



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

CÍCERA RAYANE DA SILVA

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE AURORA-CE:
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CAJAZEIRAS/PB

2022

CÍCERA RAYANE DA SILVA

**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE AURORA-CE:
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia, apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa

CAJAZEIRAS/PB
2022

S586a Silva, Cícera Rayane da.
Arte na Educação Infantil no município de Aurora-CE: um olhar sobre
as práticas pedagógicas / Cícera Rayane da Silva. - Cajazeiras, 2022.
75f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UFCG/CFP, 2022.

1. Educação infantil. 2. Arte. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino. I.
Sousa, Kássia Mota de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 373.2

CÍCERA RAYANE DA SILVA

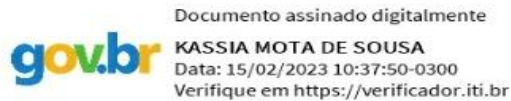
**ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE AURORA-CE:
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia, apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa

Aprovada em: 07/02/2023

BANCA EXAMINADORA



Orientadora - Professora Dr^a. Kássia Mota de Sousa - UFCG

Orientadora

Professor Dr. Alexandre Martins Joca - UFCG

Examinador Titular

Professora Dr^a. Inambê Sales Fontenele - IFCE

Examinadora Titular

DEDICATÓRIA

Àqueles que, com sua parcela de amor, companheirismo, amizade e estímulo, contribuíram de forma direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que foi minha maior força nos momentos de angústia e dificuldade ao longo desse trajeto acadêmico e durante o desenvolvimento deste trabalho. Sem ele, nada disso seria possível. A ele, louvo e dou graças, pela sua presença constante em minha vida.

Agradeço, sobretudo à minha família, aos meus pais, José Maria e Valdenora Rodrigues, que sempre souberam valorizar a educação como um caminho de transformação, e sempre me deram apoio e ajudaram-me no que fosse necessário. A vocês toda a minha gratidão e amor. Ainda vou retribuir tudo o que fizeram e fazem por mim. Aos meus irmãos, Cícero Ramon, agradeço por todo apoio de sempre e ao meu irmão Cícero Rafael, agradeço por sempre me encorajar e por toda ajuda, conversa e incentivo. O apoio de vocês foi essencial. Agradeço também a minha tia Nice e ao seu marido Zé, por todo apoio e ajuda.

Agradeço a minha amiga Damiana, que mesmo sem me conhecer tão bem na época, ainda assim, me abrigou em sua casa, na cidade de Aurora. Graças a ela, pude cursar a graduação, ficando mais próximo do acesso ao ônibus. Nunca esquecerei disso. Sou profundamente grata e feliz, por tudo e por também, durante esse tempo, termos construído um laço verdadeiro de amizade. Da mesma forma, agradeço a dona Bastinha, Senhorinha que tanto me ensinou e me fez rir com suas histórias de vida, conversas e sonhos.

A todos os meus colegas de curso, a minha turma de Pedagogia, agradeço pela amizade e pelos momentos compartilhados. Em especial, agradeço ao meu quarteto, Renata, Joana, Lucas, Viviane, com os quais compartilhei sufocos, medos, inseguranças, risos, brincadeiras e aprendizados ao longo desses anos e com os quais construí laços de amizade sincera. Aprendi com eles, sempre acreditar que “vai dar bom”. Aliás, esse era nosso lema, nos trabalhos, seminários, nos estágios e continuou no TCC. Vocês são incríveis.

Agradeço a minha professora orientadora, Kássia Mota de Sousa, por toda paciência, atenção e orientações dedicadas a esta pesquisa, o que foi essencial para a conclusão do trabalho. Minha sincera gratidão. Saiba que lhe admiro muito, como professora, profissional que é, mas também como pessoa, mãe, mulher que se deixa transparecer. Sua garra, dedicação e obstinação empregadas nos seus projetos, na defesa e luta das suas causas é inspirador. Foi um prazer lhe conhecer e trabalhar com você. Aproveito para agradecer também, a todos os professores que fizeram parte da minha formação ao longo do curso e à UFCG. Grata por toda dedicação, incentivo, apoio e conhecimento.

E por fim, agradeço a mim mesmo, por ter sido forte e corajosa, resistindo meio a tantas dificuldades e obstáculos. É bem verdade que não conseguir sozinha, mas o fato de não ter desistido, de ter enfrentado tudo, mesmo com medo, insegura, de ter acreditado no meu sonho e na força maior que me guia (a minha fé), de ter feito o meu melhor na condição que eu tinha, me fez chegar até aqui hoje e sentir orgulho de mim mesma, sendo a primeira pessoa da minha família a ingressar em uma Universidade e concluir um curso de ensino superior. No mais, gratidão é a palavra que define tudo.

“A ciência descreve as coisas como são; a Arte, como são sentidas, como se sente que são”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender como a arte está sendo trabalhada no município de Aurora-CE, a partir das práticas das professoras da Educação Infantil. Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso com uma abordagem qualitativa, em uma creche, localizada na zona rural do município. Por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professoras da instituição, e a análise sobre os planos de aulas e sobre o projeto político pedagógico (PPP), verificou-se o desenvolvimento das práticas educativas em arte, as concepções de arte imbuídas nesse processo e possíveis desafios quanto ao planejamento das aulas. Para a fundamentação do estudo, foram utilizados autores como, FERREIRA (2012); OSTETTO (2011); FUSARI e FERRAZ (2009), documentos oficiais: BNCC (2018), RCNEI (1998), dentre outros. O estudo foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é realizada uma discussão sobre a importância da arte para o contexto educativo e infantil. Depois disso, é realizado um contraponto sobre como se deve trabalhar a arte na Educação Infantil e como ela se apresenta na realidade escolar. Por conseguinte, é refletido as concepções de arte presentes nos moldes das práticas pedagógicas. Como resultado da pesquisa, constatou-se que o trabalho com a arte na primeira infância na zona rural do município de Aurora-CE acontece por meio de práticas descontextualizadas e pragmáticas, em que está vinculada a concepção de arte como recurso pedagógico e componente complementar. Nesse contexto, o ensino de arte desenvolvido, acaba por limitar uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-Chave: Arte; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This work aims to understand how art is being worked in the municipality of Aurora-CE, from the practices of Early Childhood Education teachers. For this, an exploratory research of the case study type was carried out with a qualitative approach, in a nursery, located in the rural area of the municipality. Through semi structured interviews carried out with four teachers from the institution, and the analysis of the lesson plans and the political pedagogical project (PPP), the development of educational practices in art, the conceptions of art imbued in this process and possible challenges in lesson planning. For the foundation of the study, authors such as FERREIRA (2012); OSTETTO (2011); FUSARI and FERRAZ (2009), official documents: BNCC (2018), RCNEI (1998), among others. The study was divided into three chapters. In the first chapter, a discussion is carried out on the importance of art for the educational and child context. After that, a counterpoint is made on how art should be worked on in Early Childhood Education and how it presents itself in school reality. Therefore, the conceptions of art present in the molds of pedagogical practices are reflected. As a result of the research, it was found that the work with art in early childhood in the rural area of the municipality of Aurora-CE happens through decontextualized and pragmatic practices, in which the conception of art is linked as a pedagogical resource and complementary component. In this context, the teaching of art developed ends up making meaningful learning and full development of children unfeasible.

Keywords: Art; Early Childhood Education; Pedagogical Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Entrevistas com as professoras.....	44
Tabela 2 - Análise dos planos de aula da professora A.....	57
Tabela 3 - Análise dos planos de aula da professora B.....	58
Tabela 4 - Análise dos planos de aula da professora C.....	59
Tabela 5 - Análise dos planos de aula da professora D.....	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO CONTEXTO EDUCATIVO E INFANTIL	14
2.1 Relevância da Arte na Educação.....	14
2.2 A contribuição da arte para o desenvolvimento infantil.....	16
3. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA X REALIDADE	19
3.1 Pressupostos e normatização para o ensino da Arte.....	19
3.2 A vivência da arte nos contextos pré-escolares.....	24
4. CONCEPÇÕES DE ARTE NOS MOLDES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	28
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	34
5.1 Caracterização da pesquisa.....	34
5.2 O lócus da pesquisa e os sujeitos participantes.....	35
5.3 Instrumentos de coleta dos dados.....	36
5.4 Método para o tratamento dos dados.....	39
5.5 Procedimentos éticos.....	41
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	42
6.1 Breve contextualização dos sujeitos da pesquisa.....	42
6.2 Análise das entrevistas com as professoras.....	43
6.2.1 Breve interpretação dos dados das entrevistas.....	51
6.3 Análise dos planos de aula e do projeto político pedagógico	56
6.3.1 Análise geral dos planos de aula	56
6.3.2 Análise do projeto político pedagógico	63
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES.....	71
APÊNDICES A.....	72
APÊNDICE B-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	73

1 INTRODUÇÃO

A arte está presente na vida das pessoas desde dos primórdios das civilizações. De maneira permanente, ao interagirem com o mundo em que habitam, os seres humanos criam, transformam, produzem, constroem, representam, expressam, e é nessa manifestação específica da atividade criativa, que a arte se constitui (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18). Ainda na infância, imersos a um contexto sociocultural, cheio de significações, a criança tem necessidade de explorar, descobrir, a fim de dar sentido às coisas ao seu redor. A arte, nesse contexto, se apresenta para a criança como uma forma singular de intermediação com o meio, pela qual ela expressa o que sente, o que pensa e o que vê.

Nessa perspectiva, o ensino de arte na educação infantil, além de subsidiar uma formação estética e conceitual, na definição dos gostos, do que é belo e prazeroso, do que não é, contribui também, para a sensibilização sobre o perceptivo, ajudando a criança a ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre si mesma, a partir de uma ótica sensível e crítica, potencializando sua capacidade criativa, mesmo que inerente, precisa ser acompanhada pelo professor.

Aliás, o professor tem uma participação relevante nessa questão, ao considerar que o trabalho com a arte nessa etapa de ensino, deve pautar-se no oferecimento de experiências e situações lúdicas, que possibilitem o contato com as diferentes linguagens da arte, permitindo também, a apreciação e o fazer artístico. Partindo dessa ideia, o estudo em tela busca responder a seguinte problemática: como a arte está sendo trabalhada na educação infantil na zona rural do município de Aurora-CE?

