita contato com o mundo e consigo mesmo. Permite que, por meio dela, a criança conheça e compreenda o contexto em que está inserida, bem como desenvolva conhecimentos artísticos, culturais e históricos.

Iniciei a roda de conversa, conforme apresenta a figura 7, esclarecendo para as crianças que cada um de nós temos uma história de vida, e mesmo antes de nascermos essa história já está sendo construída pelos nossos familiares, pelas pessoas que vem antes de existirmos. Comecei a conversa indagando às crianças: “alguém sabe uma forma de descobrir o que aconteceu há muito tempo atrás, quando você ainda não era nascido/a?” A criança Helen (5 anos, F2) respondeu, “eu sei, eu

sei, minha mãe me conta tudo”. Afirmei, “sim, isso é verdade, nossos familiares, amigos(as), sabem nos contar o que já aconteceu, mas sabia que temos outras maneiras de sabermos das histórias de tempos atrás? Através dos livros, das fotos, de objetos, de obras de arte, filmes, músicas, de diversas formas”. A criança Saimon (5 anos, F2), interrompeu, “no museu professora, eu assisti um filme com meu pai, ‘Uma noite no museu’, e ele me contou que lá tem coisas antigas que contam a história dos índios dos Estados Unidos, dos Dinossauros, de um monte de coisa”, respondi, “muito bem lembrado Saimon, e tem diversos tipos de museus que contam diversos tipos de histórias, por exemplo, tem museu de coisas antigas, de roupas e outros objetos de pessoas famosas, tem museu de carros antigos, museu de arte”, nesse momento a criança Nilton (5 anos, F2), que não é muito de falar se pronunciou, “meu pai me levou lá na praça, que tem muitos carros e fuscas antigos, meu pai gosta de fusca, ele disse que a cor preferida dele é o azul”, esclareci, “provavelmente seu pai te levou em uma exposição/feira de carros antigos, que é de certa forma parecido com o museu, só que é na rua, tem objetos que têm histórias diversas”.

Continuei: “vocês sabem para que trouxeram esses objetos hoje?”, criança Helen (5 anos, F2) falou “minha mãe me contou que esse meu boneco era meu preferido quando pequenininha, onde eu ia eu levava ele, e só dormia com ele”. Continuei, “bom saber dessa história Helen, cada um de vocês que trouxeram seus objetos de infância, será convidado a contar por que esse objeto é importante para você”. A criança Michel (5 anos, F2), que no momento se encontrava em avaliação neuropediatra, investigando autismo, foi o primeiro a pedir para falar. E estava empolgado, com o boneco do homem aranha nas mãos, seu eterno companheiro de todas as sextas-feiras, que era o ‘dia do brinquedo no CMEI’. Ele começou a falar do jeito dele, se colocando em terceira pessoa, “esse é o Peter Parker Michel, papai Michel deu, falou papai amo você e abraçou Michel, *spider man*, é meu papai deu, Michel gosta *spider man*”, ficou abraçando seu boneco.

Em seguida a criança Helen (5 anos, F2), com um boneco de pelúcia nas mãos, que já havia trazido dias antes, e antecipando-se à data marcada já havia nos contado um pouco sobre o objeto, pediu a palavra. Então convidei os colegas, falando, “lembra que a Helen compartilhou dias atrás um pouco da história do seu objeto preferido, vamos ouvir novamente? Então ela vai contar porque esse brinquedo é a melhor memória que ela tem, porque Helem?” Ela continuou, “porque esse daqui é muito

antigo, é de quando eu era bebezinha, eu adorava o Mundo Bitá”, indaguei: “e quem foi que te contou, que te ajudou a lembrar disso?”, ela respondeu: “eu que pedi para minha mãe para trazer o Bitá, ela me disse que eu sempre dormia com ele, comia com ele e brincava com ele, e sempre foi meu preferido”. Ela continuou narrando: “eu fiquei com ele quando fui bebezinha, quando fui bebê, quando eu vejo esse, eu lembro de todos os meus bichinhos de pelúcia, eu brincava, eles são todos os meus favoritos”, segurando-o e apertando contra o peito e balançando-se, demonstrando afetividade imensa pelo seu pocotó de pelúcia.

Entre esses e os demais relatos das crianças, percebi que elas conseguiram apresentar o que de sentido e significado havia ficado para eles com essa vivência, conforme bem aponta Freire (2022, p. 43), “...abrindo-se a consciência do que é aprendizagem significativa, do que é construir conhecimento e do que é ter e fazer história.”

2.5 Ampliando possibilidades: novo olhar para o lugar de arte

Considerando os momentos de diálogos com a professora regente do Agrupamento E2, expus a ela que percebia a necessidade de ampliar os espaços para desenvolver atividades de arte. Como comentei anteriormente, não temos espaço específico, e esse é um fator de certo modo interessante, porque nos impulsiona a estar sempre pensando e planejando espaços alternativos ou mesmo ‘lugares’ improvisados, mas que contenham muita significação para as atividades de arte.

O painel construído no agrupamento F2, ideia posta em prática nas semanas anteriores, provocou-me inquietações. Após refletir sobre a prática até então realizada, senti necessidade de buscar novos caminhos e criar propostas mais instigantes para mobilizar os processos lúdicos com as crianças. Barbieri (2012, p.79), pontua essa questão, ao dizer que “perguntar-se quais as experiências de que as crianças vão usufruir em determinada proposta é um bom norte para sua organização espacial e temporal e escolha de materiais”. Sendo assim, quais atividades poderiam gerar mais interação e envolvimento por parte das crianças? Como construir com elas um ‘lugar’ que tivesse a participação de suas mãos e fosse pleno de arte?

Considerarei esses pontos importantes, pois sendo esse trabalho desenvolvido na perspectiva metodológica de pesquisa-ação, a questão apresentada por Engel (2000, p.184) nos ajuda a refletir sobre os caminhos da pesquisa:

pesquisa-ação é auto avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras.

Seguindo nessa perspectiva de que devemos ampliar as provocações para interações, percebi que o lugar (painel) preparado anteriormente ficava restrito a quem frequenta a sala do agrupamento. Impulsionada por essa inquietação, e mediante o diálogo com a professora colaboradora, algumas ideias nos vieram à mente, uma delas foi a construção de um 'cubo lúdico'. Lembrei-me que através do compartilhamento de ideias, outrora, a professora do agrupamento E2 havia visto e me indicado uma página do Instagram¹⁴, uma interessante proposta de arte desenvolvidas em um cubo¹⁵ pela pesquisadora Karen Justos¹⁶ (2022):

Inspirada na obra de Lygia Pape (o ovo) e no projeto Mídia de Alicia Framis, em que as crianças invertem a ordem natural de hierarquias, pelas experiências de escolhas de movimentos no tablado, foi instalado um ambiente em que a metáfora do espaço (representada pelos buracos) se constitui pela "sedução estética" na subversão do espaço pelas entradas e saídas, resignificadas pelas crianças, pelas suas próprias regras como habitantes dele.

Parti para pesquisar, pensar e organizar a construção do cubo, assim, ter um lugar que apresentasse as possibilidades de expor as reproduções de arte para observação e as produções das crianças do CMEI.

Passou-se uma semana, tempo suficiente para sair do lugar de idealização para a realização. Devido à falta de tempo, pude contar com ajuda do meu irmão

¹⁴ Rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr

¹⁵ Acesso a página da pesquisadora Karen Justos e o vídeo sobre a proposta com o cubo: https://www.instagram.com/tv/CawyDOZF7NH/?utm_source=ig_web_copy_link acesso em 25/09/2022

¹⁶ Karen Justus: Professora de Educação Infantil da rede Municipal de Fortaleza, mestranda em Arte pela universidade federal do Ceará – UFC 2022.

caçula, que aos quarenta anos está cursando seu segundo ano de Pedagogia na UFG, e sempre me ajuda com diversas questões pedagógicas. Foi ele quem pesquisou locais de venda e valores do material que precisava, e realizou a compra para mim. E de posse dos canos e conexões de PVC, cola, e do croqui que eu desenhei, ele mesmo se prontificou a cortar, e colar as juntas dos canos, deixando tudo pronto, no ponto para a montagem.



Figura 8 – Espaço para observação – interação com outros agrupamentos. Acervo da autora.



Figura 9 – Espaço para observação – Interação agrupamentos E2 e F2. Acervo da autora.

As figuras 8 e 9 mostram a primeira proposta no *cubo*, um espaço inspirado e idealizado a partir do desenrolar do processo, que ocorreu juntamente com a colega

docente, vislumbramos que daí em diante esse lugar seria um potencializador das propostas, abrigando as interações de todos os envolvidos com a arte no pátio do CMEI.

Era dia vinte de maio de 2022. Nesse dia cheguei bem cedo, com a ajuda de um dos profissionais da limpeza, montamos o cubo. Por volta das 06h40min da manhã, a professora do agrupamento E2, parceira da pesquisa, e a auxiliar do meu agrupamento, chegaram e começaram a me ajudar na fixação das imagens.

Expusemos as páginas do catálogo da 2ª ENANCO, as mesmas que levamos ao agrupamento E2 para as crianças observarem nas semanas anteriores. Utilizando fita durex e barbantes, íamos colocando e amarrando, formando correntes com as imagens, com a preocupação em colocar próximo ao ângulo de visão das crianças. A intenção era que elas e as famílias, ao entrarem no CMEI às 7h da manhã, já encontrassem o espaço preparado.

Amanheceu um dia frio e ventos mais fortes. As imagens penduradas balançavam muito, e embaraçavam, mesmo assim não deixou de chamar a atenção, pelo contrário, já na entrada, crianças acompanhadas de seus responsáveis paravam para olhar. Enquanto tudo acontecia ao mesmo tempo, a professora do agrupamento E3, ao perceber a movimentação das crianças e eu observando, se aproximou, comentando que o vento iria bagunçar tudo, ao mesmo tempo dizendo que estava interessante a proposta:

Tenho uma ideia! Vou te emprestar uma coisa que tenho, vou trazer uma mesa de centro, com um objeto de um personagem que simboliza ideias, é um homem sentado ao lado de uma lâmpada, é legal você vai ver, simboliza o pensar. (PROFESSORA DO AGRUPAMENTO E3).

Agradei e afirmei que gostaria sim da contribuição dela. Esse momento foi para mim um sinal satisfatório, pois percebi que só pelo fato de uma atividade externa estar começando já contagiava mais uma profissional da instituição, confirmando o quanto é relevante na pesquisa-ação ampliar as possibilidades de interações com o ambiente, buscando novos colaboradores e sujeitos participantes.

2.6 Processos de observação e interação: ampliação do olhar e do sentir

No mesmo dia da montagem do cubo, após o café da manhã, segui com as crianças para a sala do agrupamento F2. Em roda de conversa, retomei o tema do projeto “Arte *Naïf*”, buscando perceber o que as crianças lembravam sobre os acontecimentos anteriores. Após fazer algumas indagações em torno do que já fizemos, percebi que a maioria se lembrava, dando respostas curtas, objetivas, mas coerentes: “Estamos estudando sobre arte” (Marcos, 5 anos, F2), “é arte *naïf* professora” (Helen, 5 anos, F2), “é daqueles desenhos de quadros coloridos?” (Meire, 5 anos, F2).

A partir dessa ação pedagógica pude refletir sobre algumas questões que a Freire (2022, p. 71) pontua que ao afirmar a necessidade de aprendermos juntos, uns com os outros, construindo novas hipóteses nas interações com o grupo:

Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca, movem o processo de aprendizagem. A função, do educador, é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento. [...] A socialização da reflexão sobre a prática move o processo de formação permanente.

Novamente levei meu grupo a se reunir com o agrupamento E2 a fim de convidá-los para a nova proposta, a fim de visitar o novo espaço de observação das obras de arte *naïf*. Sentamos com todos os presentes, que no dia foram um total de oito crianças, número pequeno em relação ao que frequenta diariamente o CMEI. Devido uma criança do E2 ter testado positivo para COVID 19¹⁷ e várias crianças apresentarem sintomas gripais, tiveram que permanecer em casa. Por conta dessa questão, pensei em adiar a atividade, porém percebi que faz parte do processo e que outros imprevistos sempre vão estar presentes durante o percurso.

Seguindo, retomei o diálogo com as crianças, a professora, o auxiliar do agrupamento E2 e a auxiliar que me acompanhava, que estavam presentes e atuantes na organização. Fizemos uma breve retomada do tema e perguntei às crianças “Vocês sabem em que lugares encontramos obras de arte?”, uma criança respondeu “Eu sei, na Itália” (Luna, 4 anos, E2), então indaguei “É verdade! E como você sabe que tem

¹⁷ COVID-19 do inglês: coronavírus disease 2019, em português: doença por coronavírus 2019) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/COVID-19> acesso em 26.09.2022

arte na Itália?”, ela respondeu “Eu assisti no programa na televisão com a minha família lá na minha casa”. Então a professora participante interveio e acrescentou: “Realmente na Itália tem aquele artista que pintou o quadro daquela mulher, aquela que fica assim olhando com olho não sei de quê”, fez uma pausa imitando a obra, e continuou “a lembrei-me, é a Monalisa”. Outra criança do agrupamento E2, levantou a mão e contou “Eu sei, tem arte no museu, eu já fui em um museu com minha família” (Matheus, 4 anos, E2), então indaguei “Você lembra qual o nome do museu?”, ele então falou “é um que tem umas árvores e tinha um artista, e tinha arte, mas não me lembro o nome”.

Segui explicando que estávamos dando continuidade às nossas atividades, e que havia preparado um novo espaço de estudos de arte, e que estavam todos convidados para juntos observarmos. Apresentei um desafio, em forma de indagação: “E hoje, quem será que vai conseguir perceber coisas diferentes, outros detalhes nos *prints* das obras de arte?”. Nesse momento a professora participante, novamente contribuiu dizendo “Professora Márcia, nós vamos ver as obras dos artistas *naïfs* novamente? Quero ver se alguém vai pensar em um nome para aquele lugar que vamos ver agora”, disse ela referindo-se ao cubo. Seguimos para o pátio externo, e na frente do agrupamento F2 estava o cubo com as reproduções das obras de arte.

Convidamos as crianças a observarem. O momento foi bem movimentado, outras crianças de outros agrupamentos já estavam no ‘horário de parque’, um momento em que as crianças participantes observavam e expressavam suas percepções e sentimentos em relação aos elementos do cubo: “Gostei tanto dessa aqui, professora!” (Criança Luna, 4 anos, E2), eu perguntei “o que você mais gostou na obra?”, ela respondeu imediatamente “Gostei do Arco-íris”, apontando para um arco colorido em uma bandeira na obra de Ivone Mendes de Pernambuco, intitulada “Carnaval de Pernambuco”. A professora convidada, que interagiu nesse momento com outra criança, olhou de onde estava e disse: “realmente essa criança gosta muito de arco-íris, lembra que te contei, em uma roda de conversa, falávamos de dinossauros, e ela falou que tinha visto um arco-íris? Daí em diante todos só falavam do arco-íris?”

Nesse momento, outra criança nos interrompeu, apontando para a obra de Elieth Gripp, de Mato Grosso, e falou “olha Jesus” (Helen, 5 anos, F2), então indaguei, “ah é? E como você sabe?”, ela respondeu “a mulher que está segurando ele é Maria

a mãe dele uai”. Ela é uma criança de família católica praticante, então vejo aqui, nesses dois últimos relatos, o modo como as vivências e referências culturais dos estudantes são evidenciadas e servem como norte para a construção do olhar sobre as imagens e sobre o mundo, pois partem do que está mais evidente em seu contexto de vida.

Outra criança apontava sem parar para a obra com um fundo rosa e a imagem do Padre Cícero, e falou com empolgação: “Eu gostei tanto desse” (Marcos, 5 anos, F2), eu perguntei “por que?”, ele respondeu “tem esse padre aqui e tem esse passarinho carregando lagartixa no bico”. Fiquei intrigada, pois eu mesma já havia observado essa obra, e nunca tinha me atentado ao pássaro no alto e a lagartixa no bico.