É preciso salientar, que a arte é uma área de conhecimento fundamental para a formação humana. Através dela, a criança alcança uma compreensão mais ampla do contexto em que vive, constrói repertório e conhecimento cultural, reafirma sua personalidade, desenvolve o senso crítico e sensível, formando-se um ser consciente, autônomo e cidadão. Além disso, a arte se configura como um meio expressivo pelo qual mobiliza-se “os sentidos em torno de algo significativo, dando outras formas ao percebido e vivido” (COLBEICH e NUNES, 2019, p. 62), ou seja, é uma área que estimula o olhar amplo, sensível, para além do habitual, e o pensamento divergente, sendo a capacidade de resolver algo criativamente.

O interesse pelo tema surgiu após as reflexões empreendidas durante o cumprimento da disciplina de Arte e Educação do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de

Campina Grande (UFCG). A inquietação foi despertada tanto pelas discussões empreendidas em sala de aula, à luz de textos, artigos e pesquisadores da área; quanto pela experiência do estágio supervisionado na educação infantil, o qual realizou-se em uma creche municipal de Aurora-CE, onde foi possível observar mais de perto como a arte era trabalhada e de que forma era apresentada às crianças. Essas experiências foram determinante para a escolha do tema de pesquisa.

Em vista disso, o objetivo geral do estudo é compreender como a arte é trabalhada na zona rural do município de Aurora-CE a partir das práticas das professoras da Educação Infantil. Entende-se que a prática docente em arte no contexto infantil, não deve ser algo sem intencionalidade ou um “fazer por um simples fazer”. É preciso práticas que trabalhem a arte com fundamentalidade e objetivos específicos, que colaborem para uma aprendizagem significativa na contribuição do desenvolvimento infantil.

Um fato considerado para se proceder com a pesquisa em foco na zona rural do município de Aurora-CE, foi a verificação da inexistência de estudos voltados para a investigação acerca do trabalho educativo em arte na Educação Infantil. Diante disso, buscou-se com o estudo evidenciar o contexto em que a prática em arte acontece, subsidiando a partir disso, reflexões e diagnósticos, os quais podem servir de base para uma reavaliação da qualidade do ensino de arte na Educação Infantil no interior do município de Aurora.

Com referência a isso, para a concretização da pesquisa, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar as práticas e metodologias utilizadas pelas professoras da Educação Infantil no trabalho com a arte em uma creche municipal da zona rural de Aurora-CE;
- Conhecer as concepções que as professoras têm sobre a Arte e sua importância/contribuição para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil;
- Identificar possíveis desafios quanto ao trabalho com a Arte na primeira infância em uma creche da zona rural do município de Aurora-CE.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, com base na estratégia de estudo de caso, sendo realizada em uma creche municipal, a qual é localizada na zona rural da cidade de Aurora-CE, com a colaboração de quatro professoras da instituição. Como instrumentos de pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada e a análise de documentos (planos de aulas e projeto político pedagógico). Os

dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, aplicando-se a técnica de categorização.

À vista disso, o referencial teórico do trabalho foi dividido em três capítulos sequenciais. No primeiro capítulo é discutida a importância da arte para o contexto educativo e infantil, defendendo sua valorização como campo de conhecimento e a contribuição para o desenvolvimento infantil. Depois disso, é realizado um contraponto sobre como se deve trabalhar a arte na Educação Infantil e como ela se apresenta na realidade escolar, com base nos documentos oficiais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e os pressupostos de alguns autores como Ostetto (2011), Colbeich e Nunes (2019), Peixoto e Azevedo (2011), Cunha (2021), entre outros. Por conseguinte, é refletido as concepções de arte presentes nos moldes das práticas pedagógicas, discutindo a implicação dessas concepções no trabalho com a arte na Educação Infantil. Defende-se ao final do estudo, práticas pedagógicas que viabilizem um trabalho educativo integralizador da arte, as quais contribuem para o desenvolvimento infantil.

Como resultados da pesquisa, foi constatado que o trabalho com a arte na primeira infância na zona rural do município de Aurora-CE acontece por meio de práticas descontextualizadas e pragmáticas, em que está vinculada a concepção de arte como recurso pedagógico e componente complementar. Nesse contexto, o ensino de arte desenvolvido acaba por limitar uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento pleno das crianças.

2 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO CONTEXTO EDUCATIVO E INFANTIL

Nesta seção, buscou-se refletir sobre a relevância da arte no contexto educativo e infantil. O interesse é enfatizar a potencialidade dessa área de conhecimento para a formação humana, a qual precisa ser trabalhada desde da infância, haja vista a sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

2.1 Relevância da Arte na Educação

A presença da arte na educação se explica pela sua dimensão e relevância para a formação humana, ao considerar que seu trabalho pressupõem uma prática integralizadora, que envolve aspectos culturais, sociais, "cognitivos, afetivos e perceptivos" (FERREIRA, 2012, p. 22), visando a uma formação crítica e estética dos educandos. Outro fato relevante a somar sobre isso é a importância singular que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade, se constituindo como um dos fatores fundamentais de humanização e fonte de conhecimento.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 18), a arte tem seu valor, desde o começo das civilizações até hoje, por se constituir um "meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências". Desse modo, ao interagirem com o mundo, as pessoas sentem necessidade de expressar seus sentimentos, percepções, crenças, histórias, gostos e também de explorar, criar e dar formas às coisas, na plena disposição da atividade criativa, que é inerente a todo ser humano.

Consoante a isso, Silva (2019, p. 49) afirma, que o trabalho com as artes no âmbito educativo está intimamente relacionado à construção do conhecimento sensível e ao desenvolvimento de "uma educação estética e ética, que relaciona a vida, o conhecimento e a sensibilidade", sendo dessa forma, mediada pela interação com o meio sociocultural e o mundo simbólico.

Dessa forma, conforme Pillar (1999 apud BARBOSA, 2012, p. 78), a Arte na Educação aborda os "aspectos artísticos e estéticos do conhecimento". Nesse sentido, o intuito dessa área é favorecer ao educando o conhecimento sobre as diversas manifestações artísticas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro), estimulando a reflexão, a criatividade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão dos conceitos estéticos, de maneira que através da exploração dos sentidos (ver, ouvir, sentir, cheirar, provar), sejam instigadas a

pensar, a questionar, em busca de alcançar compreensões mais amplas dos fatos, do mundo em que estão inseridos, construindo saberes de forma crítica, autônoma e criativa.

Mediante a arte, é possível potencializar o ato criativo, imaginativo, perceptivo e inventivo dos educandos, ao considerar que, segundo Colbeich e Nunes (2019, p.98), a sua função no contexto educativo é “provocar questionamentos e desencadear outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas de convenções sobre o próprio mundo”, estimulando assim o pensamento e a ação, fazendo-os enxergar para além do habitual, em busca de soluções criativas para as variadas situações que surgirem no dia-a-dia.

Perante isso, Barbosa (1991, p. 4 apud FERREIRA, 2012, p. 13) enfatiza que a arte, nesse sentido, é indispensável como base formativa no processo educacional. Segundo ela, a arte “não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve”. Por esse motivo, a autora defende a necessidade de uma melhor valorização da arte no contexto escolar, compreendendo ela como um importante campo de conhecimento que envolve conteúdos, objetivos e tem por finalidade a formação integral dos sujeitos. Sendo assim, compete que no trabalho educativo ela seja significada desta forma e não reduzida a um espaço meramente para a liberação das emoções, atividade de entretenimento ou apenas para a “produção de trabalhos manuais” e “enfeites em dias de festas ou datas comemorativas” (QUADROS e SANTOS, 2012, p. 24).

Com base nessa perspectiva, Barbosa (1991, p. 5 apud FERREIRA, 2012, p. 21) ressalta também que:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

Ou seja, a arte compreende importância para todo tipo de educação, justificando-se pela amplitude e riqueza que seu campo de conhecimento possibilita para formação integral dos sujeitos. Por meio da arte, desenvolve-se a capacidade de interpretação da realidade, através da percepção aguçada sobre o observável, estimula-se a habilidade para pensar criativamente na busca de estratégias e soluções para as diversas situações e ainda facilita a apreensão e significação do mundo simbólico.

Com isso, a essencialidade da arte na educação está em favorecer a ampliação do pensamento, da cognição, não somente como algo racional, mas como uma ação

fundamentada na experiência com o sensível, com a emoção que através do exercício perceptivo e imaginativo contribui com o alargamento de novos ângulos de visões sobre um mesmo ponto, submetendo o deslumbrar de uma nova realidade, de um pensamento crítico.

Após isso, no próximo tópico, será abordado a importância da arte para o contexto infantil, considerando a relação íntima da arte com a criança e a contribuição dessa área para o desenvolvimento infantil.

2.2 A contribuição da arte para o desenvolvimento infantil

A arte tem uma relação íntima com as crianças. É no universo poético da arte que as crianças se conectam com seu ser poético. Por meio dos seus sentidos, imaginam, simbolizam e (re)criam o mundo em que estão inseridas, se comunicando através de uma abordagem lúdica, sensível e criadora com tudo o que há no seu entorno. Conforme Santos e Costa (2016, p. 5):

A criança tem a mente equivalente à do artista, pois ambos penetram com facilidade no universo da imaginação, do faz de conta, possuem o dom de fantasiar a tudo. Assim, um simples traço pode se transformar em um lindo castelo. Tanto as crianças quanto os artistas percebem as coisas à sua volta de uma forma diferente e especial, pois sua percepção sensível lhes permite resignificar o mundo por meio de configurações únicas.

Vale lembrar que as crianças pensam metaforicamente e da mesma forma se expressam, recorrendo-se às diversas formas de linguagens com as quais culturalmente tem acesso (OSTETTO, 2011, p. 28). Ao mesmo tempo, elas têm necessidade de sentir, tocar, melear, criar, brincar, ver, provar, cheirar, fantasiar, explorar os objetos, o mundo a sua volta. E a arte, nesse cenário, se apresenta como um espaço estimulador e com grande potencial expressivo e criativo, o qual oportuniza a criança a experimentação com as múltiplas linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro), ampliando suas capacidades expressivas e criativas e envolvendo-as integralmente no desenvolvimento do pensamento simbólico, por meio dos aspectos físico, social, emocional e cognitivo.