Outra criança gritou: “Olha esse, os pássaros, que lindo!” (Camila, 4 anos, E 2). Atraídas pela euforia dela, nos aproximamos, eu, a outra professora e as crianças, e falei: “Essa é uma obra do artista Américo Poteiro, daqui do estado de Goiás, filho do Antônio Poteiro, outro grande artista, ele deu à obra o nome de ‘A vida dos pássaros’”. A professora participante indagou: “ele é daqui de Goiânia?” respondi, “sim, ele é daqui, da nossa cidade de Goiânia”. Nesse momento a Criança Matheus, do E2, chamou a atenção apontando para a obra do “Bumba meu Boi”, da artista Val Margarida, da Paraíba, perguntando “e essa aqui professora, é de onde? Quem fez? Aproximei e li apontando o dedo para a imagem: “é de outro estado, é da Paraíba, a artista Val Margarida”.

Nesse momento percebi o quanto as interações e mediações enriquecem o olhar. A partir do movimento de ler e comentar sobre o local de onde vem o artista, as demais crianças passaram a elaborar o pensamento e a fala, despertaram o interesse de verbalizar perguntas para conhecer mais sobre o contexto do artista ou da obra.

Outra criança rapidamente apontou para uma obra que estava próxima dela, dizendo: “olha esse da cidade, onde fica, professora Márcia?” (Meire, 5 anos, F2), aproximei e novamente li apontando o dedo para onde estava a escrita, “este é de uma artista, Dulce Martins, e ela é do estado de São Paulo, e a essa obra ela deu o nome de ‘A passeata’”, porém observei que a criança apenas olhava os prédios presentes na obra.

Depois desse momento de interações no pátio, convidei as crianças para entrarem na sala do agrupamento F2, pois havia preparado uma atividade. Havia

deixado no chão um tapete com catálogos de arte iguais aos expostos no cubo, e outros catálogos com obras de arte de diversos eventos de arte *naïf*. Convidei para observarem um pouco mais e encontrarem as de suas preferências. Percebi que algumas crianças já estavam pegando imagens iguais às que tinham visto lá fora, outras pegaram imagens diferentes.

Conduzi uma roda de conversa indagando criança por criança sobre as obras que tinham selecionado. Convidando-as a relatar o porquê de cada preferência, indagando: o que tem nessa obra? minha intenção era estimular escolhas conscientes do que realmente viam, que pudessem reconhecer os detalhes e aprender como observar e ver detalhes em obras de arte, como nos propõe Barbosa (1991, p.107):

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê [...] O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.

Neste sentido, usando uma linguagem que as crianças são capazes de compreender, busquei esclarecer que as obras de arte são interpretações dos artistas, ou seja, eles pintam as coisas que observam no mundo, com o seu jeito próprio de ver as coisas. Assim, cada um de nós, incluindo as crianças, temos um modo próprio de perceber as coisas. Apresentamos a proposta de desenho por observação. Disse às crianças, “agora que cada criança já observou e escolheu a sua obra preferida, vocês vão desenhar do jeito de vocês o que mais gostaram, não precisam fazer igual, podem utilizar as cores que quiserem. Pensa em tudo que vocês viram na sua obra preferida, e faça o que você realmente mais gostou”.

Apontei a possibilidade de desenharem os relatos que fizeram sobre suas imagens preferidas. Considerei para o desenvolvimento dessa proposta, as contribuições da artista Edith Derdyk (2020, p.73), que explicita que:

O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz a visão porque traduz um pensamento, revela um conceito.

Esclarecemos às crianças que tinham à sua disposição várias folhas de papel A3, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas simples e aquareladas, estas,

cedidas pela professora do agrupamento E2. A escolha pela atividade de desenho de observação tinha como objetivo principal auxiliar o desenvolvimento da grafia, ampliando as possibilidades da expressão por meio do desenho.

Segui explicando a proposta para desenvolvimento da atividade, deixando claro que iriam desenhar do jeito deles, assim como os artistas *naïfs*, que observam os detalhes das coisas que mais lhes chamam a atenção, e fazem da forma que eles imaginam. Assim, procurei seguir as considerações feitas por Barbieri (2012, p. 101):

Fazer um desenho de observação não é reproduzir o que está sendo observado, mas tornar visível o que os olhos de cada criança selecionaram como importante no observado. Dessa forma, cada desenho é uma expressão pessoal. O exercício de desenho de observação possibilita que cada criança mostre como vê os elementos e as relações entre eles, como interpreta singularmente o que é observado.

Em outras palavras, o desenho de observação possibilita que as crianças observem mais atentamente as formas para que possam atribuir-lhes significados, ao mesmo tempo em que os reconstrói. Neste sentido, a observação pode desenvolver habilidades de atenção, concentração e memória, ampliando os recursos de expressão dentro da linguagem visual.



Figura 10 – Desenho de observação, atividade com os agrupamentos F2 e E2 – Acervo da autora

De posse das suas obras preferidas, como mostra a figura 10, as crianças iniciaram os seus desenhos. Matheus e Eliane, ambas de 4 anos, gostaram da obra “Coruja na chuva” do artista Manoel Santos (2016), apresentada no catálogo da 1ª ENANCO. Matheus, ao lado da colega Eliane, olhava a obra e dizia “são muitas

corujas, eu não consigo, eu não sei desenhar corujas”), ao que Eliane Respondeu “faz a chuva”, e ele respondeu, “mas eu achei bonita foi as corujas”. Eliane virou-se, pegou canetinhas de várias cores, sentou-se do outro lado da e pôs-se a desenhar.

Ele então se voltou para mim e falou, “eu não sei desenhar corujas”, então respondi “faz do jeito que você imagina ser, faz do seu jeito, tenta”. Ele começou seu desenho fazendo um círculo quase no centro da folha, de um lado fez como se fosse um braço, parou, ficou pensativo e retomou o desenho, em seguida fez um semicírculo do outro lado, conectado ao primeiro círculo. Nesse momento percebi que ele compreendeu ser esse a melhor forma de desenhar asas, então desenhou as orelhas, boca e olhos grandes, veio me mostrou sua coruja, então elogiei “Matheus, você fez uma bela coruja, gostei dos detalhes”, ele respondeu “eu quero desenhar mais corujas, as outras”, respondi “isso mesmo, vai lá, faz do seu jeito”.

Nesse momento percebi que ele se apropriou da sua capacidade de realizar, e demonstrando estar um pouco mais seguro começou a desenhar várias corujas e finalizou com a chuva por cima delas, vindo me mostrar novamente: “fiz o sol, e a chuva”, então perguntei “você gostou do seu desenho?” ele respondeu, olhando de lado para o desenho, balançou a cabeça e disse “eu gostei mais das corujas filhotes do que da coruja mãe” (apontou para o centro) “e do que da coruja pai” (apontou para a coruja maior no canto superior direito do desenho, figura 11)” indaguei “por quê?”, ele respondeu “os filhotes ficaram mais bonitinhos” .



Figura 11 - Desenho de observação da Criança Matheus, 4 anos, E2. Acervo da autora

Logo depois observei a criança Eliane (4 anos, E2), que simplesmente estava fazendo vários círculos com as canetas coloridas. Me aproximei, mesmo sabendo que sua obra observada tinha sido “Corujas na chuva”, indaguei: “qual foi mesmo sua obra observada?”, ela respondeu com um sorriso imenso no rosto: “Todas as corujas na

chuva, eu fiz chuva, muita chuva”, como pode ser observado na figura 12. A dificuldade de desenhar as corujas não foi exposta verbalmente pela criança, porém quando ela deu a sugestão para o colega fazer a chuva, é provável que ela tenha elaborado mentalmente essa proposta e a colocou em prática. Confirmando que a atividade se faz necessária constantemente, para a criança ampliar suas práticas, perceber o que os pares realizam, e assim desenvolver a capacidade de apreciar, ressignificar através do desenho.



Figura 12 - Desenho de observação da criança Eliane, 4 anos, E2. Acervo da autora



Figura 13 - Desenho de observação da Criança Camila, 4 anos, E2. Acervo da Autora

A criança Camila, de 4 anos, E2, escolheu a obra “Nossa senhora e o menino de Elieth Gripp, de Mato Grosso”. A professora participante comentou, mais próxima a mim, “Camila, teve uma irmãzinha a pouco tempo, e está passando por uma fase de adaptação e aceitação da irmã, então a mãe é vista apenas como a que cuida do

bebê”. Ao realizar seu desenho percebemos que não havia o bebê no colo da mãe, ela mesma explicou seu desenho, “olha tia Márcia, o bebê está aqui na barriga, eu não queria ele no colo, só na barriga, por isso desenhei ele bem aqui (apontando para o centro da barriga) e aqui está o meu gato, (apontando para o canto superior direito)”, como pode ser observado na figura 13.

A criança Helen, 5 anos, do Agrupamento F2, quando viu a colega Camila escolher a mesma obra a que ela havia dado destaque durante o momento de observação lá fora no cubo, se posicionou: “essa é a do Jesus, eu também gostei não foi professora?” respondi, “sim, eu percebi que é a mesma”, Porém de imediato ela foi mudando sua opinião sobre o preferido, e com o catálogo na mão disse, “mas eu gostei mesmo foi dessa”. Nesse momento apresentou a página com a obra “Festa de São Pedro, da artista Patrícia Helney, de Mato Grosso do Sul”, inúmeros barcos com várias pessoas. Helen pegou algumas canetas, seu papel, virou-se de costas, afastou-se do ângulo de visão dos colegas puxando uma cadeira, apoiando seu material, criando o próprio ambiente de produção, e pôs-se a desenhar. Realizou sua atividade conforme apresenta a figura 14.

Helen é uma criança que é objetiva em seus registros, percebo que ela olha o todo, e não se apegando a detalhes, e quando convidada a colorir seus desenhos ela apresenta respostas como “eu gosto preto e branco”, ou “eu gosto assim”, ou “eu não gosto de pintar, cansa”.



Figura 14 - Desenho de observação CRIANÇA Helen, 5 anos, F2. Acervo da Autora

A criança David, 4 anos, do agrupamento E2, raramente se expressa através da oralidade, mostra o que quer com gestos, apresenta-se tímido e com dificuldades de se relacionar com os colegas. Após algum tempo observando, pegou a reprodução

de uma obra e falou “Essa”, respondi, “é do Ruy Moura de São Paulo, intitulada ‘Pavão misterioso – A canção’”. Na tentativa de levá-lo a verbalizar sua observação e ampliar seu vocabulário e percepção de detalhes, indaguei “o que você mais gostou nesta obra?” Ele me olhava, olhava para a obra, e não falava nada, então segui tecendo comentários sobre alguns elementos, indaguei o que mais havia lhe chamado a atenção, ele então apontou para os músicos que aparecem na obra.

Após realizar seu desenho, David explicou em poucas palavras, apontando para os elementos: “céu, estrelas, pássaro, homem tocando em cima da casa, homem pilotando o barco”. Parabenizei pelos detalhes que ele desenhou, então esboçou-me um leve sorriso e pediu outro papel para desenhá-lo. Observando seu desenho, eu e a professora de seu agrupamento, percebemos que seu perfil é de uma criança observadora, pois foi um dos desenhos mais ricos em detalhes e inferências da sua realidade: um pescador sentado no alto do prédio e um homem pilotando barco. Segundo relato da professora, ele já mencionou que gosta de pescar com o pai.



Figura 15 - Desenho de observação da Criança David, 4 anos, E2. Acervo da autora

Abaixo na figura 16, o registro da criança Luna (4 anos, E2). Nesse ponto retomo ao acontecido no momento de observação no pátio, onde verbalmente a criança havia destacado o arco-íris, como elemento de sua preferência. Luna foi uma das últimas a terminar. Quando indagamos sobre o que havia produzido, ela, descontraída, apontando para cada elemento do seu desenho disse: “O arco-íris ficou fininho lá atrás das pessoas, olha as casas, os boizinhos, as pessoas estão dançando

e eu fiz os barcos”, (Luna, 4 anos, E2). Percebi que as vivências desse momento proporcionaram a ela um olhar para além do arco-íris, como não havia verbalizado os outros elementos existentes na obra, os elementos que agora apareciam em seu registro apontavam para indícios de que a criança conseguiu ver um pouco mais da sua obra preferida. Mesmo não tendo domínio para desenhar os elementos de forma definida, à sua maneira, detalhou de forma expressiva todas as suas percepções.



Figura 16 - Desenho da Criança Luna, 4 anos, E2. Acervo da autora

Reconheço que com essa atividade as crianças observaram as obras e perceberam detalhes que estão próximos à sua realidade, estabelecendo relações com algumas vivências marcantes, elementos do seu contexto que produziram memórias, algumas recentes outras mais antigas, símbolos que estão em seu dia a dia. Percebi que a proposta pensada para ser um exercício de observação ampliou-se para uma proposta de diálogos entre observação e as memórias das crianças. Possibilitou, assim, explorarmos o que discute Barbieri (2012, p.100):

Trabalhar o desenho de memória é uma forma de registrar a cultura e a história de cada um. O desenho de memória ativa nossa experiência estética; colocamos em nossos desenhos o que queremos evidenciar sobre os objetos ou personagens, procurando destacar os traços que julgamos mais importantes, o desenho de memória é uma forma de representação simbólica, não representa necessariamente o aspecto aparente, mas como cada um vê ou como interpreta o que vê.

Com essa atividade percebi um despertar por parte das crianças para o processo de observar e aguçar o olhar. Ao conduzir as crianças para a possibilidade de se perceberem com potencial artístico, o fizeram a partir do momento que conseguiram visualizar e compreender os códigos da arte e a liberdade criadora para olhar uma obra e compreender à sua maneira, desenhá-la a partir de sua própria interpretação.

Acredito, assim, que conseguimos contribuir para ampliar as possibilidades de percepção das crianças sobre os elementos de uma obra e provocar o desenho a partir desses elementos, a partir do que propõe Barbieri (2012, p. 103), ao dizer que “o desenho contribui para desenvolver diversos aspectos em nós e nas crianças. A capacidade de síntese é um deles. Ao desenhar, fazemos uma síntese do que estamos vendo, pensando, visualizamos melhor”.

2.7 A pesquisa-ação no CMEI: um processo de gestar e construir juntos/as

Após ter planejado e desenvolvido três propostas do projeto de pesquisa envolvendo os dois agrupamentos já citados, segui desenvolvendo meus registros pedagógicos, como parte do meu processo de trabalho no CMEI. Semanalmente apresento meus planejamentos e registros à coordenação pedagógica do turno matutino no CMEI, turno em que atuo como professora. Expus para ela detalhes dos meus planejamentos e desenvolvimento das atividades em torno do projeto de pesquisa para o mestrado. Ela mostrou interesse e fez um convite para que eu pudesse apresentar a proposta para todos os profissionais da nossa unidade educacional, ou seja, do CMEI, pois aos olhos dela o projeto era diferenciado e poderia contribuir de forma ampla com o processo educativo de outras crianças e educadores.

Seguindo esse convite, dei andamento ao início do planejamento para apresentar a proposta/convite, e nesse momento percebi a amplitude dos caminhos que poderiam surgir, deparando-me com o desafio de apresentar uma proposta que atendesse a todas as faixas etárias da nossa unidade educacional, que atende diariamente uma média de noventa crianças, número esse atualmente reduzido devido a pandemia por COVID-19, crianças desde o agrupamento B ao F, ou seja, crianças a partir de um até cinco anos de idade. Confesso que senti uma certa

insegurança, percebi que ia sair de um lugar em que já estava confortável, sob meu domínio, que agora ampliava-se.

Iniciei essa manhã impulsionada e refletindo sobre o quanto seria relevante apresentar uma proposta/convite aos meus colegas, que fosse capaz de abarcar um processo construído através da comunicação e cooperação entre os pares, que nos levasse ao reconhecimento de ser sujeito de ação. Ansiava pela possibilidade de fortalecer e estabelecer mudanças nos processos de arte/educação no CMEI, como nos propõe refletir Toledo e Jacobi (2013, p.158):

[...]ao posicionar-se como instrumento de investigação e ação a disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas.