Nesse sentido, a arte apresenta importantes contribuições para o desenvolvimento infantil. Fundamentada pelos aspectos da criação, expressão e conhecimento, o seu trabalho no contexto educativo, favorece a potencialização de habilidades, possibilitando novas aprendizagens, a construção da autonomia, da percepção crítica, do desenvolvimento motor,

do conhecimento cultural, além de colaborar com a ampliação das “possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras das crianças”(FERREIRA, 2012, p. 12), fornecendo condições para que elas, na medida que compreendam o mundo que as cerca, consigam instituir novas maneiras para expressar suas experiências cotidianas.

Com relação a isso, Barbosa (1991, p. 4 apud FERREIRA, 2012, p. 13) salienta que arte “é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário”, ou seja, é um saber que amplia a capacidade de apreensão do mundo, provocando uma educação do olhar e uma percepção sensível, ativa e participante, colaborando para o desenvolvimento do pensamento representativo e presentacional da criança.

Além disso, a arte também se configura como um campo significativo para a construção das personalidades infantis, ao passo que a criança aprende a definir seus gostos esteticamente, constituindo uma maneira própria de comunicar suas percepções. Segundo Martins (1998, p. 21 apud WROBLEVSKI, 2009, p. 11013), “quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesmo: nos mostra como sente, como pensa e como vê”. Desse modo, a arte desempenha um papel fundamental, no sentido que permite com que as crianças se expressem livremente e de forma processual, por meio de experiências artístico-culturais, consolidando e potencializando características que lhes são próprias.

Outra questão preponderante a ressaltar é o fato de que, de acordo com Eisner (1999, p. 82 apud FERREIRA, 2012, p. 22), “é a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura nos seus trabalhos”, ou seja, por meio dela a criança pode estimular sua expressividade na exteriorização dos seus pensamentos, emoções, vontades, observações, necessidades, curiosidades, de forma livre e espontânea, tendo abertura para demonstrarem seus modos de ser, na singularização das suas ações e percepções sobre o mundo.

A arte também é um meio privilegiado para aproximar a criança com as diferentes manifestações culturais, pois através da experiência, do contato e diálogo com as diversas expressões, as crianças podem construir um conhecimento artístico-cultural para além de um discurso verbal. Como evidencia os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCNs/Arte (BRASIL, 1997, p. 33), “uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato como o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa”.

Visto que, conforme Moreira (2002 apud OSTETTO, 2011, p. 28), a criança compreende a arte “enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro”, isto é, como algo que pode ser explorado e vivenciado na sua inteireza, que aguça os sentidos no

encontro com o lúdico, com o brincar, com o “faz de conta”, que instiga a busca do conhecimento e que revela prazer e emoção. Nesse sentido, a criança apreende o mundo através de representações do simbólico, das relações que constituem com os objetos e suas criações imaginárias.

A partir desse fato, entende a importância de oferecer às crianças oportunidades em que elas possam articular seus sentidos com a experimentação artística, mobilizando a sensibilidade, a percepção e o pensamento, a fim de organizarem melhores compreensões sobre si mesmo, sobre as coisas, sobre o mundo e sobre os outros, o que naturalmente irá contribuir para a formação de seres mais sensíveis e reflexivos diante as relações que estas estabelecem no contexto em que estão situadas.

Perante isso, no capítulo posterior, será discutido o cenário em que é desenvolvido o ensino da arte na Educação Infantil, em referência ao que é preconizado legalmente e o que realmente acontece no contexto pré-escolar. O importante com isso, é perceber as lacunas e os distanciamentos existentes entre esse contraponto.

3 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA X REALIDADE

Neste capítulo, fez-se um contraponto entre como se deve trabalhar a arte na Educação Infantil e como ela se apresenta na realidade. Para isso, dividiu-se o capítulo em dois momentos. No primeiro momento, discutiu-se como o ensino da arte é normatizado pelos principais documentos oficiais como a BNCC, RCNEI, DCNs, integrando também pressupostos de autores. Num segundo momento, foi refletida a realidade do ensino da arte nos contextos pré-escolares.

3.1 Pressupostos e normatização do ensino da Arte

Conforme a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a Educação Infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo esta a fase inicial da escolarização em que as crianças passam a inserir-se em outros contextos sociais para além do seu núcleo familiar, tendo assim suas primeiras vivências com outros grupos sociais (ROCHA e BALISCEI, 2021, p. 2). A partir desse momento, e com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, a Arte é formalmente integrada ao currículo da Educação pré-escolar no Brasil.

Posto isto, algo prioritário na Educação Infantil é o trabalho com as diversas linguagens, entendendo estas, como essenciais para o desenvolvimento das crianças, dentre as quais, “as linguagens artísticas ocupam um lugar privilegiado” (SCHROEDER, 2012, p. 77). Com relação a isso, considerando a Arte como fundamental para a primeira infância, tornar-se importante entender como essa área de conhecimento é organizada no espaço-tempo da Educação Infantil e os encaminhamentos sugeridos a respeito da sua prática, no que diz respeito às experiências que devem ser oferecidas às crianças para a aprendizagem dessas múltiplas linguagens.

Nesta perspectiva, o volume 3 do RCNEI, apresenta eixos temáticos pelos quais deve-se pautar o trabalho pedagógico, com vistas a contribuir para "a construção das

diferentes linguagens pelas crianças" (BRASIL, 1998, p. 7), e associações com os campos de conhecimento. As artes são representadas pelos eixos: Movimento, Música e Artes Visuais.

Desse modo, ao se referir sobre movimento, o RCNEI contempla a dança como uma linguagem artística que envolve e utiliza "diferentes gestos, posturas e expressões intencionais" (BRASIL, 1998, p. 15). De acordo com o referencial, o movimento, a dança, para além de significar um deslocamento do corpo no espaço, é também um meio de expressividade, por onde a criança comunica emoções e pensamentos. O trabalho com essa linguagem, ainda, colabora para o alinhamento das posturas corporais, de maneira que contribui de forma significativa para o desenvolvimento motor das crianças (BRASIL, 1998, p. 15).

Com relação a música, conforme é definido no RCNEI, o trabalho com essa linguagem na Educação Infantil precisa considerá-la, primeiramente como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível" (BRASIL, 1998, p. 49) e no mesmo sentido, como campo fundamental para estimular o "desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social" (BRASIL, 1998, p. 49).

Por fim, a respeito das Artes Visuais que englobam um conjunto de manifestações artísticas como: pintura, desenho, escultura, fotografia, cinema e arquitetura, tendo uma presença marcante no contexto infantil, essa linguagem visual compreende uma importância singular na vida da criança, sendo por meio dela empreendida suas primeiras formas de expressão e comunicação com o mundo, que através dos rabiscos e das diferentes formas e maneiras de desenhar, representam suas percepções sobre o local em que está inserido. Com referência a isso o RCNEI orienta que:

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

Esses encaminhamentos presentes no RCNEI, sugerem perspectivas de trabalho que auxiliem os professores na construção de situações de aprendizagem, onde articular-se o contato, a fruição e o conhecimento das crianças com as linguagens artísticas e o universo das artes. Isso também é algo prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento, a Educação Infantil é estruturada em cinco campos de experiências, sendo eles:

O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações, "no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2018, p. 40). Esses arranjos curriculares constituem saberes e conhecimentos essenciais, que devem ser oferecidos às crianças, nesse momento de suas vidas.

Dentre esses campos de experiência, o campo “Traços, sons, cores e formas”, confere um enfoque especial à Arte, apresentando as situações pelas quais devem está fundamentadas o trabalho com essa área de conhecimento no âmbito escolar, entendendo a necessidade de possibilitar às crianças a convivência com o universo artístico, desde cedo. Perante isso, é argumentado nesse arranjo curricular que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2018, p. 41)

Com base nessas experiências, já na infância, as crianças podem potencializar o senso estético e crítico, construindo a percepção de si, dos outros e do mundo que as rodeia, dando sentido e significado às suas percepções (BRASIL, 2018, p. 41), como também, desenvolver a capacidade de autonomia, à medida que vão construindo suas próprias formas de se comunicar e se expressar através das diversas produções artísticas, exercitando a criatividade e aprimorando sua ação inventiva.

Um fato a ressaltar com relação a isso é que entendendo a infância como um momento do desenvolvimento humano, em que a curiosidade, as indagações, o interesse de descobrir, de conhecer e apreender o mundo é marcante (SILVA, 2019, p. 29), a integração da arte na educação infantil, conforme Ostetto (2011, p. 30), “será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura”, visando proporcionar uma diversificação das experiências sensíveis-estéticas, até então vivenciadas por elas.

Com isso, é importante enfatizar, que na Educação Infantil a prática em arte precisa está comprometida, segundo Colbeich e Nunes (2019, p. 61), não com a estimulação da “formação de artistas, mas sim, favorecer o acesso às linguagens com o intuito da formação

de leitores, usuários do simbolismo presente nas diversas formas de representações de arte”, oportunizando ao público infantil o contato com a pluralidade artística, enriquecendo-os culturalmente e ampliando suas possibilidades expressivas, perceptivas e comunicativas.

Assim sendo, no espaço infantil se faz necessário a organização de ambientes que oportunizem a vivência com as diversas linguagens artísticas, de forma lúdica, crítica e com liberdade, conforme também considera os princípios éticos, políticos e estéticos sublinhados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010), a qual defende a garantia de uma aprendizagem significativa e integral dos educandos. Para isso, as DCNEIs destacam que as práticas pedagógicas nesse contexto, devem ser orientadas pelos eixos das "interações e da brincadeira" (BRASIL, 2010, p. 25), para a elaboração de experiências e situações de ensino, em que sejam assegurados às crianças os direitos de "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se", fornecendo condições para que elas aprendam e se desenvolvam integralmente (BRASIL, 2018, p. 25).

Nessa perspectiva, a ambiência dos centros infantis precisam oferecer circunstâncias para que as crianças explorem, experimentem e construam suas aprendizagens. Conforme orienta o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 15).

Desse modo, entende-se que o ambiente infantil precisa em duplo sentido, oferecer liberdade a criança, garantindo o atendimento das suas necessidades naturais e, possibilitar condições para a constituição da sua autonomia, de maneira que ela possa “aprender positivamente e a posicionar-se sobre sua aprendizagem” (KISHIMOTO, 2001 apud PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p. 83). Portanto, é fundamental imprimir intencionalidade educativa na organização das propostas pedagógicas, no intuito de possibilitar a ampliação do “universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2018, p.41), em vista de contribuir com o desenvolvimento infantil.

Somada a isso, é de suma importância que no trabalho com a arte, o educador ofereça, dentro de uma abordagem contextualizada, diferentes materiais/recursos, o qual permita a experimentação, o contato, o conhecimento, a criação e o manuseio das crianças com estes

objetos, a fim de diversificar as possibilidades de aprendizagem, estimulando propositivamente o potencial cognitivo, criativo e expressivo dos educandos. Concernente a isso, Holm (2007, p. 11 apud CUNHA, 2021, p. 9) afirma:

Entendo que não basta simplesmente oferecer materiais convencionais e não convencionais às crianças, é necessário criar uma cena pedagógica ao oferecê-los, explorando as possibilidades e potencialidades deles, usá-los de outras formas e não os pensar apenas como uma finalidade pré-estabelecida para servir uma “temática” do planejamento.

Com isso, se faz necessário que o professor ressignifique a utilização dos materiais na sua prática de ensino, para além da sua mera aplicação, entendendo que o uso desses objetos com base utilitarista, com observância somente a viabilização que estes oferecem, não promove contribuições significativas para o desenvolvimento do conhecimento artístico. Dessa maneira, é fundamental pensar o emprego da materialidade nesse contexto, como defende Cunha (2021, p. 3), entendendo-os como “veículos, meios”, que pode favorecer ao educando experiências com o conhecer, o significar e o produzir arte, numa mediação interativa que os levem a construção de um pensamento mais abrangente sobre o universo artístico e o saber em arte.

Outra maneira seria alargar a oferta dos tipos de materiais e objetos dos quais as crianças têm acesso, incluindo novos elementos nas vivências artísticas, os quais diferenciam dos comumente utilizados por elas na prática da aula, e se caracterizam por suas procedências variadas e versatilidade no seu uso. O interessante com isso, seria “provocar as crianças para a investigação, exploração e descobertas dos materiais” (CUNHA, 2021, p.3), estimulando a invenção, a criação e a construção de novas configurações artísticas a partir desses objetos. Porém, para isso, Cunha (2021, p.21) salienta que:

Oferecer e criar proposições com materiais tradicionais e/ou comuns do cotidiano requer pesquisa, conhecimento, seleção de materiais, exploração, adequação, criação de situações desafiadoras para que cada criança imprima suas marcas pessoais. Ter materiais, equipamentos e espaços favoráveis para desenvolver cenas pedagógicas é importante e facilita a ação das professoras, contudo não é suficiente para as crianças configurarem suas singularidades poéticas.

Nesse enfoque, a mesma autora enfatiza a essencialidade do professor nesse processo, necessitando que este disponha de um olhar sensível e uma escuta atenta para perceber as necessidades das crianças e suas potencialidades, no sentido de que consiga adequar e

construir estratégias pedagógicas que viabilizem e dêem melhor consistência ao desenvolvimento das crianças, no aprimoramento do conhecimento em arte.

Partindo disso, Peixoto e Azevedo (2011, p. 76) complementam afirmando que a Arte precisa ser concebida “enquanto forma de conhecimento/expressão/linguagem, como um dispositivo de uma aprendizagem criativa/inventiva capaz de trazer sentidos/significados na produção do conhecimento construído pela criança”, e é com base nessa concepção que precisa está fundamentada as práticas pedagógicas, de maneira que possibilite a organização de propostas e atividades em que a “arte se mostre significativa na vida das crianças” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 17) e propulsora para o seu desenvolvimento.

Em face do exposto, no próximo tópico será apresentado um panorama sobre como a Arte é trabalhada nos contextos pré-escolares na Educação Infantil, de modo a contribuir para a reflexão sobre a organização de atividades e encaminhamentos de propostas de trabalho em arte. O intuito é perceber, até que medida, o planejamento dessas práticas englobam as especificidades presentes nessa área de conhecimento e da mesma forma, favorecem a construção de saberes.

3.2 A vivência da arte nos contextos pré-escolar

Como apresentado anteriormente, a Arte é um componente curricular previsto pelos documentos oficiais para ser trabalhado na Educação Infantil. Haja vista, Schroeder (2012, p. 78) pontua que o simples fato da Arte está integrado no contexto infantil, não é garantia de que seu valor educativo está sendo aproveitado integralmente.

A vista disso, é possível observar a configuração que a realidade da arte na Educação Infantil se mostra: práticas de arte simplistas, fragmentadas e descontextualizadas, as quais não possibilitam às crianças a experimentação e a vivência com as múltiplas linguagens. Como aponta Ostetto (2011, p. 30-31), "o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto”, sem que seja oferecido a criança a oportunidade da experimentação, da criação, ou seja, da aprendizagem significativa.

A tese de exemplificação, Ostetto (2011, p. 28) cita algumas práticas frequentes no ensino de arte em creches e pré-escolas, tais como:

Oferecer folhas brancas (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na pasta de trabalhos; ler histórias para depois fazer atividades; ensaiar uma dancinha ou teatrinho, para apresentação aos pais; confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas.

Posto isso, é possível afirmar que a arte, dentro dessa perspectiva de ensino, foi reduzida a momentos e atividades isoladas, desprovida de sentido e significado. Ao que percebe, o produto/atividade tem mais destaque do que o produtor/a criança que realizou determinada tarefa e o seu desenvolvimento expressivo. Conforme Cunha e Borges (2015, p. 97-98), pode-se constatar que essa situação educativa prejudica a elaboração da linguagem expressiva pelas crianças, de modo que não oportuniza e nem oferece abertura para que elas manifestem suas percepções sobre o mundo e sobre as relações que estabelecem com ele.

Para Eisner (1999, p. 82 apud FERREIRA, 2012, p. 22), o que tem ocorrido atualmente é uma transformação da Arte, não só na Educação Infantil, mas em todos os níveis da educação, em “algo sem vida, mecânico”. Práticas pedagógicas, que invés de estimular, limitam o ato criativo, expressivo e inventivo das crianças, não permitindo espaço para o inusitado, o estranhamento, a descoberta, o questionamento e a experimentação, assim como, o contato aproximativo das crianças com os diferentes códigos estéticos e expressões artísticas.

Dessa forma, para que as crianças possam potencializar suas capacidades expressivas, criativas e dominar os diferentes códigos artísticos, é imprescindível oportunizar momentos cotidianos de exploração e experimentação com diferentes materiais, de maneira que seja permitido criar, misturar, manusear, inventar, produzir e dar novas formas a estes (OSTETTO, 2011, p. 32). Porém, o que normalmente acontece em sala de aula, denota outra perspectiva.

as crianças nunca haviam trabalhado com tinta, assim, na primeira vez, que bagunça! – exclama o professor. Elas não desenhavam com o pincel, como previsto no planejamento, apenas experimentavam as tintas, sobrepondo camadas e camadas até rasgar o papel ou deixar tudo cinza; ou então, não pintavam o papel oferecido, mas a si mesmas. As crianças estariam demonstrando, assim, que “não sabiam trabalhar com tintas...” O professor, então, deixa de oferecer oportunidades de contato com esse tipo de material. Ora, como poderão dominar esse código, a pintura com tinta e pincel, se não passarem pela constante experimentação? (OSTETTO, 2011, p. 31).

Esse fato evidencia a importância de oferecer às crianças uma vivência cotidiana com a arte, buscando aproximar e favorecer uma prática que articule juntamente com o exprimir e o conhecer, o fazer artístico, possibilitando através dessas experiências o desenvolvimento de habilidades próprias para a produção artística e o domínio das diferentes linguagens.

Com relação a isso, outra objeção presente no contexto infantil, segundo Peixoto e Azevedo (2011), é que não prioriza-se a articulação das diferentes linguagens, trabalhando-as muitas vezes, cada uma de forma isolada, não havendo, por exemplo, articulação da "escrita com a colagem, o corpo com a escrita, a modelagem com a pintura, o jogo simbólico/dramático com o desenho, a música com a escrita, além de não convocar o corpo todo à aprendizagem" (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p. 81). Isso desperdiça oportunidades de potencialização do desenvolvimento infantil. Essa junção de diferentes linguagens, no trabalho com arte, é uma perspectiva de ensino enriquecedor, tanto para o favorecimento de uma dinâmica de aula lúdica e prazerosa, suscitando também o domínio de diferentes códigos artísticos, como também, para uma aprendizagem plena do educando, trabalhando-o integralmente.

Ainda, percebe-se que na maioria das vezes a arte é utilizada na Educação Infantil mais como uma atividade complementar ou um recurso pedagógico, tendo como pretexto a promoção de uma abordagem lúdica para a facilitação do ensino-aprendizagem em outras áreas, do que propriamente como um campo de conhecimento, a qual constitui conteúdos próprios, que reverberam em um conjunto de habilidades e saberes específicos. Acerca disso, Ostetto e Leite (2004, p. 12) advertem que a arte precisa ser valorizada em sua totalidade como um conhecimento em si, não podendo ser empregada em sala de aula somente para “tornar o árido mais palatável, para fazer o difícil ficar fácil, para tornar tudo mais gostosinho...Não!”. É preciso, portanto, que a arte seja trabalhada com uma abordagem criativa, inventiva e essencialmente crítica, imbuída de intencionalidade, valorizando ela como um campo de conhecimento e um dispositivo para uma aprendizagem significativa.

Outra questão recorrente, é a utilização das linguagens artísticas em sala de aula desprovidas de sentidos e significados, as quais também tendem a seguir perspectivas descontextualizadas, adestradoras, disciplinadoras, normalmente praticadas com um fim em si mesmas, a exemplo da música, que é habitualmente utilizada no cotidiano infantil (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p. 81). De acordo com Schroeder (2012, p. 79), a música é empregada em sala de aula, em grande maioria, com “um caráter autoritário e disciplinador (músicas para formar a fila, para sair no recreio, para fechar a boca, etc)”. Outra linguagem que é fundamentalmente presente no cotidiano infantil, mas que também converge com as

mesmas limitações é o desenho, utilizado e empregado em sala de aula, majoritariamente como cópia, entregue à criança de forma impressa, pronto para colorir (OSTETTO, 2011, p. 36).