Era sábado de planejamento coletivo, dia vinte e um de maio do ano de 2022. Já havia vivenciado um mês do desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação, tendo apenas dois agrupamentos participantes, o E2 e o meu, o F2. Agora desenhava-se a possibilidade de expandir, e termos a participação de todos os agrupamentos, sendo onze ao todo. Esse planejamento estava designado para preparar a organização para a "Festa Junina", que, seguindo a proposta do meu projeto de pesquisa, iria propor para o coletivo o tema "Festa Cultural". Das quinze professoras que atuam no CMEI, catorze estavam presentes, e dos vinte e dois auxiliares, vinte estavam presentes, as três coordenadoras, a diretora e eu.

Iniciei perguntando se haviam observado os movimentos da semana anterior pelo CMEI, como a exposição do cubo, e nesse momento a auxiliar do agrupamento C2 (crianças de 2 a 2 anos e meio), comentou: "Achei bonitinho demais as minhas crianças observando as imagens, devido ao vento caiu uma no chão, uma das crianças pegou e ficou olhando um tempão, e mostrando para os colegas". Então comentei que "realmente, nesse momento a auxiliar pediu para a criança entregar, e eu disse a ela para deixar pois a intenção era essa mesma, das crianças interagirem com as imagens". Expliquei que agi assim pois vi a possibilidade de observar o interesse de outras crianças da unidade educacional, e ter dados reais de envolvimento delas.

Então apresentei aos colegas a proposta/convite, através de *slides*, explicando sucintamente o projeto que estava desenvolvendo na pesquisa de mestrado. Pontuei que, como já sabíamos, a professora do agrupamento E2 e eu estávamos trabalhando juntas. Expliquei como surgiu a parceria e apoio da professora do agrupamento E2, em que o ponto principal foi a abertura para a troca de ideias e sugestões, e o fato de ela ter se prontificado a participar contribuindo com sua experiência profissional. Explicitei a ideia de trabalharmos juntos(as) para a realização da Festa Junina, através dos estudos da arte *naïf*.

A professora do agrupamento B, com um tom de voz demonstrando uma certa impaciência falou: “não estou entendendo, pode explicar novamente”. A coordenadora pedagógica pediu a palavra e explicou: “A professora Márcia estava compartilhando, através dos seus planejamentos e relatórios semanais, a riqueza das ideias e dos trabalhos que vem acontecendo com o desenvolvimento da pesquisa para o mestrado, e a parceria com professora do agrupamento E2 e os elementos da pesquisa, que são de fundamental importância para o processo de pesquisa-ação. Então sugeri que trouxesse o convite para o grupo”. Continuou: “A intenção é trabalharmos juntos(as) para a organização da Festa Junina, que por sugestão da professora Márcia, buscando promover uma maior adesão de participação por parte das famílias, considerando a diversidade religiosa e as experiências anteriores, que muitas famílias não participam por compreender que a festa cultua o Santo São João, e pela proposta de arte abranger uma gama de possibilidades, pensou em mudar o tema da festa junina para Festa Cultural.”

Nesse momento, a professora participante do E2 demonstrou sua insatisfação pela festa junina passar a ser chamada de Festa Cultural, e disse: “Estamos perdendo nossas raízes, nossos valores, não gosto disso”. A coordenadora pedagógica explicou: “Levei em consideração a observação da professora Márcia sobre o grande número de crianças de religiões diferentes apresentadas nas fichas diagnósticas¹⁸, mas, se quiserem, podemos manter o nome Festa Junina, não é mesmo professora Márcia?”, balancei a cabeça afirmando que sim. Nesse momento tornou-se um burburinho na sala, e algumas professoras, entre elas, algumas evangélicas, inclusive nossa diretora, foram falando simultaneamente, que não viam problema em mudar

¹⁸ Fichas preenchidas pelos responsáveis das crianças no início de cada ano letivo, que apresenta diversos dados do desenvolvimento e hábitos da criança em seu contexto familiar.

nesse ano o nome da tradicional festa junina para a Festa Cultural. Assim, com uma breve votação organizada pela coordenadora pedagógica, consensuamos a escolha pelo tema Festa Cultural.

Considerando que daquele dia até o dia do evento teríamos vinte dias de prazo para vivências e organização, esclareci aos presentes que no decorrer da semana seguinte a proposta era dar continuidade à montagem do “Cubo”, como sendo o nosso lugar de arte, com mostras das reproduções de obras de arte diversas e as produções das crianças. Os profissionais estavam convidados a visitarem, em seus horários de parque, ou, se considerassem pertinente, poderiam apresentar como atividade em seus planejamentos, ficando livres para escolher os momentos e explorar o espaço.

Após essa explanação, solicitei o apoio das professoras e auxiliares para manter durante a semana o movimento de observações das obras que seriam colocadas no cubo, esclarecendo que vislumbrava a possibilidade de explorarem a observação e o interesse por parte das crianças. A partir dessa etapa poderíamos pensar em atividades, comentar, sugerir diante das possibilidades que se apresentassem. Tal movimento se fez necessário para o processo de socialização no grupo. Segundo Freire (2022, p.125):

O percurso do processo de socialização no grupo, tanto de crianças, adolescentes e adultos, parte do amontoado simbiótico, passando pelo movimento de diferenciação, afirmação (pelo não) e apropriação da identidade, à descoberta da força do grupo e de seu exercício para a conquista da autonomia. Em todos esses movimentos a presença do educador é indispensável. Como mediador que instiga, limita e acompanha (intervindo, encaminhando, devolvendo) os passos desse processo.

Ainda na reunião, compartilhei dados do trabalho que já vinha sendo desenvolvido com as crianças maiores dos agrupamentos E2 e F2. Havia iniciado algumas atividades, comentei sobre o interesse das crianças pelas obras da artista Helena Vasconcelos. Pontuei sobre o fato dela ter obras de diversas festividades culturais, com personagens que despertaram o interesse das crianças, entre eles, os mascarados dos “Palhaços de folia, músicos, personagens de festa junina, dançadores de catira, entre outros”.

A fim de apresentar um exemplo de proposta artística que iria desenvolver com as crianças do meu agrupamento, relatei um tópico do meu planejamento, que era desenvolver uma pintura coletiva no muro do CMEI, ressignificando algumas obras,

em especial a da “Catira, Festa junina e o Som do Sagrado”, e que solicitei autorização da diretora, que deu total liberdade para utilização dos espaços.

Expus o planejamento para execução dessa atividade, explicando que a intenção era fazer com que as crianças desenhasssem umas às outras, suas silhuetas em papel pardo, então fazer um molde vazado com essa silhueta, fixar no muro para que pudessem pintar. Nesse momento a professora do agrupamento E3 matutino falou: “Tenho uma sugestão mais prática, por que você não pega carvão e a criança encosta no muro e então você desenha e elas se pintam?”.

Nesse momento, novamente senti uma alegria, pois percebi que a proposta para pesquisa-ação estava em real processo de ampliação, despertando o interesse e a ação nos participantes. Agradei a ideia, refletindo que realmente dessa forma seria mais prático.

Na sequência, através de falas e ações, compreendi que a maioria dos/das profissionais presentes permitiu-se envolver, e já se posicionavam como participantes. A professora do agrupamento C2 mostrou uma pesquisa que fez naquele mesmo instante no seu celular, uma página do Instagram que havia visto sobre atividades com silhueta de crianças, e compartilhou *link* no *Whatsapp* do grupo pedagógico.

Comentei ainda que estaria disponibilizando os catálogos de arte, caso alguma professora tivesse interesse em levar para seu agrupamento, e disponibilizei também o jogo de memória que confeccionei com reproduções das imagens de artistas *naïfs* diversos.

Apresentei a proposta principal, esclarecendo que há várias obras de arte que têm como personagens crianças brincando, festas, danças, lugares diversos, e que a partir dessas imagens poderiam surgir propostas para a Festa Cultural. Retomei a apresentação dos *slides* com algumas obras de arte que havia selecionado. Daí em diante foram surgindo várias ideias e percebi abertura das colegas através dos seus posicionamentos. A professora do agrupamento D2 comentou: “Nossa, amei essa aqui, da ciranda, já quero trabalhar com ela”. A professora do agrupamento D1 disse “Eu tenho a saia, poderia fazer a dança da ciranda”. (A ciranda da artista Lourdes de Deus). Continuei apresentando e parei na obra “Bumba-meu-boi” pois a professora do Agrupamento E2 exclamou: “Esse eu pensei que podemos fazer com as crianças menores, até comentei com a Márcia, tipo, põe umas caixas no chão e deixa elas pintarem do seu jeito!”. A professora do agrupamento B (bebês de um ano a dois),

respondeu: “Realmente, acho interessante, vou pensar em alguma coisa para trabalhar com os pequenos.” Então, devido ao tempo, tivemos que finalizar as sugestões para a proposta. Coloquei-me à disposição e seguimos.

2.8 Envolvimento e exploração: semana para novas inspirações

Observar é focar a escuta e o próprio silêncio em uma ação reflexiva, avaliativa, sobre elementos da prática que se quer pesquisar, estudar. Os focos da observação estão centrados no próprio processo de aprendizagem, na dinâmica do grupo e no ensinar do educador. (FREIRE, 2020, p.133)

No dia vinte e três de maio iniciei a semana com a proposta dos “Totens interativos”. A professora do agrupamento E2 havia apresentado sua contribuição para o planejamento das propostas falando sobre os totens. Quando estava preparando o material tive a ideia de ampliar a proposta para haver mais interação, pois queria proporcionar o máximo possível de envolvimento das crianças, sempre priorizando esse fator na elaboração das atividades.

Pensando nas crianças menores dos agrupamentos B, C e D, agrupamentos com crianças de um ano e meio a três anos de idade, como mostra a figura 17, preparei uma mini TV, com um tubo que possibilitava apreciar uma média de quarenta obras de arte.



Figura 17 - TV interativa: proposta para observação. Acervo da autora



Figura 18 - Crianças conhecendo a proposta dos totens interativos. Acervo da autora

Gravei um vídeo curto apresentando as duas propostas de interação para as professoras e postei em nosso grupo de *WhatsApp*. Avisei que estaria disponível no pátio, no ‘Cubo de Arte’.

Ainda no agrupamento, com as crianças do F1 e F2, antes de encaminhar o material para o pátio, para as outras turmas, apresentei a proposta, mostrando e entregando os *prints* das obras do catálogo da 2ª ENANCO 2019, que havia sido plastificado uma a uma. Apreciaram, dialogaram, exclamando quando viam algo interessante, ou identificavam a obra com que já haviam tido contato nas atividades anteriores, comentando os elementos e detalhes dessas obras.

Após um tempo de observação, fui convidando as crianças presentes a expressar qual lado preferiam nos *prints* das obras, e por quê. À medida que se posicionavam, convidava-as a encaixar a obra no totem, conforme figura 18.

Nesse dia, o agrupamento F1 havia se juntado à minha turma, devido a professora se encontrar de licença médica, mas apesar de a sala estar cheia, percebi as crianças comprometidas e entusiasmadas

Em seguida saí com as crianças para o pátio e elas me ajudaram a colocar os “totens nos quatro cantos do cubo”, empilhando-as de duas em duas, pois havia feito quatro caixas pequenas e quatro grandes e uma caixa menor servia de suporte para os *prints* restantes, que poderiam ser escolhidos posteriormente e trocados de lugar

com os outros, possibilitando às crianças interagirem com sessenta e quatro *prints* de obras de arte.

Nesse mesmo dia as trocas foram intensas. No momento que estávamos montando os totens, uma das crianças falou: “Ficou bonito professora (Helen, 5 anos, F2)”, eu respondi “você gostou? Eu também, que bom Helen”. “E vocês gostaram?”, me virei indagando outras crianças que estavam próximas, no centro do cubo, “ou vocês acham que podemos fazer algo mais?” Nesse momento Helen falou “mas eu acho que a gente podia pintar essas caixas, professora!” Ao ouvi-la respondi “realmente, ótima a sua ideia!”. Indaguei às crianças que estavam mais próximas, que ficaram em alvoroço com os tótenes, e outras crianças que se aproximavam: “Alguém ouviu o que a colega propôs?” Marcos respondeu “eu também quero pintar as caixas, professora!” (5 anos, F2). Então eu esclareci que logo iria providenciar para fazermos isso juntos.

A sala do agrupamento em que trabalho é a última do pavilhão externo, ao lado da quadra, e proporciona uma visão ampla de todo o pátio interno do CMEI. No decorrer dessa mesma manhã pude observar algumas turmas interagindo no espaço. E, posteriormente, as professoras foram me passando seus registros fotográficos e escritos pelo aplicativo de celular WhatsApp, e outras também fizeram seus relatos verbais.

A professora do agrupamento E2 foi uma das que interagiram com sua turma, conforme mostra a figura 19.

A criança Carlos do agrupamento E2, escolheu o *print* da obra “Artistas de rua no Parque Flamboyant, do artista Pedro Galvão”. Posteriormente a professora me relatou que quando Carlos foi indagado por que aquele *print* era o preferido, ele mencionou “os prédios altos e o parque que eu gosto de passear”, (Carlos, 4 anos, E2). Passado algum tempo de interação, a professora liberou seu grupo para o parque, ele retornou ao espaço da arte e começou a empilhar as caixas, dizendo: “Estou fazendo um prédio”, e outros colegas aproximaram-se, pegando as caixas e entregando-as para Carlos continuar a sua intervenção. Ao final ficaram eufóricos, pois perceberam que o totem ficou alto para as crianças, como pode ser apreciado nas figuras 20 e 21.



Figura 19 - Crianças do agrupamento E2 e sua professora observam e interagem. Acervo da Autora

Diversas interações aconteceram. Algumas professoras se direcionaram junto com as crianças, conversavam sobre o espaço e auxiliavam, participando enquanto em outras turmas as crianças iam por conta própria. Sem a mediação das professoras ocorreram problemas, um deles foi que uma criança de comportamento um pouco mais agitado começou a chutar os totens, enquanto outras crianças correram para contar para as auxiliares, que se aproximaram e interferiram. As crianças menores, vendo a caixa que havia sido rasgada, entraram e começaram a imitar como se estivessem em um carro, relatou-me posteriormente a auxiliar do Agrupamento C2.

Esse momento possibilitou se sentirem à vontade para usar sua energia para apropriação, para o recriar e o brincar, que é algo constante no comportamento delas. Interagiram através de descobertas, promovendo suas ações que são de certa forma suas identidades culturais, como propõe Hortélio (2004, p.3), grande estudiosa da cultura da infância, que afirma que:

As descobertas e o aprendizado que fazem os Meninos do mundo entre eles mesmos, desde sempre, constituem o que podemos chamar de Cultura da Criança, ou seja: o acervo das experiências em plenitude e liberdade de 'Ser Humano' ainda novo. Este acervo forma um corpo de conhecimento, um conhecimento com o corpo que transmigra de geração em geração para além das fronteiras e das idades e chega até nós, tão simplesmente, através dos Brinquedos de criança. Eles são o que de mais poderoso, sensível e fundamental conhece a cultura de um povo. Aquilo que os faz sorrir.



Figura 20 e 21 - Agrupamento E2. Interação com os totens, mudanças de sentidos e perspectivas. Acervo da autora

Tanto as crianças que interagiram com as reproduções das obras, com a ideia dos totens interativos, com as caixas, e até mesmo as crianças que as chutaram, e as fizeram de carrinho, me fizeram analisar que é impossível prever o que as crianças enxergam de possibilidades diante de uma proposta. Mas foi possível perceber que a ideia principal foi alcançada, independentemente de como aconteceu, podemos afirmar e apresentar que conseguimos promover os processos de interação, permitindo à criança expressão das suas reflexões.