Além disso, é possível também identificar um sentido utilitário no trabalho e no uso de determinados materiais nas aulas de arte. Como ressalta Colbeich e Nunes (2019, p. 59), massinhas de modelar e pinturas com pincel costumam ser utilizados como recursos para “passar o tempo” e treinar a coordenação motora fina das crianças, esgotando-se somente a essa finalidade.

Essa conjuntura, revela lacunas e descompasso no ensino da arte na Educação Infantil com relação ao que é preconizado legalmente e o que realmente acontece no contexto pré-escolar, ao observar o distanciamento existente, quanto a forma como as linguagens da arte são trabalhadas, desprovidas de reflexão e criticidade, com o que orienta as normas vigentes e os teóricos referenciados no estudo (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p. 76). Isso conforme Schroeder (2012, p. 78), além de colaborar para o desprestígio da Arte, como área de conhecimento, também limita e empobrece as “possibilidades de trabalho com a arte” no contexto escolar. Desse modo, é fundamental que sejam repensadas tais práticas para que a integração das linguagens artísticas no cotidiano infantil, ocorra de maneira compromissada e intencional, estimulando a criança a pensar criativamente e artisticamente em pleno desenvolvimento.

Ainda, reforça-se a necessidade de mudanças nesses arranjos pedagógicos, ao perceber que nestes moldes, ocorre-se um esvaziamento no valor educativo da arte, do conhecimento artístico-cultural, a qual nesse contexto deixa de contribuir para a formação expressiva, cidadã, autônoma e crítica dos educandos. No mesmo sentido, é desconsiderado os princípios criativos, comunicativos e interacionais presentes nas manifestações e linguagens artísticas. A arte, desse modo, precisa ser melhor compreendida como um processo que envolve a totalidade do educando e que assim como as outras áreas, não pode ser reduzida a uma atividade meramente prática, mas deve ser imbuída de sentido.

Com base no exposto, é preciso aclarar as colocações sobre arte que são assumidas e empregadas nas entrelinhas das práticas pedagógicas, e que implicam diretamente nas escolhas teórico-metodológicas no trabalho com a arte na Educação Infantil, a fim de subsidiar considerações a respeito.

Assim sendo, no próximo capítulo, será aprofundado as concepções de arte, que fundamentam as abordagens de ensino difundidas na Educação pré-primária e que estão diretamente ou indiretamente implicadas na organização das práticas pedagógicas em arte.

4. AS CONCEPÇÕES DE ARTE NOS MOLDES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo abordará as concepções de arte que permeiam a organização das práticas educativas, e que alicerçam as abordagens de ensino no contexto infantil. Por meio dessa abordagem, é refletida de que maneira essas concepções interferem e determinam o sentido e a função do ensino da arte na educação pré-escolar.

As ações pedagógicas difundidas no ensino da arte na Educação Infantil, como apontado no capítulo anterior, em sua grande maioria, ao invés de contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos educandos, acabam por estancar as possibilidades de imersão com as diferentes expressões artísticas.

É bem verdade, que essas práticas e abordagens de ensino difundidas no trabalho com arte, não são pensadas do nada, mas são fundamentadas por concepções formuladas sobre o que é arte e sua função no processo de aprendizagem, o que implica nas escolhas metodológicas, no planejamento de atividades e propostas de trabalho utilizadas pelo professor.

As concepções de arte, embasadas por aspectos ideológicos e filosóficos, foram ganhando variadas interpretações ao longo da história, influenciando diretamente a construção de diferentes tendências pedagógicas aplicadas no ensino e aprendizagem de arte em sala de aula (FUSARI e FERRAZ, 1993). Assim sendo, com base em uma tendência de ensino liberal e idealista, a arte em meados do século XIX a século XX, vinculada a uma prática educativa tradicionalista, "é enfatizada como um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com preocupação fundamental no produto do trabalho escolar" (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 31).

Partindo da mesma tendência, porém com uma perspectiva pedagógica escolanovista, difundida no Brasil por volta de 1930, a arte passa a ser entendida como uma expressão de sentimentos, colocando como centro do processo educativo o aluno, na liberação de suas disposições, rompendo-se nesse caso, com a ideia anterior (FUSARI e FERRAZ, 1993).

Ainda numa terceira via, tem-se a tendência tecnicista, a qual foi enraizada no Brasil no início dos anos 70. Essa base pedagógica, caracteriza-se pela incorporação das duas concepções antagônicas apresentadas anteriormente, enfatizando "ora um saber "construir" artístico, ora um saber "exprimir-se" (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 43). A arte nesse arranjo é compreendida como uma atividade meramente prática e sem aprofundamentos teóricos.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993), é possível perceber de forma marcante, a manifestação das três pedagogias mencionadas, assim como das suas concepções, nas atuais abordagens de ensino em arte na Educação Infantil. O fato é que, segundo as autoras, as concepções tradicionais, novistas e tecnicistas sobre arte, estão intimamente interligadas na prática educativa, por mais que em determinados momentos, uma perspectiva esteja mais evidenciada na fundamentação das aulas, do que as outras.

A partir dos anos 60, com base em uma concepção realista-progressista, conforme Ferraz e Fusari (1993), surgem novas propostas pedagógicas, dentre elas a histórico-crítica, que compreende uma abordagem de ensino contextualizada, para além dos métodos tradicionais, visando possibilitar ao educando “o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante” (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 46). Essa perspectiva implica um ensino de arte que supere uma abordagem superficial e espontâneo do conhecimento artístico e estimule “uma assimilação ativa de um saber socialmente significativo” (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 47), que tenha relação com o contexto histórico e sociocultural em que esses indivíduos estão inseridos, integrando experiências diversas e situações de ensino mediadas pelo professor.

Para as autoras, o importante nessa conjuntura, é que o professor seja capaz de refletir sua prática com base no aprofundamento dos aspectos incorporados nessas concepções, no intuito de reorganizar suas ações, com foco em um trabalho que possibilite a ampliação do conhecimento artístico e o desenvolvimento pleno e integral dos educandos.

No que diz respeito a isso, Cunha (2019, p. 19), aponta duas abordagens que têm atravessado o ensino da Arte na Educação Infantil e que orientam o fazer pedagógico: “o *laissez-faire* (exprimir livremente sem interferência do professor) e o diretivismo técnico (saber fazer)”. Essas abordagens, demonstram por um lado, uma concepção de ensino espontaneísta centrado na “livre criação”, fundamentado pela ideia que considera a criança como um ser “portador de potencialidades expressivas/criativas inatas” (CUNHA, 2019, p. 19), por outro, um ensino pragmático, voltado para os resultados e adestramento de habilidades e instrução humana.

Analisando as duas propostas de ensino, é possível perceber que nas entrelinhas dos arranjos conceituais, denota-se compreensões diferentes sobre o conhecimento.

Por um lado, a Arte é concebida enquanto conhecimento instrumental/servil/acabado, modelador e adaptador de atitudes e habilidades necessárias para o adestramento do ser humano; por outro, há a ideia da arte/emoção, divorciada da razão, reforçando uma visão psicologizante do

conhecimento, centrada nas questões do desenvolvimento da criança (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p.81)

Nesses arranjos, o conhecimento é reduzido a um processo mecânico e fragmentado, no sentido que é desconsiderado a importância das interações com o meio e a ação mediada para a construção dos saberes. Nesse percurso, algo comum e que pode pautar-se por uma percepção equivocada e limitante, segundo Peixoto e Azevedo (2011, p.81), é a ideia que considera “as manifestações da criança como algo espontâneo e de auto expressão”. As autoras salientam que, permitir o livre fazer da criança, sem que o professor possa lhe sugerir intervenções, pode não estar contribuindo para o favorecimento de um significativo processo na construção de saberes (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p.81).

Desse modo, é necessário enaltecer que, a produção artística da criança precisa ser acompanhada pelo professor, o qual deve oferecer atividades que possibilite a ampliação dos seus saberes e habilidades, constituindo práticas de ensino que estimule o avanço da aprendizagem, de acordo com seus níveis de desenvolvimento, colaborando de forma ativa para a construção do conhecimento artístico pela criança.

Em contrapartida, as concepções espontaneístas e pragmáticas, frequentemente presentes nas abordagens de ensino da arte na educação infantil, de acordo com Cunha (2019, p. 19), "esvaziam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte" e dessa forma, acabam por não favorecerem um desenvolvimento das crianças e tampouco, da apropriação sobre o conhecimento artístico. Perante essa mesma compreensão, acrescenta a autora:

O conhecimento visual não vai se dar de uma forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos relacionando-os com os elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados (CUNHA, 1995, p. 16 apud ROCHA e BALISCEI, 2021, p. 4).

Isso evidencia a essencialidade do trabalho pedagógico, que tem essa responsabilidade de organizar as propostas de ensino, fundamentando-as nas vivências culturais dos educandos, buscando favorecer um desenvolvimento mais completo com relação ao saber em arte.

Por sua vez, a prática pedagógica tem se constituído, em algumas ocasiões, por “intervenções estereotipadas” (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p.83), fundamentadas em

conceitos utilitaristas de arte, que em lugar de promover a apropriação das linguagens artísticas, engessa o desenvolvimento das crianças, reduzindo-o a um fazer meramente técnico. A maneira como as linguagens são utilizadas, com viés reprodutivista e disciplinador, focados somente no produto da atividade artística, prejudicam o processo criativo e interferem na construção da consciência crítica dos educandos.

A exemplo dessas práticas, é possível mencionar os desenhos mimeografados com as cores indicadas para colorir, peças teatrais para festividades de datas comemorativas na escola, músicas para disciplinar/adestrar os alunos, “os ricos poemas a serem memorizados e não recriados, e os famosos ditados ainda existem. Além disso, há a massificação diária de imagens, muitas vezes, compostas por ilustrações estrangeiras que são absorvidas sem nenhum senso crítico” (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p. 85).