No dia seguinte, ou seja, segundo dia de observação, preparamos uma sequência de imagens selecionando as reproduções das obras dos catálogos “Senhora das cores – 2011 e o Som do Sagrado – 2014”, ambos da artista Helena Vasconcelos. Antecipadamente, em casa, construí bordas de papel, como se fossem molduras, nas cores preto e vermelho, e os conectei uns aos outros com barbantes, e a professora do agrupamento E2 colaborou trazendo uma colcha e almofadas de

crochê, e um arco com o centro amarelo e fitas de cetim simbolizando o sol, materiais que ela havia utilizado em anos anteriores e reaproveitamos como um elemento a mais para enriquecer o espaço.

A primeira turma a explorar foram os bebês, como apresentam as figuras 22, e 23. Diariamente são os primeiros a saírem para o parque. Estavam sob a supervisão das duas auxiliares, ambas do agrupamento B. Estava retornando do café da manhã, com as minhas crianças, para o agrupamento quando percebi os bebês no cubo de arte. Com idades de um ano a um ano e onze meses, alguns observando as imagens, outros só ali, deitados nas almofadas, ocorreu-me a compreensão da consolidação de alguns dos pontos apresentados por pelo teórico Luckesi (ano), quando nos traz à luz a relação do lúdico e as vivências permeadas pela ludicidade. Foi perceptível o encantamento das crianças pelas cores e imagens, pois observaram por um bom tempo, apontando para imagens e balbuciando palavras, e as auxiliares trocavam falas com os bebês. Infelizmente por estar acompanhando as crianças do meu agrupamento não pude explorar mais de perto, porém é possível fazer uma reflexão sobre o fato de compreendermos que esse momento soma no processo de vivências, acumulando experiências que acrescentam no processo oculto de desenvolvimento.



Figura 22 e 23 - Sequência da proposta de observação, explorada pelos bebês do agrupamento B. Acervo da autora

De vez em quando da porta do meu agrupamento pude observar os movimentos das outras turmas. Pude estar mais próxima e participar junto às crianças dos agrupamentos E2 e F2, quando foi o nosso horário de parque e seguimos para o espaço de observação. Porém, antes comentei sobre a proposta de observar o que havia no cubo naquela manhã, e que após a observação poderiam ficar à vontade para escolherem suas brincadeiras



Figura 24 - Proposta de observação explorada pelas crianças dos agrupamentos E2 e F2

Em um dos cantos do cubo, deixamos à disposição canetas hidrográficas, papel sulfite, giz de cera e lápis de cor. Mesmo estando ali próxima às crianças, optamos por não intervir, pois essa semana as propostas eram proporcionar ambientes



convidativos à observação, para serem explorados pelas crianças, e nós professoras, observarmos as interações e ações deles, como ponto de partida para a construção de elementos para nossa festa cultural.

Figura 25 - Após observação crianças que optaram por ficar ali mesmo desenhando – parte 1. Acervo da autora

Figuras 26: Após observação crianças que optaram por ficar ali mesmo desenhando - parte 2. Acervo da autora



Porém, como podemos observar nas figuras 24, 25 e 26 percebeu-se que as crianças dos agrupamentos de maior idade internalizaram o interesse pelos registros e possibilidades de ampliação do que já haviam feito antes. O fato de termos deixado materiais à disposição, mas sem imposição, com apenas um convite para desenhar o que viram, algumas crianças, após algum tempo, vendo o material ali à disposição, aproximaram-se e nos indagaram se poderiam desenhar. O primeiro a vir foi Matheus, ao que respondi: “Claro que sim, o que você quer desenhar?”, ele respondeu prontamente “as corujas, agora eu sei desenhar as corujas”, sentou-se mais ao lado, fora do cubo e pôs-se a desenhar. Em seguida, contagiados uns pelos outros, foram apropriando-se do espaço e dos materiais e desenvolveram seus registros.

Foi possível visualizar a apropriação da arte de desenhar por parte da maioria das crianças. Dessa vez, sem mediação direta, foram feitos desenhos maiores, com elementos mais definidos, coloridos e com uma riqueza de detalhes, e já não havia crianças falando que não conseguiam desenhar. Pelo contrário, desenhavam, vinham nos mostrar e pediam mais papel.

Na quinta-feira, dia vinte e seis de maio, organizei a terceira proposta de observação da semana. Troquei as reproduções das obras de arte da artista Helena Vasconcelos, por visualização das imagens dos catálogos da 1ª e 2ª ENANCO, de diversos artistas. Conectei uns aos outros com fitas de cetim, formando cordões de

obras de arte *naïf*, amarrei no alto, de forma que para serem apreciados os participantes deveriam deitar-se nos colchonetes colocados no chão, construí um cordão com retalhos de fitas de cetim e retalhos de chita, amarrando-os nas laterais do cubo, e um mini tapete de tecido colorido, conforme pode ser apreciado na figura 27 e 28.



Figuras 27 e 28 - Terceira proposta de observação da semana, crianças do agrupamento F2. Acervo da autora.

As professoras do agrupamento E3, e do agrupamento F1, nas portas das suas respectivas salas de aula, me observaram a montar a proposta e sugeriram a mudar o “Cubo da Arte” de lugar. A Professora do F1 falou: “Que tal colocar o cubo mais próximo à passarela, assim teremos um tempo maior de sombra no espaço”. Nesse momento refleti que as colegas estavam atentas ao movimento, permitiram-se envolver, dando sugestão e comentando seus pontos de vista.

Essa proposta ficou exposta por dois dias, foi perceptível como ela foi mais visitada e explorada do que as propostas anteriores. Aparentemente as professoras e crianças se apropriaram e perceberam-se pertencentes ao processo, demonstrando

internalizar melhor a relevância da participação e também o prazer de interagir. Isso ficou evidenciado em um momento de parque na sexta-feira, segundo dia dessa proposta, e a última de observação, a professora do agrupamento E3 foi com suas crianças para o espaço da arte ler gibis, como mostra a figura 29.



Figura 29 - Apropriação do cubo da arte para diferentes propostas. Acervo da autora

O movimento de uma instituição educacional é intenso e constante, devido a inúmeras demandas muitas vezes não temos o tempo suficiente para as reflexões mais amplas, percebemos muitas coisas ao mesmo tempo, porém o processo de refletir a prática, o ir e vir para a construção do conhecimento é um pouco mais lento, algumas vezes ficamos na superficialidade, ou damos ênfase ao que compreendemos que para o momento é o essencial.

Porém essa semana de propostas de exploração e diálogos, as reflexões aconteceram, e deram lugar a expectativas e ações. A sensibilidade ficou à flor da pele, confesso que um misto de ansiedade e alegria tomou conta de mim. Ideias borbulhavam, a busca pelo equilíbrio entre o ideal e o possível foi primordial para pensar essas propostas de observação.

Olhar o cubo e perceber as possibilidades que aconteceram a partir dele foi algo que provocou, e muito, minha criatividade. As contribuições da professora do

agrupamento E2 foram fundamentais para me instigar a ampliar o olhar e buscar melhorar essa proposta. Outro fator que consolidou e validou o processo de pesquisa-ação, a meu ver como uma boa proposta, foi quando as/os demais profissionais demonstraram através da participação que abraçaram a ideia.

Confesso que no último dia olhando o cubo e lembrando todas as propostas, vi o quanto evolui como professora pesquisadora. De todas as propostas, essa foi a que mais se aproximou da essência do que eu almejava. Todas essas cores nas fitas de cetim esvoaçando, os tecidos de chita coloridos, o tapete que forrava os colchões, a diversidade de imagens, a proposta de deitarem para observá-las, tendo como pano de fundo a imensidão do céu azul, me fez sentir que a parte teórica da pesquisa agora fazia todo sentido. Essa proposta me possibilitou enxergar que realmente consegui me aproximar do universo da criança, e provocar também os/as profissionais, ver a imersão desses nos momentos de observação, me fez compreender que além de observarem as imagens também ressignificam a proposta, apropriando-se do lugar e passando momentos de diversão, permitindo-se brincar, explorando ao máximo todas as possibilidades.

CAPÍTULO 3 – O SENTIDO DA LUDICIDADE VIVIDA POR CRIANÇAS E EDUCADORAS: A EXPERIÊNCIA CULMINA EM FESTA!

Nesse terceiro capítulo optei por apresentar todo o processo que culminou no evento que chamamos de ‘Festa Cultural’ no CMEI, visto que esse momento significou a convergência de toda a ação coletiva que coordenei por meio do projeto de pesquisa.

A partir desse ponto, discuto as questões que coloquei como investigação, retomando alguns pontos já apresentados nessa narrativa e destacando outros elementos que possam contribuir para a discussão dos resultados. Busco, assim, clarificar acontecimentos ocorridos durante a experiência, trazendo à luz as percepções dos resultados das práticas junto às crianças.

Nessa direção, nas próximas linhas, apresento o desenvolvimento artístico das crianças e profissionais do CMEI, a arte e a educação caminhando juntas através das propostas pensadas por nossa equipe. Ainda que esta narrativa seja um recorte das experiências vividas durante a pesquisa, podemos apreciar os resultados que aconteceram dentro da metodologia de pesquisa ação, observando que na prática alcançamos muito mais do que o esperado inicialmente.

3.1 Semana de oficinas artísticas: preparativos para a festa Cultural

A semana de observações encerrou, com saldo positivo, entre os dias 23 e 27 de maio, na medida que as propostas foram sendo exploradas, algumas professoras, no decorrer desse período, vieram trocar ideias e pedir sugestões. Percebi interesse por parte da maioria.

Vivenciamos a dificuldade em reunir novamente com todo o grupo, pelo fato de algumas profissionais, professoras e auxiliares, estarem ausentes, por motivos de doença, alguns com COVID 19, e a demanda dos agrupamentos também não permitir ausências. Aos poucos, ia pessoalmente até cada uma dessas que não havia estabelecido contato, busquei conversar com todas, de maneira mais pessoal, um pouco informal, porém não menos profissional.

As professoras do turno matutino ficaram responsáveis pela decoração, e as professoras do vespertino, pela escolha da música e ensaio das crianças para a Festa

Cultural. Sobre essa questão, algo me inquietava, pois a necessidade de um produto é sempre discutida entre pesquisadores da arte-educação. Percebi que o meu foco nesse momento deveria estar em refletir sobre a arte-educação, e fazer valer o que acredito, pois aprendi através dos estudos de Paulo Freire que para me apropriar desse lugar de educadora, seria necessário vivenciar e promover uma prática educativa capaz de abarcar mudanças sociais pelo processo de conscientização, tanto das crianças quanto dos professores (as).

No entanto, organizar o evento não se constituiu somente em uma prática voltada para resultados, desvinculada de reflexões/sentidos e significados educativos. Acredito que todo o processo permitiu que o coletivo vivenciasse o potencial da experiência em suas diversas dimensões: estéticas, lúdicas, políticas, culturais, enfim, educativas.

No decorrer do desenvolvimento da ação, a professora do agrupamento B me procurou espontaneamente e explicitou: “Acho que vou me apropriar da sugestão da professora do E2 e trabalhar a obra de arte Bumba Meu Boi, realmente tem tudo a ver com os bebês. Mas quero sua sugestão, pois estava pesquisando e encontrei outra artista *naïf*, diferente da que está no catálogo, a artista Cristiane Campos, de Maringá, do Paraná. Ela retratou o bumba meu boi de frente, com pessoas em torno do boi, achei ele mais colorido, chama mais atenção dos bebês”, respondi: “Claro que sim, a ideia é essa mesma, ampliarmos nossas possibilidades. Que bom que você pesquisou, e como irá desenvolver a atividade?” Ela explicou: “Vou solicitar às famílias que tragam caixas na medida de 30x40cm, e já vou providenciando algumas, pintaremos as caixas com os bebês, e flores de tecido e de papel, algumas pintadas por eles”, fez uma pausa, então ela retomou a palavra e esclareceu mais um ponto: “vamos começar a oficina com eles na segunda feira, escolhi a música que vamos dançar, é a ‘Boi bumbá do grupo Turma do Folclore’, encontrei um vídeo na internet que deixou as crianças atentas”.

Agradei sua atenção em compartilhar as ideias e segui refletindo sobre o que já expus no primeiro capítulo, sobre o quanto é importante sermos professores(as) pesquisadores(as), como é valioso e enriquecedor essa postura, que amplia as possibilidades como profissional e a contribuição para o aprendizado das crianças.

Conforme indicação da coordenação pedagógica, ficou determinado que os agrupamentos B, C1 e C2 apresentariam juntos na Festa Cultural, formando um grupo

com crianças de 1 ano e meio a 2 anos e meio, mas estavam livres para fazerem suas escolhas artísticas a serem desenvolvidas com as crianças. As professoras dos agrupamentos C1 e C2, nos turnos matutino e vespertino, que também escolheram desenvolver atividades artísticas com a proposta do Bumba Meu Boi, decidiram não optar pela mesma artista pesquisada pela professora do agrupamento B. Assim, decidiram desenvolver atividades através da obra de arte da artista “Val Margarida, da Paraíba”, do catálogo da 2ª EMANCO, e da reprodução da obra observada no CMEI.

As professoras dos agrupamentos D1, D2, e D3 apresentariam a mesma dança, porém, as atividades artísticas foram desenvolvidas separadamente, com cada professora identificando interesses e propostas diferentes para seus agrupamentos. As professoras do agrupamento D1 nos turnos matutino e vespertino, e do agrupamento D2 do turno matutino, na primeira reunião, demonstraram interesse pela obra de arte “A ciranda”, da artista Lourdes de Deus, e decidiram que fariam a apresentação da brincadeira com a ciranda.

Em relação à atividade de arte, as três professoras ampliaram a proposta, pesquisaram e se depararam com outros artistas *naïfs*. A professora do agrupamento D1 explorou as obras de arte da artista Aracy, de Mogi das Cruzes, São Paulo, escolhendo para releitura a obra “Brincadeira da ciranda de roda”. A professora relatou-me posteriormente que se identificou com essa obra por ser a Aracy uma artista que retrata diversas brincadeiras do folclore brasileiro. Quando ela me procurou para conversar, explicou: “Quero desenvolver uma proposta de releitura de uma tela gigante, vou comprar um tecido de algodão cru, a pintura de fundo será feita pelas crianças, esfumando a tinta com esponja, e vamos trabalhar as preferências deles na arte de sua própria silhueta, na escolha da roupa, colagem de brilhos e a foto do rostinho de cada criança”.

A professora do agrupamento D2 e do agrupamento D3 optaram por manter o tema Festa Junina como foco para a proposta da festa e para a escolha da arte, então foram em busca de pesquisas e obtiveram informações sobre artistas *naïfs* que retratam as festas juninas. Relataram-me que entre os artistas pesquisados, se encantaram pelas obras do artista Militão dos Santos, de Caruaru, Pernambuco, em especial a obra “Viva São João”. Indagadas sobre a proposta de arte que seria

desenvolvida, esclareceram que iriam explorar atividades de desenho, pintura, dobradura, recorte e colagem.

As professoras dos agrupamentos E1, E2 e E3 decidiram cada uma por um artista. A professora do agrupamento E1, do turno matutino, e minha parceira de coordenação no turno vespertino, relatou-me: “Ao explorar as reproduções das obras de arte com as crianças percebi a maioria com interesse pela obra ‘Bolhas de Sabão, do artista Sandro Carvalho’, de Goiás. Os comentários foram os mais divertidos quando perceberam as crianças dentro das bolhas, me perguntavam sem parar como o artista tinha feito aquilo, se era verdade que tinha como alguém ficar dentro da bolha. Por isso vou apresentar às crianças a proposta de construírem um painel com a arte da pintura com pincéis e rolinhos, e os elementos que compõem a obra, através de recorte e colagem, vou explorar a arte da fotografia, depois vou tentar finalizar a releitura com uso das tecnologias, através do aplicativo ‘Canva¹⁹’. Estou aprendendo a fazer umas coisas legais com esse aplicativo, vou tirar fotos das crianças nas posições que quiserem e aplicando elas dentro das bolhas. Torce para dar certo!”. Confesso que fiquei empolgada e curiosa com o resultado que seria alcançado.

A professora do agrupamento E2, minha parceira desde o início da pesquisa, explorou intensamente os catálogos “Som do Sagrado e Senhora das Cores”, ambos da artista Helena Vasconcelos, de Goiânia, Goiás. Ela relatou-me: “Apresentei na semana passada a biografia da artista Helena Vasconcelos para as crianças, retomei as reproduções de obras dos catálogos dela que você deixou comigo, estou construindo uma proposta por partes, sigo construindo elementos, releituras através do desenho e das pinturas, e os reservando. Ainda não pensei tão detalhadamente em um só objeto, no caminhar dessa semana explorarei a pintura de caixas, de cartolinas, vamos ver o que surge, estou percebendo melhor o interesse das minhas crianças”.

As crianças do agrupamento E3, do turno matutino, segundo a professora informou, ficaram envolvidas com a obra “O ensaio, de Analice Uchôa, da Paraíba”.

¹⁹ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Canva – Wikipédia, a enciclopédia livre <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canva>

Na obra tem um circo, e seus artistas. Fui em busca de informações junto à professora e percebi alguns aspectos que pondero aqui como relevantes. A professora me disse: “Nem falei de festa junina com as crianças, gostei mais de ter mudado para Festa Cultural, eu sou evangélica, e não gosto de comemorar santo nenhum, não”. A partir de sua fala, perguntei: “Qual será a proposta de arte que vai apresentar para as crianças?” Ela me respondeu: “Vamos fazer pintura, recorte e colagem, pode ficar tranquila, estou com tudo esquematizado aqui na minha cabeça. E já combinei com a professora do turno vespertino, que vamos cantar e dançar a música ‘O circo, da Xuxa, e ela adorou’.

No agrupamento F1, vivenciamos uma situação delicada, a professora regente do agrupamento estava de atestado nos últimos dois meses e as crianças até a semana anterior estavam com a professora substituta. Ela retornou na semana de desenvolvermos as oficinas de arte, me organizei e a convidei para um breve bate papo para poder colocá-la a par das vivências. Explicitiei que nesse período desenvolvi algumas atividades reunindo as turmas do F1 e F2 e as vivências de observação e exploração de atividades de arte ficaram em torno das reproduções das obras da artista Helena Vasconcelos. A professora me respondeu: “Ótimo, vou explorar uma roda de conversa com eles, e perceber qual obra mais gostaram”.

Eu, professora do agrupamento F2, agora pesquisadora, elaborei uma proposta de arte, a que havia mencionado na reunião, a pintura do muro. Porém no caminhar várias ideias surgiram, e como contribuição de vivências artísticas para as crianças e as professoras planejei desenvolver na semana seguinte uma oficina de artes que atendesse as especificidades de cada agrupamento.

3.2 Múltiplas possibilidades: arte-educação na prática

As duas semanas seguintes após a semana de observações, ficou designada para as práticas concretas de produções artísticas. Estávamos nos preparando para a Festa Cultural. Tivemos do dia trinta de maio a dez de junho para o desenvolvimento dos processos artísticos.

O que se via pelos espaços do CMEI era como poesia aos meus olhos e aos meus ouvidos! Movimento intenso, agrupamentos ensaiando para as apresentações

de dança, professoras em espaços diversos pintando caixas, tecidos, cartolinas e outros. Percebi nos depoimentos de algumas professoras uma certa ansiedade, em outros momentos euforia para ver os resultados, outras a angústia por querer dar o seu melhor, mas não se sentirem seguras para a realização de práticas artísticas.

Destaco a seguir apenas alguns relatos, das inúmeras vivências que aconteceram nessas duas semanas.

A professora do agrupamento B apropriou-se da proposta na íntegra, considerando a participação dos bebês de forma a levá-los experimentar a vivência. Ela e as auxiliares levaram os bebês para o espaço das duchas, que fica próximo ao parque, e promoveram a pintura das caixas, permitindo-os colocarem literalmente a mão na tinta. Os bebês que não estavam presentes nesse dia, posteriormente no dia que vieram, iam pintando suas caixas no próprio agrupamento, e as demais, que as caixas já estavam pintadas, iam ornamentando com apoio das profissionais do agrupamento. A professora do agrupamento relatou-me que colocava a música do boi, que iriam dançar no dia da apresentação, enquanto os bebês desenvolviam as atividades, e percebia que mesmo as crianças imersas no processo balançavam seus corpinhos, demonstrando subjetivamente que estavam atentos aos sons do ambiente. Veja registros desse movimento nas fotografias 30, 31 e 32:



Figuras 30, 31 e 32 - Processos de criação dos bebês para releitura do Boi Bumbá. Acervo da autora.

A professora do agrupamento E2 desenvolveu com suas crianças diversas atividades no decorrer dos dois últimos meses. Como ela estava comigo nesse processo desde

o início das atividades de pesquisa, além de contribuir sugerindo ideias e compartilhando da sua experiência de quase trinta anos da educação, demonstrava domínio do que estava fazendo. Seguiu pelo caminho construindo elementos que agora tomavam formas, carregadas de sentido e significados para as crianças.

A professora participante do agrupamento E2 explorou a observação do catálogo “Senhora das cores – Helena Vasconcelos”, percebendo o encantamento das crianças pelas visualidades dos palhaços de folia e pelos músicos. Explorou com as crianças experiências de pintura, desenho, recorte e colagem.

Suas produções permearam propostas de releitura, percebi o quanto a professora do agrupamento E2 tem os conceitos dessa proposta internalizados. Nos diálogos, na elaboração de atividades, nas trocas de ideias no decorrer desses dias a vi sempre comprometida de como conduziria as nossas aulas e a aprendizagem das crianças, seguindo o pensamento de Barbosa (2010, p. 145):

Existem várias maneiras de se trabalhar a releitura: pode-se abordar apenas a questão de representação, ou seja, pedir que os alunos observem a imagem na obra e que partam dela; pode-se partir de elementos formais: cor, linha, ritmo, e propor que observem isso na obra e que utilizem esses elementos em seu trabalho; pode-se pedir que comparem artistas de épocas diferentes, da mesma época, semelhantes ou não; enfim, existem diversas maneiras de propor a releitura [...]

Consegui visualizar em cada uma de suas propostas a exploração dos conceitos de releitura propostos por Barbosa (2010), na prática dos processos de reler, ler novamente, dando novo significado, reinterpretando, trazendo as crianças a pensar mais uma vez sobre o que já tinham visto e feito, e vendo novamente apontava caminhos de como poderiam ampliar seus olhares e desenvolver suas atividades. Busco elucidar um pouco esse processo nas imagens a seguir:



Figura 33 - Professora do agrupamento E2, explorando a biografia da artista e reproduções das suas obras de arte. Acervo da autora

Observe na figura 33, que embaixo do sol e das reproduções das obras de arte tem cartolinas. Nesse dia, após o processo de observação e diálogos, as crianças pintaram com suas cores preferidas, posteriormente essas partes foram rasgadas, conectadas e formaram o corpo de um dos personagens da obra “Palhados de folia - Helena Vasconcelos, do catálogo Som do Sagrado”. Como pode ser observado na figura 34.



Figura 34 - Professora e crianças do agrupamento E2 dão forma ao palhaço de folia, rasgando e convidando as crianças para colarem as partes. Acervo da Autora.

Para pensar minhas propostas de releitura, apropriei-me de um ensinamento de Barbosa (2010, p. 145), tirei a imagem de seu local de origem e a utilizei para construir outra imagem. Dei enfoque no tema Festas Culturais durante o período de observação dos catálogos. Exploramos na roda de conversa quais obras representavam festas, que tipos de festa, como as pessoas estavam vestidas, quais elementos tinham nessa festa, e de quais artistas eram, para as crianças perceberem a diversidade de obras, seus elementos e o quanto é comum artistas apresentarem acontecimentos da cultura do seu povo.

Posteriormente retomei o tema, e fizemos uma lista das festas culturais que havíamos observado nas reproduções de obras de arte, entre elas, Congadas, Folia de Reis, Festa Junina, Catiras, Quermesses, Procissões, Carnaval, Cavalhadas, Procissão do Fogaréu e As pastorinhas, entre outros. Convidei as crianças para expressarem as suas festas preferidas vivenciadas até os dias de hoje, as crianças empolgadas contavam em sua maioria sobre a famosa “Festa de aniversário”, mas tivemos também relatos sobre festa de balé, festa no parque, festa de futebol, e até mesmo a festa junina, mencionada pelas crianças Marcos e Michael.

As crianças internalizam de tal maneira que ao terem acesso às imagens já iam logo procurando se alguma era de festa. Em uma dessas manhãs de atividade, um pouco antes de irmos para o parque, eu tinha acabado de ler o livro “Arte *naïf*: adivinha o que é?”, das autoras Edna Ande e Sueli Lemos (2016)”. Elas propõem uma leitura dinâmica, com interação do leitor, brincam de adivinhas a partir da observação de diversas obras de arte de artistas *naïfs*, e as respostas podem ser encontradas pelas crianças observando elementos de transporte presentes em cada obra. A criança Helen (5 anos, F2), pediu para ver o livro, argumentando que não tinha visto se tinha alguma obra de festa nesse livro, realmente, nesse dia não tinha me atentado a essa questão. Ao começar a paginar o livro, ela gritou “Olha uma festa de balão”, pedi para ver, então deparei-me com a reprodução da obra do artista Ernane Cortat, intitulada “A felicidade mora num balão/2007, p.9”, li o verdadeiro título da obra para ela e sorri, e disse “realmente parece uma bela festa de balões”.

Pronto, o alvoroço estava feito! Algumas crianças que nem tinham demonstrado interesse, queriam explorar o livro com suas próprias mãos, como fazia a colega. Então mediei e aos poucos puderam olhar. Na medida em que iam passando as páginas do livro, começaram a ressignificar os títulos das obras, e queriam nominar

todas as obras com nome de festas. Para a obra do artista Telmo Carvalho “Rio – Jequié – Lausanne 2001”. Marcos (5 anos, F2) olhou e falou “uma festa de barcos”, e tudo que viam, independente de saberem que quase sempre cada obra tem seu título, davam nome de festa, percebi que a apropriação agora era da brincadeira, gargalhavam entre si, e um queria fazer mais graça que o outro para dar nome às obras, cada um à sua maneira.

Chegou o dia em que íamos desenvolver a proposta de intervenção artística, pintando o muro interno do CMEI. Em preparação para a festa cultural, o convite foi para representarem junto aos desenhos das silhuetas dos seus corpos que íamos fazer, elementos das suas festas preferidas, mencionadas antes nas rodas de conversa. Pela manhã iniciei a atividade com apoio da minha auxiliar, conseguimos desenhar a silhueta de todas as crianças presentes. Convidava uma a uma, e perguntava que pose queria fazer, a criança posicionava-se no muro, e eu a contornava com o carvão, enquanto a auxiliar ia trazendo as tintas em copos descartáveis e potes para perto das crianças. Porém tivemos que parar, pois o sol estava ficando quente e o branco do muro refletia fortemente na visão das crianças. Decidi que iria continuar no turno vespertino.

Nessa tarde envolvi as crianças do agrupamento F1, já que a professora novamente estava ausente, e as crianças tinham desenvolvido poucas atividades. Ponderei junto à coordenadora, que pelo fato de terem vivenciado algumas aulas no meu agrupamento, tinham conhecimento do conteúdo da proposta, teriam bagagem para apropriação e desenvolvimento da prática.

Na companhia das auxiliares tanto do F1 e F2 e a professora do F2 no vespertino, demos sequência no desenvolvimento da proposta. O número de crianças dobrou. As crianças do agrupamento F2 que já tinham tido suas silhuetas desenhadas pela manhã, foram dando sequência, pedindo apoio para desenhar elementos diversos. Algumas pediam para desenhar símbolos de festa junina, instrumentos musicais, outros por conta própria desenharam bolos de aniversário, pássaros, arco-íris, bolas, chapéu, balões, sol, nuvens, sapatos e flores, como podem ser percebidos nas figuras 35, 36, 37 e 38.



Figura 35 - Intervenção artística das crianças dos agrupamentos F1 e F2 no muro interno do CMEI. Acervo da autora



Figuras 36, 37 e 38 respectivamente - Crianças do agrupamento F1 e F2 realizam intervenção artística no muro do CMEI. Releitura das obras de Helena Vasconcelos, ressignificando as festas culturais.

Nesse momento, enquanto eu filmava as crianças, em meio ao movimento da intervenção artística no muro, crianças transitando, umas calmas concentradas em suas obras, outras nem tanto, a criança Helen (5 anos, agrupamento F2), representada na figura 39, se aproximou de mim e falou; “sabe professora que eu lembrei de uma música com tinta”, indaguei: “qual música você lembrou?”, ela respondeu cantando a música Aquarela, do Toquinho, olhando meio de lado como se fosse para lembrar da letra da música, então após ela cantar uma estrofe da música, misturando as palavras, indaguei: “você sabe qual música é essa?”, ela sacudiu a cabeça que não, outra criança já me chamava, respondi: “Aquarela, do Toquinho”, ela sorriu e repetiu: “do Toquinho?”, foi saindo retornando para sua pintura.



Figura 39 - Criança Helen, 5 anos, do agrupamento F2, conta que se lembrou da música “Aquarela - Toquinho” enquanto pintava. Acervo da autora.

Esse acontecimento levou-me a dialogar com Buoro (2009, p.42 E 43), que considera esse processo de produção da criança como sendo um momento que a criança pensa na obra do artista e:

compreende um processo de dissociação e associação entre ver/fazer e fazer/ver, por meio do qual o pensamento analógico e o divergente se fazem presentes. O olhar do aluno, como interpretante, observa o signo da pintura como uma segunda realidade, um signo novo [...] por acreditar que o educando já possui uma estrutura de pensamento e um repertório próprio, o desenvolvimento das potencialidades propostas ocorre no âmbito da cultura e da troca. Nossa premissa é de que o conhecimento a ser construído pelo aluno se processa a partir da movimentação entre o repertório imaginário e o repertório cultural grupal.

Outra atividade desenvolvida com as crianças do meu agrupamento, o F2, em uma dessas manhãs, foi a pintura dos totens interativos. Desenvolvi essa atividade em um sábado letivo, que antecedeu a data da festa cultural. Iniciei a pintura com minhas crianças no pátio, porém as outras crianças em horário de parque, que passavam por ali, começaram a perguntar se podiam participar, então, dei sequência à atividade com a participação de boa parte das crianças presentes no CMEI. As que se aproximavam e demonstravam interesse em participar, recebiam as orientações e eram convidadas a pintar.

Vivenciamos uma experiência agradável, pudemos presenciar novamente comprometimento com o que estavam fazendo, geralmente o trabalho com tinta provoca uma certa bagunça, mas as crianças que optaram por estar ali o fizeram com uma atenção e delicadeza, algumas aceitaram dividir seu espaço da arte com outros, decidindo cores, formas de pintar, se iriam utilizar esponjas, ou pincéis, outros escolheram estar na individualidade e assim foi feito, como pode ser observado nas fotografias 40, 41 e 42.



Figura 40 - Pintura das caixas para exposição dos totens na Festa Cultural. Acervo da autora.



Figura 41 - Criança F2 pinta totem. Acervo da autora.



Figuras 42 - Crianças dos agrupamentos F2 pintam caixas para construção dos totens. Acervo da autora

A professora do agrupamento E1 colocou em prática suas ideias em torno da produção artística, fazendo a releitura da obra “Brincando com Bolhas do artista goiano Sandro Carvalho”. Junto às crianças ela listou os elementos existentes na obra. Segundo ela me explicou, com a intenção das crianças perceberem partes e ao final visualizarem o todo que compunha a obra. Pintaram cartolinas com rolinhos, pincéis e utilizaram diversas cores semelhantes às da obra original, como mostra nas figuras 43 a 45. Após a construção dos fundos de cada parte, as crianças desenharam e ajudaram a recortar os elementos. Posteriormente ela convidou as crianças para se imaginarem nas bolhas e fazer a pose para a foto.