Essas abordagens de ensino, além de aprisionarem as crianças com excessivos padrões estéticos, tolhendo assim “os modos singulares de os alunos entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo” (CUNHA e BORGES, 2015, p. 86), desconsideram também a criança enquanto um “sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2010, p.12), com potenciais criativos e expressivos, a qual tem uma maneira própria de se comunicar, representar e interagir com o mundo. Com relação a isso, Ferreira (2012, p. 52) apresenta tal situação:

Durante uma atividade artística, uma criança pintou um coração verde. A professora ao olhar o desenho fez o seguinte comentário: “Você já viu um coração verde?” Coração tem de ser vermelho. A criança então respondeu: “Eu estava pintando o coração da natureza”. A criança demonstrou toda a sua criatividade e inventividade, uma vez que a atividade era sobre a natureza.

A postura ríspida da professora ao tentar mostrar o erro da criança, partindo de uma percepção que considera objetiva e lógica, "coração é vermelho, logo não pode ser verde", além de desconsiderar a capacidade intelectual, criativa e reprimir a liberdade expressiva da criança, demonstra uma compreensão restrita sobre a dimensão da arte e um certo desconhecimento sobre o processo de produção artística, que envolve criação, a capacidade de representar o simbólico e a expressão das percepções sobre o mundo.

Perante isso, é fundamental que o professor desenvolva um olhar sensível sobre a criança e sua arte, e imprima na sua prática pedagógica um viés dialógico, que possa ir de encontro ao pensamento imaginativo da criança, sobre o que ela produziu (FERREIRA, 2012). Da mesma forma, se faz relevante valorizar essas produções, compreendendo que,

durante a atividade de desenhar, as crianças se utilizam da imaginação e da sensibilidade para exprimir, por meio de representações, suas visões e formas de interação com o meio (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18), sendo isso fruto da sua criatividade e portanto, precisa ser valorizado.

A respeito da ação de “corrigir” imprimidas por educadores em atividades artísticas ditas “erradas”, pelo simples fato de não terem atendido as suas próprias perspectivas, segundo Schroeder (2012, p. 81), podem ser “extremamente prejudicial do ponto de vista educativo e pode dar origem a entraves em relação à confiança” das crianças quanto a suas disposições criativas. Por meio dessas ações pedagógicas de base tradicionalista-tecnicista, o professor pode bloquear o ato criativo do educando, de tal forma, que ele se torna incapaz de expressar-se espontaneamente, levando-as a repetir/reproduzir, mais tarde, a fadiga frase: “não sei desenhar” ou “não sei pintar”, “não sei fazer”. (FERREIRA, 2012, p. 54).

Com isso, faz-se necessário que os professores formulem suas práticas pedagógicas com base em uma concepção crítica e ampla sobre arte, considerando sua abrangência conceitual, pois como afirma Fusari e Ferraz (1993, p. 23):

A arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Nesse mesmo contexto, a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.

Considerando isso, tanto Fusari e Ferraz (1993) quanto Bosi (1986), vão salientar que, com vistas a fornecer subsídios para a fundamentação de propostas de trabalho em arte mais significativas na Educação Infantil, as quais consigam relacionar os diferentes conceitos de arte e da mesma forma possibilitar o acesso da criança ao universo e saber artístico, conduzindo para uma percepção crítica sobre a realidade, a prática pedagógica precisa pautar-se por uma concepção de arte que articule o construir-conhecer-exprimir, na construção de práticas totalizadoras e integralizadoras.

Sendo assim, é fundamental que as propostas de ensino na Educação Infantil considere a totalização da área artística e sua transgressão, a qual “trabalha basicamente com a transformação, a incerteza de modelos, a investigação matéria, bem como com linguagens não verbais e a abertura ao inusitado” (CUNHA e BORGES, 2015, p. 97), não se constituindo como um campo uniformizado, mas que abre “espaço para a imaginação, a experimentação, a

criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro” (OSTETTO, 2011, p.30), ampliando as possibilidades para o aprender Arte.

Diante do que foi abordado, defende-se um melhor direcionamento formativo para os professores atuantes na Educação Infantil, seja desde da formação inicial à disponibilização de cursos de formação continuada, nos quais sejam fornecidos aos educadores, encaminhamentos e aprofundamentos na área de Arte, fundamentados por uma concepção mais contemporânea que privilegie a experiência estética, a fruição, a vivência artística, invés do conhecimento restrito a técnicas.

Essa dimensão formativa, contribui para “uma abordagem que visa ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis” (OSTETTO e LEITE, 2004, p. 11), numa formação integral dos professores, entendendo que para o trabalho com a arte, conforme Ostetto e Leite (2004), é preciso pensar na inteireza do ser educador, que além do desenvolvimento da competência e do compromisso na sua prática educativa, se faz necessário também o desenvolvimento da sensibilidade. Segundo as autoras, essa dimensão sensível, possibilita a recriação de práticas de ensino mais criativas e ousadas, da mesma forma que redireciona posturas profissionais-pessoais mais críticas e reflexivas.

Portanto, é preciso que o professor tenha clareza de que a arte não pode ser trabalhada de qualquer jeito no contexto escolar, mas com intencionalidade, fornecendo à criança vivências com as múltiplas linguagens, considerando que quanto mais cedo a criança tiver a oportunidade de vivenciar os diferentes códigos artísticos, de maneira articulada e contextualizada, “maior será o potencial de desenvolver a criatividade, tolerância com o novo e com o outro, tornando-se um indivíduo mais sensível, capaz de ver o mundo com um olhar amplo” (COLBEICH e NUNES, 2019, p. 71).

Assim, é necessário que o professor reflita sua prática, suas concepções sobre arte, e ressignifique sua ação educativa, com base na elaboração de práticas pedagógicas que visem “atender as expectativas por uma aprendizagem mais plena dos educandos, do ponto de vista corporal, cognitivo, estético e afetivo” (PEIXOTO e AZEVEDO, 2011, p. 76), conduzindo para um ensino integralizador da arte.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Na presente seção é detalhado, de forma breve, cada etapa que compõe o percurso metodológico norteador da pesquisa. Desta forma, é registrado os métodos e técnicas utilizadas no processo de investigação, coleta e tratamento dos dados, assim como, a maneira como foi organizada e sistematizada cada uma das ações.

5.1 Caracterização da pesquisa

O ato de pesquisar, de modo geral, visa a produção de conhecimento, sempre atrelado à solução de problemas ou simplesmente pelo desejo de conhecer amplamente determinado fato (GATTI, 2012, p. 9). Porém, perante o método científico, essa busca não deve pautar-se a qualquer conhecimento, mas a um conhecimento novo, que seja relevante e tenha utilidade no âmbito social. É nesse enfoque, que conforme Gatti (2012, p. 10), a pesquisa, "reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado". No campo da Educação, considerando a amplitude dos fenômenos que esta envolve, a pesquisa confere aspectos específicos, sendo importante, delinear claramente os critérios, objetivos e abordagem a serem aplicados à depender do objeto em estudo.

Dito isso, a presente pesquisa se classifica de natureza pura, que conforme Gil (2008, p. 26) tem o interesse de gerar conhecimentos úteis que contribuam para o progresso da ciência, sem necessariamente ter uma preocupação quanto a aplicação prática e direta deste.

Com base no objetivo geral da pesquisa, que tem como finalidade compreender como a arte é trabalhada na zona rural do município de Aurora-Ce a partir das práticas dos professores da Educação Infantil, esta pesquisa assume um caráter exploratório, que Gil (2008, p. 27) vem determinar como perspectiva que consiste em possibilitar uma “visão geral, do tipo aproximativo”, acerca do objeto de pesquisa, com vistas a torná-lo mais claro e compreensível. Neste, inclui-se também o levantamento de informações, que visa proporcionar uma maior familiaridade entre o pesquisador e a temática em estudo.

A abordagem empregada na pesquisa é de cunho qualitativo, que de acordo com Godoy (1995, p. 58), implica “a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando

compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. Nessa abordagem, fica explícito, a interpretação das subjetividades como um elemento fundante para tecer as devidas compreensões sobre os aspectos coletados, de maneira que não há interesse de medir ou quantificar as questões estudadas e nem fazer levantamento estatístico dos dados.

Como método de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, que segundo Gil (2008, p. 56-57), pode ser caracterizado como um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Dessa maneira, buscou-se aprofundar o conhecimento e suscitar reflexões sobre as concepções que os professores têm sobre a arte e o modo como eles abordam e articulam esse campo de conhecimento nas suas práticas em sala de aula na Educação Infantil e, com isso, oferecer subsídios para novas investigações e estudos posteriores sobre a temática.

5.2 O lócus da pesquisa e os sujeitos participantes

O estudo de caso foi realizado com quatro professoras da Educação Infantil, que no período da pesquisa trabalhavam em uma creche, localizada na zona rural do município de Aurora-CE. Vale justificar que a creche possui 6 professoras lotadas, onde 4 lecionam no turno matutino e 2 no turno vespertino. Em vista deste cenário, optou-se por escolher 2 professoras de cada turno, totalizando 4 docentes como sujeitos-objetos da pesquisa.

Dessa mesma forma, a escolha pela creche se deu pelo fato desta ser a mais próxima geograficamente do pesquisador, sendo um critério facilitador para a realização da pesquisa. Para formalizar a autorização e apoio a realização do estudo na instituição, solicitou-se a assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI) pela dirigente da creche. Após isso, pôde-se dar continuidade aos trâmites da pesquisa.

O convite aos sujeitos participantes da pesquisa deu-se via mensagem *WhatsApp* em texto e áudio, pelo fato de não ter sido possível fazê-lo pessoalmente e por essa ser uma possibilidade mais acessível e direta de contato. Nesse momento, foi explicado às professoras todas as informações referentes à pesquisa, o objetivo do estudo e a maneira como ocorreria a colaboração delas. Posteriormente a todos os esclarecimentos, as quatro profissionais confirmaram de prontidão a participação.

As professoras colaboradoras da pesquisa terão seus nomes anonimizados, com o intuito de preservar e garantir o sigilo das suas identidades. Assim sendo, as professoras serão denominadas como **Professora A**, **Professora B**, **Professora C** e **Professora D**.

Nesse mesmo sentido, o nome da creche é mantido em sigilo, em cumprimento às regularizações éticas da pesquisa.

5.3 Instrumentos de coleta dos dados

No estudo de caso, segundo o que considera Basse (2003 apud ANDRÉ, 2013, p. 99), há pelo menos três vias importantes para a obtenção de dados, sendo eles, através de perguntas, da observação dos fenômenos e da leitura de documentos. Porém, o mesmo autor salienta, que a utilização de qualquer um dos métodos será determinado pela problemática de estudo e pelo que se busca conhecer na pesquisa. Perante isso, se guiando pelo problema e objetivos da presente pesquisa, mencionados anteriormente na introdução, optou-se por utilizar como técnicas para a coleta de dados a entrevista e a análise de documentos.

Discutindo num primeiro momento, o uso da entrevista, é preciso entendê-la como uma técnica que se baseia numa conversa, mas que não pode ocorrer despretensiosamente, já que é utilizada de maneira proposital, conforme Minayo (1994, p. 57) como "um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico". Sendo assim, a entrevista foi direcionada aos sujeitos-objetos da pesquisa, buscando colher, para além de respostas imediatas (sim e não), "posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações" (ANDRÉ, 2013, p. 100), sobre o objeto em estudo. Na aplicação desse método, o pesquisador precisou ouvir mais do que falar, de modo que conseguisse mediar as perguntas, fornecendo liberdade para que o entrevistado discorresse sobre as questões pertinentes à pesquisa.

Uma vantagem que vale destacar dessa técnica, é que ela favorece a obtenção de dados objetivos e subjetivos, de forma rápida e direta junto aos sujeitos da pesquisa (MINAYO, 1994 p. 57). Em contrapartida, a entrevista também apresenta desvantagens, que podem ocorrer pela falta de interesse dos participantes ao responder as perguntas, a incompreensão sobre o que está sendo questionado ou ainda o repasse de informações não verídicas, determinadas por razões diversas (GIL, 2008, p. 110). Todas essas implicações comprometem, de certa forma, a qualidade das entrevistas, mas, de acordo com Gil (2008, p. 111), devido a versatilidade que esta técnica apresenta, muitos desses empecilhos podem ser

inibidos, através da confiança com que se estabelece a relação entre entrevistado e entrevistador.

Na escolha pelo tipo de entrevista, elegeu-se a entrevista semiestruturada, que na perspectiva de Minayo (1994), articula um certo grau de estruturação, ao se guiar por um roteiro de pontos a serem explorados, não necessariamente ficando restrito a esses, ao mesmo tempo que oferece maior liberdade para que os participantes da pesquisa se expressem sobre as questões abordadas, prevendo concomitantemente um certo controle, caso estes se distanciam da questão em estudo. Por esta característica, este tipo de entrevista possibilita um acesso maior de informações e esclarecimento sobre o objeto em estudo.

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada contou com a elaboração prévia de um roteiro¹ com 9 perguntas, sendo 3 de nível pessoal e 6 sobre a temática abordada, o qual foi apresentado às professoras colaboradoras de forma antecipada, para que assim, elas pudessem estar cientes das questões que seriam abordadas no ato da entrevista. Ainda é possível ressaltar, que as perguntas elaboradas sobre a temática, foram delineadas segundo os objetivos específicos da pesquisa, sendo 3 questões referentes ao primeiro objetivo: Verificar as práticas e metodologias utilizadas pelas professoras no trabalho com a arte na Educação Infantil em uma creche municipal da zona rural de Aurora-CE; 3 questões referentes ao segundo objetivo: Conhecer as concepções que as professoras têm sobre arte e sua importância/contribuição para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, e 1 questão referente ao terceiro objetivo: Identificar possíveis desafios quanto ao trabalho com a arte na primeira infância em uma creche na zona rural do município de Aurora-Ce.

Os encontros presenciais para a realização das entrevistas foram marcados concordantemente entre pesquisador e participante da pesquisa. Considerou-se primeiramente, a disponibilidade das professoras, solicitando a elas, onde prefeririam que ocorresse os encontros presenciais. Três delas optaram por fazer em suas residências e uma única professora preferiu na instituição de ensino, no horário do recreio. Depois disso, marcou-se os horários e os dias para as entrevistas.

No ato das entrevistas, foi entregue a cada uma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),² que é um documento explicativo sobre os detalhes da pesquisa, contendo os objetivos do estudo, a justificativa, os procedimentos técnicos, os riscos e benefícios, dentre outros aspectos, e onde também é informado e assegurado os direitos dos

¹ Apêndice A

² Disponível nos apêndices do trabalho

participantes. Somente depois do recolhimento dos termos assinados, deu-se início a coleta dos dados.

O registro das respostas das professoras colaboradoras foram obtidas através da gravação das suas falas, por meio de um gravador de voz, recurso proveniente do aparelho celular, entendendo que, segundo Gil (2008, p.119), a gravação é “o melhor modo para preservar o conteúdo da entrevista”, porque amplia a capacidade de captação das informações e evita pausas recorrentes para anotações. É preciso ressaltar que as gravações só foram realizadas, perante o consentimento das participantes. Após isso, as entrevistas foram transcritas para documento em formato de Word, a fim de organizar as informações coletadas para a realização posterior das análises dos dados.

A outra técnica utilizada na pesquisa foi a análise de documentos, tendo como interesse fornecer complemento às informações colhidas pelas entrevistas. De acordo com André (2013, p. 100), as análises podem ocorrer a documentos de qualquer natureza, sejam estes "pessoais, legais, administrativos, formais ou informações". Uma vantagem que esta técnica possibilita, segundo Stake (1995 apud ANDRÉ, 2013, p. 100), é que pela indisponibilidade de acompanhar o evento diretamente, o documento pode auxiliar o pesquisador, quanto ao fornecimento de informações através dos registros contidos nele. Por esta razão, André (2013) salienta que os documentos apresentam uma utilidade essencial para a complementação de dados obtidos com outras fontes.

Na pesquisa foi realizada a análise dos documentos pedagógicos, sendo eles: planos de aulas das professoras colaboradoras da pesquisa e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche municipal. Os referidos documentos foram solicitados também via *WhatsApp*, por mensagem e áudio (voz), e sugerido o envio através da mesma plataforma, por meio de fotos ou arquivos em PDF, se assim, os documentos apresentassem nesse formato. Dessa forma, foi solicitado à gestora o PPP e a cada professora solicitado 3 planos de aulas, resultando em um total de 12 planos no geral. Após o envio e compartilhamento dos documentos, efetuou-se a impressão dos referidos para melhor auxiliar no estudo e nas leituras dos escritos. Ressalta-se, que a impressão dos documentos só foram realizados com a autorização dos sujeitos responsáveis.

Com os planos de aula, buscou-se verificar a sistematização na organização das práticas pedagógicas em arte. Para isso, observou-se as atividades planejadas, sendo estes indicadores das práticas em arte, a abordagem metodológica, por meio da qual as atividades foram encaminhadas, e os objetivos propostos. Com base no PPP, documento este, fornecido pela gestora da instituição, objetivou-se investigar as diretrizes pedagógicas da creche, a fim

de analisar as orientações didáticas fornecidas às professoras para a elaboração das atividades pedagógicas e os direcionamentos curriculares para a ocorrência do trabalho educativo da arte na Educação Infantil.

5.4 Método para o tratamento dos dados

Tendo finalizado a coleta dos dados, o próximo passo foi realizar o processo de tratamento qualitativo dos dados coletados, em que optou-se por utilizar o método análise de conteúdo, segundo os estudos de Franco (2021) e Bardin (1977). Para Franco (2021, p.4), "o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada". Nesse sentido, a partir desse método buscou-se obter, por meio da leitura e interpretação dos registros, a compreensão crítica dos dados, tendo como intuito descobrir "o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado" (MINAYO, 2009, p. 74), a fim de tecer interpretações conclusivas e apresentar a fundamentação dos resultados.

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, Bardin (1977) delimita três fases a serem cumpridas: pré-análise, exploração do material e por último, o tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise, segundo a autora, refere-se à primeira fase para o processo de análise de conteúdo, na qual é realizada a organização e a preparação dos dados obtidos, antes de iniciar a análise propriamente dita. Nesta fase, primeiramente, realizou-se a seleção do material (corpus) a ser analisado, sendo eles: as entrevistas semi-estruturadas, os planos de aula e o projeto político pedagógico.

Depois verificou-se o conjunto dos documentos, com base nas regras da exaustividade³, representatividade⁴, homogeneidade⁵ e pertinência⁶, conforme orienta Bardin (1977). Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante sobre o conteúdo das entrevistas e dos documentos pedagógicos, buscando familiarizar-se com os dados obtidos e conhecer as

³ Deve conter todos os documentos para realizar a análise

⁴ Deve representar um certo número de dados que permita com que os resultados da pesquisa possam ser generalizadas dentro do universo investigativo proposto

⁵ Os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha

⁶ Devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise

informações contidas neles, podendo identificar algumas impressões iniciais (BARDIN, 1977, p. 96).

Após isso, passou-se para a segunda fase, a exploração do material, que consiste na codificação e categorização dos dados (BARDIN, 1977), ou seja, o aprofundamento das análises. Para isso, aplicou-se a técnica de análise temática ou categorial, que de acordo com Bardin (1977) é uma das técnicas mais antigas, porém a mais utilizada na prática das análises de conteúdo. Conforme a autora, essa técnica "funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (BARDIN, 1977, p. 153). Dessa forma, a partir dessa técnica pode-se organizar os dados em categorias temáticas, o que facilitou a compreensão e discussão sobre o objeto em estudo.

Antes disso, no processo de codificação das informações coletadas, realizou-se o recorte das unidades de análises, denominadas por unidades de registro e unidades de contexto, as quais estão relacionadas entre si. As unidades de registro são as unidades de base, que representarão as categorias a serem interpretadas (BARDIN, 1977, p. 104). As unidades de contextos "servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro" (BARDIN, 1977, p. 107), ou seja, são elas que irão contextualizar e dar significação às unidades de registro, já que as englobam.

Logo após esse procedimento, passou-se para a etapa da categorização, a qual consiste em "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto" (BARDIN, 1977, p. 117). Nessa etapa, fez-se o agrupamento das unidades de registro semelhantes, para as quais foi definido um único título ou temática geral que pudesse representar os elementos presentes em cada agrupamento. Ressalta-se, que fundamentado nos estudos de Franco (2021), o conjunto das categorias foram elaboradas com base nas regras da exclusão mútua (uma determinada unidade de registro só foi categorizada uma única vez); da homogeneidade e pertinência (as categorias foram elencadas de modo a fazer sentido para a proposta do estudo); da objetividade e fidelidade (as categorias, assim como a inserção dos elementos dentro delas, foram organizadas de forma clara) e a regra da produtividade (as categorias construídas devem fornecer resultados qualitativos).