Figuras 43, 44 e 45 - Etapas dos processos de criação da releitura da obra Bolhas de Sabão, do artista goiano Sandro Carvalho do agrupamento E1.

Ao observar os processos, o que antes me angustiava sobre a necessidade de um produto, foi dando lugar à reflexão, pois percebi que a maioria das professoras posicionou-se distanciando-se das práticas tradicionais, e proporcionando as práticas artísticas reais que envolvem e promovem o desenvolvimento das crianças em arte, o que nos propõe refletir Ferraz e Fussari (2018, p.48):

Por exemplo, as mostras de trabalhos de alunos são essenciais e devem ser exploradas, mas, sem influenciar a produção dos trabalhos, sem preocupações com o “bem-acabado” e, se possível, ter a participação dos alunos nas escolhas e nas montagens das obras; assim, as mostras tornam-se momentos importantes de comunicação entre os educandos e a comunidade.

3.3 Permitindo-me à apropriação do lugar de Arte-educadora

Enfim, o meu dia de dinamizadora de um processo que nem eu mesma era capaz de imaginar ser possível realizar. Na manhã do dia nove de junho, em uma quinta-feira, cheguei ao CMEI às 6h da manhã. Havia planejado a oficina coletiva para os onze agrupamentos, aproximadamente noventa crianças. Dividi em dois momentos, o primeiro das 08h10min até às 08h40min, ou seja, quarenta minutos de oficina para os agrupamentos B, C1 e C2, D1, D2, e D3, em seguida das 09h às

09h40min para os agrupamentos E1, E2, E3, F1 e F2. Preparei as mesas do refeitório, cobrir as mesas com jornais, coloquei uma diversidade de potes pequenos de tintas guache, pincel, canudo plástico, fixei copos descartáveis nas mesas e adicionei água, na extensão do refeitório providenciei telhas, pincéis mais grossos, esponjas, potes de tintas, como pode ser observado na fotografia 46:



Figura 46 - Organização para oficina de arte coletiva dos 11 agrupamentos. Acervo da autora.

A proposta partiu da construção através desse processo de observação. Considerei parte das obras que estavam sendo analisadas e estudadas pelos agrupamentos, dando enfoque aos seus elementos de cada uma delas, e considerando que iríamos vivenciar a Festa Junina, em um formato de festa cultural, me veio a ideia de planejar a produção desses elementos através de representação da arte, em uma oficina coletiva. Preparei antecipadamente, recortes de papel nos formatos de símbolos, que geralmente estão presentes nas festas juninas, selecionei reproduções impressas de diversas obras de arte de artistas *naïfs*, considerando o teor histórico e cultural contido nas obras que foram observadas nos últimos dias por todos os agrupamentos.

Para as atividades planejadas, considerei parte do meu conteúdo histórico e cultural sobre arte, alguns deles vivenciados em minha adolescência, por exemplo a técnica da decoupage e pintura com tinta, água e canudo plástico.

Solicitei às professoras que antes de virem para o refeitório fizessem uma breve explanação em roda de conversa com as crianças do seu agrupamento sobre o que ia acontecer, fazendo a junção com as vivências artísticas dos últimos dias de cada agrupamento. Contei com apoio e participação de todas professoras e auxiliares do início ao fim da proposta. Fato que fez toda a diferença, proporcionando ampliação e qualidade das vivências tanto para profissionais quanto para as crianças. As mesmas podem ser percebidas mediando as crianças, estão presentes nas fotografias tiradas durante a oficina.

Iniciamos as oficinas com os bebês e as crianças de até dois anos e onze meses, designei a proposta de pintar com pincel pequenas bandeirolas. Para as crianças de três anos a três anos e onze meses, preparei a pintura explorando o uso do pincel aplicando a tinta no papel, em seguida colocando-o na água e aplicando sobre a tinta que já estava no papel e assim tornando-a mais líquida, pegando em seguida o canudo plástico e assoprando, dando formas diversas ao colorido. atividades essas que podem ser apreciadas na sequência de fotos a seguir:



Figura 47 - Início da oficina com bebês e crianças de 2 anos de idade. Acervo da autora.



Figuras 48 e 49 - Oficina Coletiva crianças dos agrupamentos B1. Acervo da autora



Figuras 50 e 51: Oficina Coletiva crianças dos agrupamentos C1 e C2. Acervo da autora



Figuras 52 e 53 - Oficina coletiva às crianças dos agrupamentos D1, D2 e D3. Acervo da autora

Os agrupamentos iam chegando, professoras e auxiliares mediando, ajudando as crianças a se encontrarem em suas atividades, e eu segui indo o máximo de vezes possível a cada grupo. Através dessa vivência percebi que todo o desenvolvimento do projeto realmente se materializa com uma força tamanha. As crianças, mesmo as menores, demonstraram comprometimento com sua atividade, a maioria demonstrou estar dando o seu melhor para o que estava ali à sua frente.

Observando foto por foto, vejo as expressões faciais de cada criança, algumas apertam o canto da boca, outras a pontinha da língua aparece, sorrisos, exploração da tinta com as pontas dos dedos, um olhar contemplativo sobre o que fazia, seriedade na face, detalhes esses a meu ver, demonstra que sentiam e percebiam a arte através do seu próprio corpo. Não era só o que estava ali no papel, as escolhas das cores, a divisão do espaço com o colega, percebiam-se os sentidos estimulados, a imensidão de possibilidades, objeto ou espaço encontrando naquele momento real de interação entre arte e indivíduos.



Figura 54 - Oficina coletiva de profissionais e crianças dos agrupamentos E1, E2, E3, F1 e F2. Acervo da autora



Figura 55 e 56 - Oficina coletiva de profissionais e crianças dos agrupamentos E1, E2, E3 e F1 e F2. Acervo da autora



Figura 57: Oficina coletiva Criança agrupamento E3 pinta um dos símbolos da festa de Folia de Reis.
Acervo da autora



Figura 58: Oficina coletiva Criança agrupamento E3 finaliza sua arte. Acervo da autora



Figura 59 - Oficina coletiva Crianças E2 e F2 recebem orientações e tiram dúvidas sobre a pintura das telhas. Acervo da autora



Figura 60 - Crianças do agrupamento F1 pintam as telhas. Acervo da autora

O grupo de crianças dos agrupamentos E1, E2, E3, F1 e F2 me surpreendeu com o envolvimento e, principalmente, o interesse e a liberdade de escolher, algumas

das crianças que estavam pintando os papéis solicitou que queriam depois que terminassem também pintar telhas, e as crianças que estavam pintando telhas também pediam para pintar os papéis. Assim foi feito, havia levado mais telhas e os elementos de papel para a proposta, propus então que trabalhassem em duplas na segunda proposta escolhida por eles, e assim o fizeram, proporcionando uma apropriação ampla da vivência e experienciando ainda mais as possibilidades de experiências com a arte.

No dia dez de junho de 2022, dia seguinte à oficina, a apenas um dia da Festa Cultural, cada agrupamento ficou responsável pela etapa de acabamento nos elementos que iriam compor a exposição na festa.

As crianças dos agrupamentos E2 e F2 ficaram responsáveis por finalizar a arte nas telhas. Havia explicado antecipadamente para o grupo todo como se daria o processo naquela manhã. De posse das imagens de reproduções das diversas obras *naïfs*, segui dando sequência na realização da proposta artística, através da técnica de decoupage²⁰. Cada criança presente escolheu a sua obra preferida, mediei a escolha e a colagem, enquanto a auxiliar mediava outra atividade nas mesas, com as demais crianças. Depois com todos sentados em roda no chão, finalizamos essa proposta com aplicação de glitter, lantejoulas e botões coloridos. Processo esse apresentado nas fotografias a seguir de 60 a 63.

²⁰ Origem da palavra, ela vem do francês (découpage) e significa o ato de recortar, dando forma a algum objeto. A arte da decoupage nada mais é do que cobrir determinadas superfícies com tecidos, recortes de revista e outros tipos de papel. O método é bem simples e permite que você aplique a técnica em quadros, louças, pequenos objetos de decoração e até mesmo em móveis. Fonte: <https://adorodecorar.com.br/o-que-e-decoupage/> acesso em 25/02/2023



Figura 61 - Orientações para as crianças do agrupamento F2 sobre arte a ser aplicada nas telhas. Acervo da autora.



Figura 62 - Crianças F2 escolhem reprodução da arte que vão aplicar na telha. Acervo autora



Figuras 63 - Crianças do agrupamento F2 aplicam cola na telha para fixar reprodução da obra escolhida. Acervo autora



Figura 64 - Crianças do agrupamento F2, finalizam arte nas telhas. Acervo da autora

3.4 Festa Cultural ou Mostra Cultural?

O dia onze de junho de 2022, foi um dia para ficar eternizado de forma diferenciada na minha história de vida. Nessa manhã iríamos vivenciar nossa “Festa Cultural” juntos às crianças.

Infelizmente, em razão do aumento dos casos de covid ainda estar ocorrendo em lugares de aglomeração, a equipe diretiva ponderou e achou melhor realizar a festa apenas com as crianças, sem estender o convite à comunidade ou às famílias.

Solicitamos antecipadamente às famílias que cada criança levasse como contribuição um prato típico de festa junina. Comunicamos aos pais, mães, familiares e responsáveis que quando fosse o horário de buscar suas crianças poderiam entrar no CMEI e prestigiar-nos apreciando os trabalhos artísticos desenvolvidos para a festa. Informamos também que compartilharíamos as fotos e vídeos das apresentações de dança.

Havia convidado antecipadamente para a nossa festa a artista *naïf* Helena Vasconcelos, organizadora de diversas mostras de arte *naïf*, incentivadora nata da valorização dos espaços culturais para os artistas que, assim como ela, lutam pelo reconhecimento da sua arte. Até as duas semanas anteriores aos preparativos ela havia confirmado presença. Porém, por ser essa uma época do mês com o clima frio, e um considerável aumento de casos de COVID19, ela, por ser idosa, comentou que não iria.

Na semana da festa, em conversa por telefone coloquei a par de todas as vivências sobre arte *naïf* experienciadas nesses dois últimos meses no CMEI. Pedi que gravasse um vídeo para as crianças, já que elas haviam construído uma certa expectativa em conhecê-la. Helena Vasconcelos comentou que estava encantada com tudo que tinha ouvido e estava curiosa para ver com seus próprios olhos, ponderou e comunicou-nos que iria se organizar, fazer uso da máscara e que, sim, iria participar. Foi de grande alegria essa notícia para as crianças e nós profissionais.

Nessa manhã, estava na porta do meu agrupamento, finalizando a colocação das artes das crianças nos espaços de exposição, veio até mim a nossa diretora, que até poucos dias era minha coordenadora, e ponderou com um sorriso na face: “Você tem consciência do que conseguiu propor e está acontecendo hoje? Você conseguiu mobilizar o grupo para além da Festa Junina, vejo aqui acontecendo uma belíssima mostra cultural, estou encantada, quero te agradecer e dar os parabéns”. Confesso que fui surpreendida e fiquei sem jeito, naquele momento simplesmente sorri e agradei, respondendo o que eu realmente percebia: “Se não fosse a equipe 'comprar a ideia junto comigo nada disso seria possível, ainda não tinha parado para refletir, e vejo que nesse movimento frenético entre o pensar, planejar, agir da nossa profissão, nem sempre nos damos conta da magnitude que alcançamos, realmente estou grata pelo seu reconhecimento”.

Nessa minha caminhada tenho aprendido a receber elogios, pois infelizmente temos o hábito de achar que o que fazemos nunca está bom. Faço questão de deixar claro que não me envaideceu esse momento, apenas relato aqui, pois foi o exato momento que me permitiu alcançar uma consciência um pouco mais ampla dessa vivência. A fala da diretora ecoou dias e dias, e continua a ecoar, promovendo-me reflexões acerca das partes e do todo, contribuindo para essa construção contínua do meu propósito pessoal e profissional.

Voltando nosso olhar para a Festa Cultural. Tudo pronto, recebemos as crianças e a nossa convidada. Momento ímpar, carregado de detalhes não só artísticos, como também na essência de cada participante.

Preparamos um painel e fizemos a exposição de três obras da artista, levadas por ela, especialmente para esse dia. Helena Vasconcelos ao adentrar no CMEI, se emocionou, foi recebida com alegria pelas crianças em uma grande roda.

Havíamos conversado e combinado antecipadamente com as crianças dos agrupamentos E2, F1 e F2, que haviam explorado mais de perto sua biografia e suas obras, para pensarem as curiosidades que gostariam que a artista lhes respondesse e assim aconteceu. Apresento aqui algumas das várias perguntas e interações realizadas pelas crianças com a artista. A criança Luiza (5 anos, F1), perguntou: “Helena, você suja muito sua roupa quando está pintando”, a artista respondeu: “sim, me sujo bastante, se você ver minha roupa, você vai falar assim, credo! Eu tenho um avental para meus momentos de arte, e então quando vejo já estou passando as mãos nele e fica todo manchado de tinta” (Helena Vasconcelos).

Entre as perguntas teve um pedido da criança Carla (5 anos, F2): “Helena, você pode me ensinar a fazer suas obras de arte?” Helena prontamente respondeu demonstrando encantamento: “A Tia Márcia vai me trazer, ela é da sua turma?”, respondi “é”. Helena continuou: “No segundo semestre eu venho aqui, tá Márcia, promessa feita, no segundo semestre eu venho e vou mostrar para vocês como a gente faz uma obra de arte. Quantos aninhos você tem?” Carla respondeu mostrando a palma de uma mão aberta mostrando os seus cinco anos. Helena acolheu suas mãozinhas na dela e falou “Linda, tem cinco anos, que gracinha”. Carla agradeceu, e Helena respondeu “eu que agradeço”.

A criança Isadora, 4 anos, do agrupamento E3 também se destacou em sua participação, de forma espontânea perguntou à artista: “Como você fez esses quadros

maravilhosos?”. A artista, após uma breve interação entre a relação do nome da criança ser igual ao nome da sua neta, respondeu: “Isadora, como que eu faço as minhas obras? Olhando para vocês dançando, eu vou nas festas, hoje eu aqui estou inspirada a fazer uma obra, com essas professoras todas a caráter e vocês, olha que coisa linda, é assim eu vejo vocês e me inspiro”.

Passado esse momento de interações com a artista, demos início às apresentações artísticas de dança. Tivemos cinco apresentações. Como relatei em tópicos acima, cada grupo de agrupamentos preparou uma apresentação com base nas obras exploradas, proporcionando uma junção com releitura das obras através das danças.

A primeira dança foi das crianças dos agrupamentos B1, C1 e C2. As crianças bem pequenas encantaram-nos, arrancando sorrisos de todos com seus boizinhos e a dança conduzida pelas professoras e auxiliares. O contexto da escolha, relatado anteriormente, originou a exploração da música e da dança e produção dos boizinhos com a participação e envolvimento real das crianças, conforme a fotografia 64:



Figura 65 - Festa Cultural, crianças do agrupamento B1, C1 e C2 dançam “Boi bumbá”. Acervo da autora



Figura 66 - Festa Cultural Painéis e Boizinhos dos agrupamentos C1 e C2. Acervo da autora



Figura 67 - Festa Cultural Painéis e Boizinhos dos agrupamentos B1

A próxima apresentação foi das crianças dos agrupamentos D1, D2 e D3. A professora do agrupamento D1, promoveu uma grande ciranda com todas as crianças, momento divertido, apreciado por todos os participantes.



Figura 68 - Festa Cultural, crianças dos agrupamentos D1, D2 e D3 dançam em Ciranda. Acervo da Autora

A seguir as releituras desenvolvidas pelos agrupamentos D1, D2 e D3.



Figura 69 - Festa Cultural painel do agrupamento D1 representando releitura da obra "Ciranda" de Aracy, São Paulo. Acervo da autora.



Figura 70 - Festa Cultural, painel coletivo dos agrupamentos D1 e D2, representando releituras das obras de Militão dos Santos “Festa Junina”. Acervo da autora.

A terceira apresentação Cultural foi das crianças do agrupamento E3, que representaram a temática “O circo”, inspirados na obra “O ensaio de Analice Uchoa”.

Figura 71 - Festa Cultural, crianças, professoras e auxiliares do agrupamento E3 dançam “O circo da Xuxa”. Acervo da autora





Figura 72 - Festa Cultural releitura das crianças do agrupamento E3, crianças circenses, referente a obra “O ensaio de Analice Uchôa”. Acervo da autora.

As crianças dos agrupamentos E1 e E2, apresentaram em seguida a dança com a música “Asas” do grupo Falamansa. Tema poetizado pela professora do E2, e acatado pela professora do agrupamento E1. Considerando elementos de algumas obras, em especial “Bolhas de sabão - Sandro de Carvalho”, por ter as crianças voando dentro de bolhas nas fotos, e pela obra “A vida dos pássaros de Américo Poteiro”, tida em suas percepções de educadoras atentas e sensíveis como uma das obras que provocou encantamento nas crianças. Em diálogo com o auxiliar do agrupamento E2, sugeriu essa música, e o mesmo a coreografou e ensaiou as crianças.



Figura 73 - Festa Cultural crianças, profissionais do agrupamento E1 e E2 dançam "Asas - Falamansa"



Figura 74 - Festa Cultural painel do agrupamento E1 releitura da obra Bolhas de Sabão de Sandro Carvalho

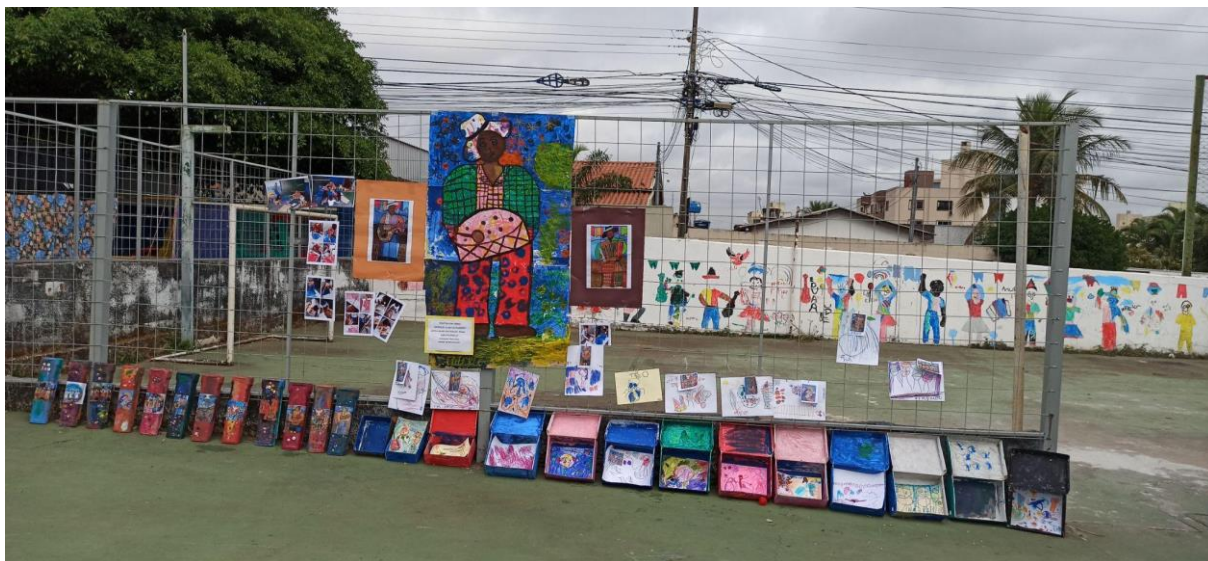


Figura 75 - Festa Cultural releituras das crianças do agrupamento E2 , das obras dos catálogos Som do Sagrado e Senhora das cores

Quinta e última apresentação, apreciamos a dança das crianças dos agrupamentos F1 e F2, com a música “A dança do Catira” das cantoras Irmãs Galvão.

As apreciações das reproduções das obras de arte da artista Helena Vasconcelos, através das representações das diversas festividades regionais, possibilitaram-nos uma gama de referências folclóricas e culturais.

A dança Catira foi a que se destacou nas rodas de conversas com as crianças dos agrupamentos F1 e F2, quando indagamos qual dança poderíamos apresentar. Foi escolhida por unanimidade, percebemos que foi especialmente pelo fato de que nos processos de exploração dos catálogos elas demonstraram que sentiram-se representadas ao encontrarem a representação das obras “Catira Mirim de Bela Vista de Goiás, Catira Infantil de Bela Vista de Goiás”, ambas do Catálogo Proseando com o Folclore de 2010, e a “Catira Feminina”, do catálogo Senhora das Cores, de 2011. Sempre que viam as reproduções dessas obras, ficavam eufóricos e surgiram comentários como: “eu fui em uma festa e tinha catira”, “eu sou essa/e” (apontando para o catálogo), “Não, não é você, essa sou eu, essa não é menino, é menina, olha o cabelo, olha o batom”.

Assim vejo que conseguimos realizar um momento ímpar, que denomino para além de uma “Mostra Cultural ou Festa Cultural”, acredito que promovemos em cada ser envolvido a ampliação do olhar para si mesmo como um personagem da cultura através da arte.



Figura 76 - Festa Cultural agrupamentos F1 e F2 apresentação da dança Catira. Acervo da autora



Figura 77 - Festa Cultural agrupamentos F1 e F2, crianças, professoras e artista Helena Vasconcelos



Figura 78 - Festa Cultural Releitura das crianças do agrupamento F1 Da obra “Catira” da artista Helena Vasconcelos

Após as apresentações convidei a artista Helena Vasconcelos para um passeio pelo CMEI, apreciando as produções das nossas crianças, entre tantas falas ela se declarou deslumbrada, relatou-me: “Marcinha estou tão feliz por vocês terem esse sentimento de amor tão grande no que fazem. Essa é a verdadeira arte de formar e educar para o futuro, o círculo é muito importante. Lembre-se sempre de Paulo Freire”.



Figura 79: Artista Helena Vasconcelos diante da intervenção artística no muro do CMEI. Acervo da autora.

3.5 Em meio a tantos achados, vem agora o pós-festa!

Foram muitas as perguntas formuladas no início da pesquisa, e muitas ainda suscitadas no seu decorrer. Porém, mais do que perguntas, as respostas encontradas foram além das primeiras indagações. Após vivenciar as experiências com as crianças da educação infantil, juntamente com as educadoras, gestores, apoiadores, buscarei realizar um ‘balanço’ do que foi vivenciado, sabendo que muitos elementos ficarão de fora, devido a limitação desse recorte de pesquisa.

As questões do ponto de partida em: Que tipo de abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação criadora e formação cultural da criança na educação infantil? Como as expressões artísticas são capazes de aproximar a criança do universo da arte, no sentido de criar conexões de sentidos e significados com o universo infantil? Quais elementos da arte *naïf* se aproximaram do universo das crianças? Como aconteceu a ludicidade na relação das crianças com a arte? As educadoras se envolveram de forma lúdica com a experiência? Como?

Buscando respostas, analiso e apresento alguns resultados decorrentes dos momentos vividos nas narrativas anteriores, momentos que culminaram em vivências artísticas experienciadas pela maioria, que considero pontos-chave, que nos conduziu aos resultados. Realizações que tinham como base a proposta de práticas lúdicas, que esteve presente praticamente em todas atividades conforme o conceito de ludicidade explicitada por Luckesi (2020), apontada no primeiro capítulo desta pesquisa. Acredito que esse resultado foi alcançado, não só pelas crianças, mas também pelos/as profissionais em boa parte das vivências.

Foi possível perceber através dos relatos das professoras e das atividades que se propuseram conduzir, especialmente no desenvolvimento da intervenção artística no muro do CMEI, na oficina coletiva com todos os agrupamentos e durante as danças na Festa Cultural.

Percebi a ludicidade tomando conta dos acontecimentos através das atitudes das crianças que não queriam parar de desenhar e de pintar durante as atividades, pedindo apoio para desenhar mais elementos, misturar tintas, demonstrando satisfação quando descobriram que cores alcançaram com suas misturas, fazendo questão de compartilhar os resultados com os colegas e as professoras.

Ansiava por saber quais expressões artísticas são capazes de aproximar a criança ao universo da arte. Analisando dentre tantas existentes e as experiências vivenciadas fiz uma escolha pela arte *naïf*, porque acreditava que essa arte conseguiria fazer essa aproximação com as crianças, devido às várias obras e artistas apresentarem possibilidades de diálogos com o universo infantil. Neste sentido, vislumbrava, por meio da arte *naïf*, criar conexões de sentidos com o universo das crianças.

Assim, a arte *naïf* foi explorada em uma amplitude além do que a idealizada no começo. Inicialmente estava limitada a um tipo específico de imagens, que a meu ver envolvia o universo infantil. Aos poucos, pesquisando, pude compreender que o universo da criança é permeado pelas imagens não só infantis e a partir daí tomei a decisão de ampliar a observação, abarcando uma gama ainda maior de imagens. Saímos do micro para o macro da arte *naïf*, quando passamos a oferecer além das imagens que continham crianças, brincadeiras e animais, ampliando o olhar e observando também obras de arte que ressaltam lugares, diversos povos, costumes e festas de vários estados.

A abordagem cultural ganhou espaço no caminhar do desenvolvimento da pesquisa, considerando a demonstração do interesse das crianças através das falas e do envolvimento em querer participar e realizar as propostas. Elas iam percebendo e explorando os elementos dessa arte que é rica em cores, formas e representações festivas, elementos que permitiram a espontaneidade por parte da criança, trazendo-as em seus registros, fazendo suas inferências, apropriando-se dos seus sentidos, porém construindo outros significados, modificando cores e contextos.

Outro aspecto que conseguimos promover e contribuir para a formação cultural junto às crianças, foi no sentido de dar o devido destaque à sua própria cultura, levando-os a observar e explorar os aspectos do cotidiano presentes nas imagens. Isso ficou explícito nas falas das crianças, nas interações, em que aos poucos foram ampliando seus conhecimentos, de uma forma que lhes permitia estabelecer relações com o que já vivenciam em sua cultura, suas diferenças e singularidades.

Por meio das propostas em que as crianças conheceram os tipos de festividades de nosso Estado, o encantamento ficou por conta das danças do Boi-Bumbá, da catira, das cirandas e as brincadeiras circenses. Através da música de apresentação na Festa Cultural, ocorreu também a contribuição de outras

manifestações artísticas para além das artes visuais, perpassando o caminho da arte musical e da dança.

Ampliamos a perspectiva cultural, quando apresentamos diversos artistas, comparamos obras das festividades, levando as crianças a observar detalhes das obras, as regiões que cada artista habita, algumas particularidades de clima, alimentação, brincadeiras, danças e festas desses lugares, mostrando o que cada artista registrou em sua obra.

As vivências de desenhos proporcionaram o despertar de questões que são inerentes à criança e pode ser expressa através dos elementos visuais, representado através das escolhas das cores, dos objetos realçados no desenho. Assim percebi que foi possível desenvolver sentidos e significados, quando as crianças, ao desenharem, estabeleceram relações com suas vivências, exaltando suas preferências e identificações. Nessa atividade, pude observar que a maioria das crianças demonstrou gostar e se apropriar do ato de registrar por meio do desenho o que estão vivenciando em sua realidade, questões subjetivas a elas, como os acontecimentos do seu contexto familiar e outras vivências sociais.

A imaginação e criatividade foram evidenciadas através das atividades com os totens interativos, em que as crianças permitiram-se ir além, dando novo sentido e significado para as caixas, resignificando a arte, transformando uma obra preferida em algo concreto quando empilharam as caixas tentando construir os prédios que haviam percebido na obra.

Assim, considero que a aproximação da criança com o universo da arte, por meio da arte *naïf*, possibilitou a conexão de sentidos e significados em diversos momentos durante o percurso da pesquisa, evidenciando a necessidade de proporcionar às crianças da educação infantil o contato significativo com a arte, em suas múltiplas possibilidades cognitivas e afetivas.

Considerações finais

A busca pela construção desse processo de pesquisa em artes visuais, se desenhou inicialmente em uma perspectiva baseada nas experiências vividas anteriormente à pesquisa. Porém, no decorrer desse processo, esse desenho tomou novas formas, e muitos dos conhecimentos que habitavam como base constituidora da pesquisadora serviram apenas como caminho propulsor a levou até o início da pesquisa. Essas bases passaram a ser questionadas, e aos poucos dando espaço para agregar novos pensamentos, novas perspectivas e consequentemente novas práticas.

A pesquisa deu-se inicialmente na busca de bibliografias que envolvessem referências de educadores, artistas, pesquisadores da educação e dos processos artísticos que constituem os espaços da educação infantil, especialmente sobre os personagens participantes deste *locus*, indagando sobre qual seria a abordagem correta, o tema que abarcasse conhecimentos relevantes sobre arte e o ensino da arte, as práticas adequadas. Aos poucos, tudo foi se desenhando e tomando forma.

Para elucidar as concepções de criança, infância, educação e propostas pedagógica, percorremos os caminhos da documentação pedagógica vigente, como a BNCC (2017) e o DCGO da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia (2020) sendo esses documentos orientados por uma concepção de educação integral, cujo pressuposto é o apoio ao desenvolvimento do ser humano em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Para compreender como se tem dado o estudo e ensino da arte na e para a educação infantil, busquei respaldo em pesquisas que apontam o caminho de construção do perfil de um educador que valorize arte, aprecie e busque vivenciar experiências diversas, através de constante movimento envolvendo pesquisas, processos de observação e de se permitir fazer arte.

Os achados levaram-me à compreensão de que propor situações artísticas coletivas ou não, possibilitou perceber-me não só como pedagoga, mas como arte/educadora, como uma professora que buscou proporcionar aos outros participantes se sentirem artistas, capazes de vivenciar experiências e construir conhecimentos em e sobre a arte envolvidos pela coletividade.

A máxima dessa proposta ficou elucidada pelas práticas voltadas para a observação, o diálogo, construções de práticas coletivas, inovação na busca pelos espaços, que em sua subjetividade declarou que todo lugar é lugar para a arte, desde que haja um cuidado, uma apresentação adequada, que possibilite construir, explorar e imergir, explicitando o papel docente de cocriadores dos processos.

Em uma perspectiva política, essa pesquisa pretensiosamente apontou alguns caminhos que julgo pertinente apresentar, buscando provocar mais e mais reflexões acerca do ensino da arte na Educação Infantil. Por acreditar que esse tema não se esgota, considero urgente a ampliação e aprofundamento a partir de novas pesquisas. Indico, assim, que se deve manter uma busca incessante por caminhos que explorem pesquisas das práticas artísticas e pedagógicas, a fim de saber das reais especificidades e necessidades voltadas para o desenvolvimento integral da criança.

Com base nas experiências aqui relatadas, ressalto o quanto é importante as professoras/res terem acesso à formação continuada em artes e terem conteúdos de arte na graduação de uma maneira mais aprofundada, abordando temas como arte e ludicidade, imaginação criadora, a fim de ampliar as capacidades de desenvolver um ensino da arte de forma que contribua amplamente na formação da criança.

A importância do ensino de arte ficou mais clara, para mim, durante o desenvolvimento da pesquisa, ao buscar o espaço da educação infantil tendo a arte como propulsora do desenvolvimento de sentidos e significados, proporcionando às crianças e profissionais expressarem seu potencial artístico de forma lúdica, entrelaçando cultura, imaginação e criatividade.

Foi perceptível como a proposta foi abraçada pela maioria do coletivo de educadores, considerando que alcançamos uma média de noventa por cento do envolvimento das/os profissionais do CMEI. Foi perceptível que a adesão não aconteceu só quando aceitaram o convite, mas na ação de todos/as envolvidos/as pela busca em ampliar suas práticas, quando se permitiram buscar para além das obras já apresentadas nos catálogos que tínhamos à disposição para o CMEI; indo em busca de novos artistas para dialogar com a pesquisa; quando exploraram os elementos das obras em suas particularidades e estabeleceram relação com o universo infantil, planejando atividades através de brincadeiras cantadas, dos jogos; quando escolheram músicas, danças e produziram junto às crianças elementos

artísticos para a Festa Cultural, mostrando que permitiram-se inspirar, desdobrando e produzindo arte.

E, para finalizar minhas impressões sobre a experiência, acredito que a transformação da festa junina em Festa Cultural foi o momento culminante que agregou todo o coletivo em torno da arte no CMEI, ficando visível, mais do que em qualquer outro momento, que a arte/educação é capaz de agregar, provocar, desestabilizar, educar e promover os sujeitos para uma perspectiva de educação integral. Nesse sentido, somos todas e todos crianças em formação, aprendizes sobre arte!

Com isso posso afirmar: a arte pode ser sim significativa para ser desenvolvida na educação infantil, desde que carregada de sentido e significado para esse universo.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** 3ª reimpressão. São Paulo, Blucher, 2012. (Coleção interações)

_____: **Stela Barbieri sobre Arte e Primeira Infância.** Na plataforma YouTube, no canal Sesc Jundiaí. 2020. através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=WBW8b1-drKQ> acesso em 19/01/2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios.** In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane ; CORSO, Luciana Vellinho. (orgs). Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre : Editora Evangraf, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **A compreensão e o prazer da arte.** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

_____: **A imagem no ensino da arte.** São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação Ioschpe, 1991.

_____: **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo. Perspectiva. 2008

_____: **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2014. 9. Ed.

_____: **Prêmio Itaú Cultural 30 anos, 2017.** Acesso à plataforma Youtube, no Canal Itaú Cultural, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=CnaxBWBPSUc> acesso em 10/01/2022

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, volumes I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.26-28.

BRASIL, Editorial: **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** 2017.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Lole da. **A revolução dos bebês – aspectos de como as emoções esculpem o cérebro e geram os comportamentos no período pré e perinatal.** Trabalho publicado na Revista Psicanalítica da SPRJ, vol. II, n. 1 – 2001, p. 10. Maria Teresa V. de Carvalho*

CUNHA, Susana V. Rangel da. **Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância.** Porto Alegre, 2005. Tese para Doutorado UFRS

_____: **Como vai a Arte na educação infantil.** Artigo publicado na Revista de Educação Presente. CEAP, Salvador: v. 56, p. 4-12, 2007 e no livro Tópicos Educacionais, Editora da UFRGS, Porto Alegre: 2012.

_____; **Reflexões sobre Arte Contemporânea e Crianças**. Na plataforma you tube, no canal de Susana Rangel Vieira da Cunha. 2019. através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ir92i85QRgw> acesso em 29/01/2022.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. 3 ed. São Paulo. Panda Educação, 2020

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. In: Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045/1697> acesso em 10 de julho de 2020.

FREIRE, Madalena. **Educador – Educa a dor**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOIÁS. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia – DC GO**, 2020.

HORTÉLIO, Lydia. **Criança, Natureza, Cultural Infantil**. In: Memórias do futuro. link de acesso: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf . Arquivo 128. p.1-3. Acesso 21/02/2023.

KAREN JUSTO. **Experiência estética no cubo - 2018**. Fortaleza. 6 de março de 2022. Instagram. Karenjusto.KJ. 26/09/2022. link de acesso: <https://www.instagram.com/p/CawyDOZF7NH/> 20/02/2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade; Ludicidade E Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

_____: **Ludicidade e formação do Educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

_____: **Ensinar, Brincar e Aprender**. Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.131-136 2015

_____: **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. Setembro/2020. Texto 7. Blog. https://luckesi002.blogspot.com/2020_09_10_archive.html acesso 11/01/2022.

MARTINS, Josenei., SILVEIRA, Tatiana dos Santos. **Didática e metodologia do ensino de artes**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

MARTINS, Raimundo. Organizador. **Visualidade e Educação**. Goiânia: PPG-CV/UFG, Funape, 2008. (Grupo de Pesquisa – Educação e Cultura Visual)

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1990, 29ª impressão. P.72.

READ, Herbert. **Uma abordagem estética da educação**. Pro-Posições, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura, ação e paixão do conhecer**. Educação @ arte 5. 3ª Edição. Mediação. Porto Alegre, 2008.

TOLEDO, R. F. JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação na educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. <http://www.cedes.unicamp.br>

URTIGA, Andressa Moreira. SILVA, Henrique. NUNES, Daniele. **Políticas de resistência pelo encantar: o brincar na cultura popular**. Psicologia em Estudo, vol. 20, no. 4, 2015, pp.687-698. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287145780016>

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo. 1ª Edição 2014. Martins fontes

APÊNDICE A

Apêndice são documentos produzidos pela pesquisadora.

Link de acesso dos arquivos produzidos pela autora durante os processos de planejamento e aplicação da Pesquisa: https://drive.google.com/drive/folders/1-7I2Arfkkt4II3_-k1vCYLWVfjedzS55?usp=sharing

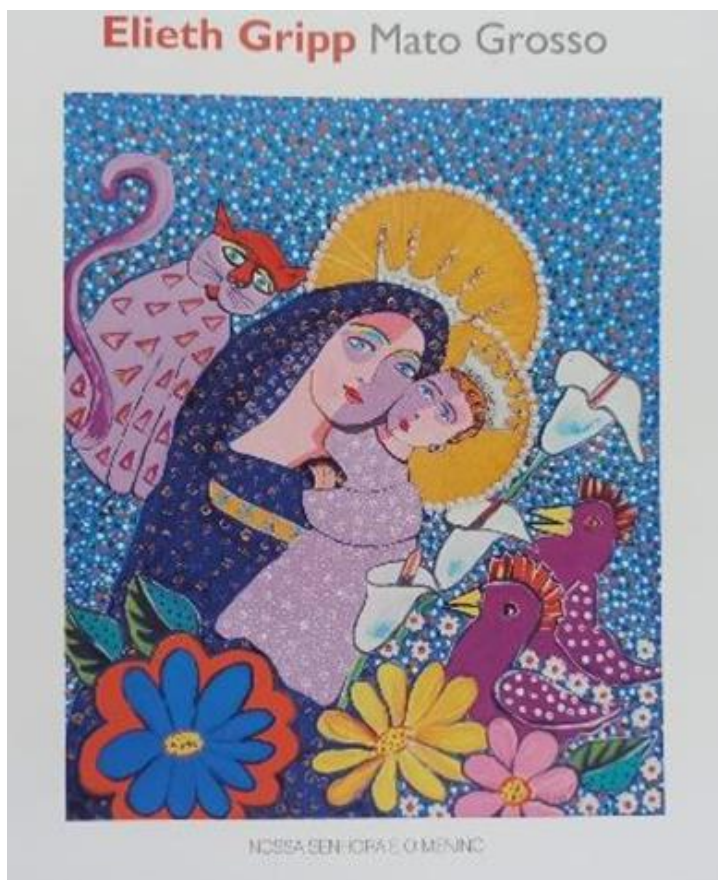
ANEXOS



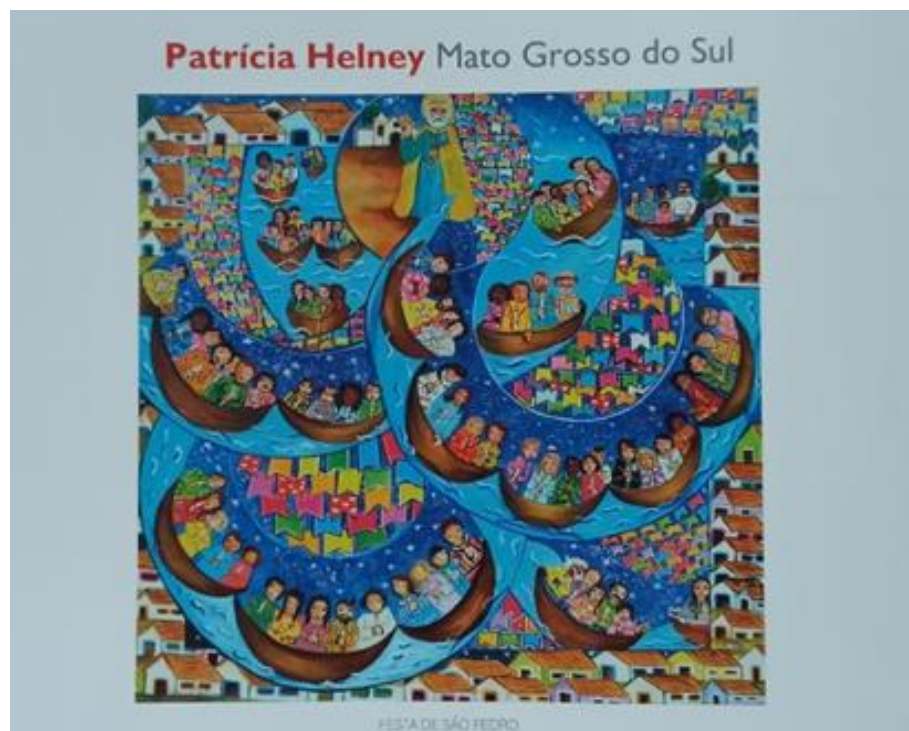
ANEXO A -
Reprodução da obra
“A ciranda”, da artista
Lourdes de Deus.
Fonte: Catálogo 1ª
ENANCO –
Exposição Nacional
de Artistas Naïfs no
Centro-Oeste.
Goiânia-GO- 2017.



ANEXO B - Reprodução da obra
de Arte “Corujas na chuva – de
Manoel Santos – Fonte:
Catálogo 1ª ENANCO –
Exposição Nacional de Artistas
Naïfs no Centro-Oeste. Goiânia-
GO- 2017.



ANEXO C - Reprodução da obra de Arte “Nossa Senhora e o Menino de Elieth Gripp”- Mato Grosso – Fonte: Catálogo 2ª ENANCO – Exposição Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste. Goiânia-GO- 2019.



ANEXO D - Reprodução da obra “Festa de São Pedro – Patrícia Helney – Mato Grosso do Sul Fonte: Acervo do Catálogo “2º ENANCO – Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste- 2019”.

Ruiy Moura São Paulo



PAVÃO MISTERIOSO - A CANÇÃO

ANEXO E - Reprodução da obra de Arte "Pavão Misterioso – A canção, de Ruiy Moura – São Paulo

Fonte: Acervo do Catálogo "2º ENANCO – Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste- 2019"

Ivone Mendes Pernambuco

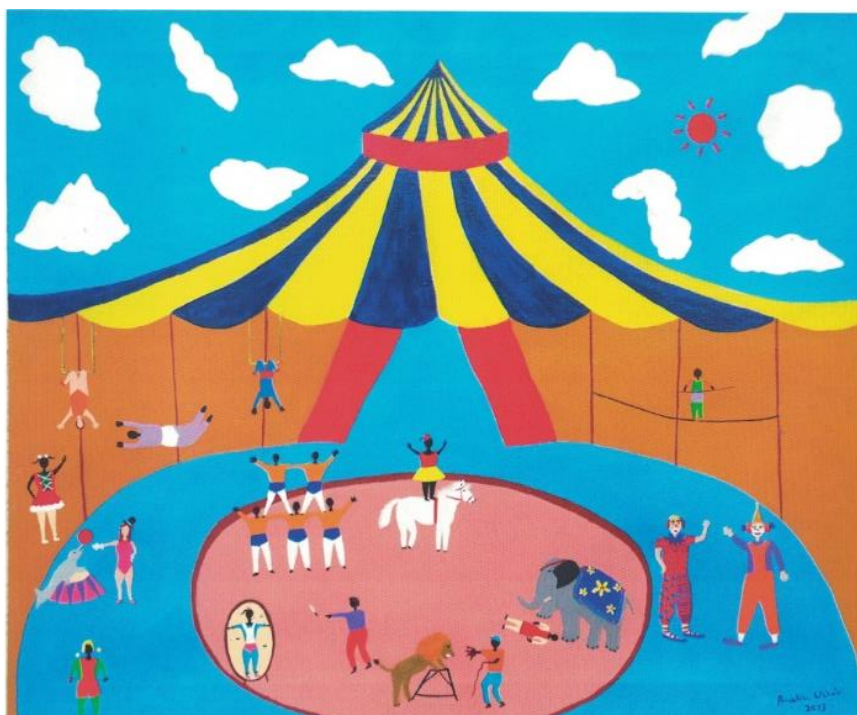


CARNAVAL DE PERNAMBUCO

ANEXO F - Reprodução da obra de Arte "Carnaval de Pernambuco, da artista Ivone Mendes de Pernambuco".
Fonte: Acervo do Catálogo "2º ENANCO – Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste- 2019".



ANEXO G -
Reprodução da obra "Bolhas de sabão", do artista Sandro Carvalho.
Fonte: Acervo do Catálogo "2º ENANCO – Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste- 2019".



ANEXO H -
Reprodução da obra "O ensaio", da artista Analice Uchôa da Paraíba. Fonte: Acervo do Catálogo "2º ENANCO – Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste- 2019".



ANEXO I -
Reprodução
da obra
"Bumba meu
boi" da artista
Val Margarida,
da Paraíba.
Fonte: Acervo
do Catálogo
"2º ENANCO –
Encontro
Nacional de
Artistas Naifs
no Centro-
Oeste- 2019".



ANEXO J - Reprodução da
obra "A vida dos pássaros",
do artista Américo Poteiro,
de Goiás. Fonte: Acervo do
Catálogo "2º ENANCO –
Encontro Nacional de
Artistas Naifs no Centro-
Oeste- 2019".



ANEXO K -
Reprodução
da obra "Catira
Mirim de Bela
Vista de
Goiás" da
artista Helena
Vasconcelos.
Fonte: acervo
do catálogo
"Exposição:
`Proseando
com o
Folclore" 2010.



ANEXO L -
Reprodução da
obra "Catira
Infantil de Bela
Vista de Goiás" da
artista Helena
Vasconcelos.
Fonte: acervo do
catálogo
"Exposição:
`Proseando com o
Folclore" 2010.



ANEXO M -
Reprodução da obra
“Quermesse na festa
Junina” da artista
Helena Vasconcelos:
Fonte: Acervo do
catálogo “Senhora
das cores” 2011



ANEXO N -
Reprodução da
obra “Catira
Masculina” da
artista Helena
Vasconcelos.
Fonte: Acervo do
catálogo
“Senhora das
cores” 2011.



ANEXO O - Reprodução da obra de arte "Catira Feminina" da artista Helena Vasconcelos. Fonte: Acervo do catálogo "Senhora das cores" 2011.



ANEXO P - Reprodução da obra de arte "Som do sagrado" da artista Helena Vasconcelos. Fonte: Acervo do catálogo "Som do sagrado" 2014.



ANEXO Q - Reprodução da obra de arte "Zabumba na Folia" da artista Helena Vasconcelos. Fonte: Acervo do catálogo "Som do sagrado" 2014.



ANEXO R - Reprodução da obra de arte "Unidos pelo som" da artista Helena Vasconcelos. Fonte: Acervo do Catálogo "2º ENANCO – Encontro Nacional de Artistas Naifs no Centro-Oeste-2019".



ANEXO S - Reprodução da obra da artista Naïf Aracy, “Brincadeira da ciranda de roda”. Acesso na página Artadys, através do link:

<https://www.artadshq.com/artwork/9bcUw> em 15/03/2023 1h40miN



ANEXO T - Reprodução da obra “Bumba Meu bol”, da artista Cristina Campos. Fonte: Site Artmajeur, através do link:

<https://www.artmajeur.com/ccampos/pt/artworks/5542714/bumba-meu-boi> acesso em 20/02/2022



ANEXO U - Reprodução da obra de arte “Festa Junina” do artista Militão dos Santos” . Fonte: Site Artemajeur através do link:

<https://www.artmajeur.com/militaodossantos/pt/artworks/13594514/festa-junina>
acesso 20/02/2022