Ao final, os dados sistematizados, codificados, agrupados e categorizados foram submetidos à última fase da análise, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesse momento, os dados foram significados, podendo se fazer inferências sobre os resultados obtidos. Depois, efetuou-se a confrontação sistemática do arcabouço teórico construído no trabalho com os resultados adquiridos, efetuando as possíveis interpretações no intuito de tecer conclusões sobre os objetivos previstos na pesquisa.

5.5 Procedimentos éticos

A ética na área da pesquisa é um princípio fundamental que ganhou relevância pela comunidade científica, em vista de determinar critérios para se garantir a integridade dos estudos, com respeito à proteção dos direitos dos participantes voluntários na pesquisa e no rigor e compromisso dos estudos no estabelecimento de atuações corretas e seguras, quanto ao proceder científico dos trabalhos (VERAS et al, 2021, p. 55). Algo prioritário e sendo também um dos princípios mais importantes nas pesquisas envolvendo seres humanos, o qual deve ser respeitado, conforme Veras et al (2021, p. 56), é a "obrigatoriedade do consentimento voluntário" dos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de evitar qualquer problema ou violação de direitos.

Assim sendo, a pesquisa aqui tratada, envolvendo no seu objeto de estudo a participação de seres humanos, prezou-se pelo o cumprimento dos fundamentos éticos e científicos pertinentes para esse tipo de pesquisa. Desse modo, em obediência às diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que visa assegurar "os direitos e deveres dos participantes de uma pesquisa perante a comunidade científica e o Estado" (VERAS et al, 2021, p. 55), a referida pesquisa prezou-se pelo consentimento livre e voluntário das professoras colaboradoras do estudo, deixando claro para elas, os possíveis riscos que seriam submetidas caso aceitassem participar do estudo e também assegurando a liberdade para desistirem a qualquer momento de suas colaborações.

Em respeito a mesma resolução, para validar a participação livre, consciente e voluntária dos sujeitos na pesquisa, com relação ao esclarecimento sobre os procedimentos a serem realizados no estudo, os direitos e riscos que a participação no estudo envolve, a apresentação das ações para a amenização dos riscos e aumento da segurança, foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) as professoras colaboradoras participantes na pesquisa. Por meio deste termo, também é assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades" (BRASIL, 2012, p. 4). Essa determinação visa assegurar a integridade dos sujeitos no zelo das informações coletadas e na privacidade dos envolvidos. A respeito disso, os nomes das professoras foram resguardados na pesquisa, sendo utilizado codinomes para referir-se a estas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O referido capítulo tem por finalidade apresentar os resultados e discussões obtidos a partir da coleta de dados desta pesquisa, que foi realizada com a colaboração de quatro professoras que atuam na educação infantil em uma creche da zona rural do município de Aurora, no interior do Ceará. Desse modo, nas páginas subsequentes constarão os resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas com cada uma das professoras colaboradoras e as análises dos documentos pedagógicos: os planos de aulas e o Projeto Político Pedagógico da instituição. É importante pontuar que a análise dos dados está fundamentada nos referenciais teóricos de autores/as como Peixoto e Azevedo (2011), Ostetto e Leite (2004), Cunha (2021), Ferreira (2012), entre outros.

6.1 Breve contextualização dos sujeitos participantes da pesquisa

A presente pesquisa, como já mencionado anteriormente, conta com a colaboração de quatro professoras atuantes na educação infantil e regentes em uma creche, situada na zona rural do município de Aurora-CE. Para tal, utilizou-se a entrevista semiestruturada e a análise dos documentos pedagógicos (planos de aulas e o projeto político pedagógico da instituição) como instrumentos de coleta de dados, a fim de reunir as informações necessárias para o estudo deste trabalho.

É preciso salientar, que ao se referir às professoras colaboradoras, por questões éticas, os nomes destas foram anonimizados e substituídos por **Professora A**, **Professora B**, **Professora C** e **Professora D**, garantido assim, o anonimato de cada uma. Todas as docentes colaboradoras da pesquisa residem no distrito de Ingazeiras e da mesma forma, trabalham em um centro de Educação Infantil, sendo duas delas no período matutino e as outras duas no período vespertino.

Vale pontuar também, que as respectivas professoras, desde do ato do convite para a participação no estudo até a colaboração para a coleta dos dados, sempre se disponibilizaram atenciosamente para com a pesquisa, dispostas a contribuir no que fosse necessário.

A **Professora A** tem 47 anos de idade, possui graduação em Pedagogia e Letras-português. Tem 24 anos de experiência em sala de aula, mas na Educação Infantil apenas 2 anos, sendo o ano de 2022, o seu primeiro, ministrando aula presencial, já que no

ano anterior de 2021, devido às medidas de prevenção do COVID-19⁷, as aulas ocorreram remotamente. Atualmente atua na sala do Infantil IV, com crianças na faixa etária de 4 anos.

A **Professora B** tem 42 anos de idade, é licenciada e especialista em Biologia e Química, possui o curso normal, o curso técnico em contabilidade e é mestranda em ciências da Educação. Tem 22 anos de atuação em sala de aula e há 5 anos atua na Educação Infantil. Atualmente trabalha na sala do Infantil II e III, com crianças de 2 a 3 anos.

A **Professora C** tem 43 anos de idade, é graduada em Pedagogia e pós graduada em Psicopedagogia e tem 6 anos de experiência na Educação Infantil. Atualmente trabalha no Infantil V, com crianças na faixa etária de 5 anos.

A **Professora D** tem 53 anos, é graduada em Pedagogia e atua na Educação Infantil há 4 anos e também trabalha no Infantil IV, crianças de 4 anos.

6.2 Análise das entrevistas com as professoras

Por meio da aplicação das entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro professoras mencionadas acima, buscou-se obter por meio das perguntas, esclarecimentos sobre as percepções e atitudes das educadoras com relação ao desenvolvimento das suas práticas educativas em arte na Educação Infantil. Desse modo, o interesse com as entrevistas foi conhecer e verificar as concepções que as professoras têm sobre arte e a maneira como elas abordam e trabalham a arte na Educação Infantil, correspondendo aos objetivos elencados na pesquisa.

A entrevista foi elaborada com 9 perguntas, sendo 3 de nível pessoal e 6 sobre a temática. As questões de nível pessoal, tiveram como finalidade possibilitar a construção dos perfis das entrevistadas, utilizando-se para isso, das respostas fornecidas sobre: Idade, Formação acadêmica e Tempo de experiência na Educação Infantil. As questões referente a temática, abordou a concepção de arte, a relevância e a contribuição desta área para o desenvolvimento infantil, a prática educativa, utilização de materiais, trabalho com as

⁷ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca.

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias.

linguagens artísticas, como também possíveis dificuldades no planejamento das práticas de ensino.

Depois de realizar uma primeira leitura sobre as entrevistas, passando pelo processo de codificação, efetuou-se as classificações, agrupando e categorizando trechos da entrevista transcrita, os quais foram apresentados em forma de tabela.

Na coluna Categoria foram agregados os dois grandes temas da entrevista:

1. Percepção sobre Arte
2. Planejamento da prática educativa em arte na Educação Infantil

Na coluna Unidade de Registo encontram-se os fragmentos de texto que se tomam por indicativo as respostas das professoras referente às temáticas abordadas nas subcategorias e nas categorias. Por fim, na coluna Unidade de Contexto encontram-se os fragmentos do texto que envolvem a unidade de registo e que, assim sendo, contextualizam a respectiva unidade de registo no decurso da entrevista. Os codinomes das professoras foram abreviados em: **P.A;** **P.B;** **P.C** e **P.D** na tabela.

Tabela 1 - Entrevistas com as professoras

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
1 - Percepção sobre arte	1.1 Conceito de Arte	<p>P.A: Arte não é apenas uma disciplina</p> <p>P.B: Arte é uma expressão de emoções</p> <p>P.C: Arte é uma maneira importante do ser humano expor suas histórias</p>	<p>P.A: <i>A arte não é apenas uma disciplina em sala de aula. Eu já tenho essa concepção desde de toda a vida. Ela é uma coisa muito necessária, faz parte da vida de todo ser humano, ainda que as pessoas não percebam isso. Mas, a arte está presente em todo o lugar e em nós.</i></p> <p>P.B: <i>Arte é uma expressão de emoções, de sentimentos e do estado que a pessoa se encontra. Muitas vezes as pessoas conseguem demonstrar aquilo que está sentido ou que está passando através da arte, inclusive, as crianças que não tem ainda domínio de linguagem, elas conseguem expressar melhor através de desenhos, rabiscos.</i></p> <p>P.C: <i>Para mim arte é uma maneira importante do ser humano expor suas histórias, seus sentimentos, e alguns valores, como o equilíbrio, a perfeição e a harmonia.</i></p>

		<p>P.D: Arte é todas as disciplinas</p>	<p>P.D: <i>A arte é muito importante para o desenvolvimento das crianças. Ela é todas as disciplinas. A criança, por exemplo, começa a praticar a escrita através da arte, quando ela começa a pintar, no sentido que vai desenvolvendo a coordenação motora.</i></p>
<p>1.2 Considerações acerca da importância de trabalhar arte na Ed. Infantil</p>		<p>P.A: Não dá para trabalhar na Educação Infantil sem arte</p> <p>P.B: Ela enriquece as aulas e torna mais acessível o conhecimento</p> <p>P.C: Ela Contribui para o desenvolvimento de habilidades e da aprendizagem</p> <p>P.D: A arte auxilia no desenvolvimento da coordenação motora</p>	<p>P.A: <i>Acabei de dizer isso. Realmente não dá para trabalhar na Educação Infantil sem usar arte. Hoje temos o campo de experiência: traços, sons, cores e formas, que contempla a arte, mas ela não entra só nesse campo, ela permeia todos os outros campos (...).</i></p> <p>P.B: <i>A arte é uma ferramenta lúdica, que enriquece as aulas e torna mais acessível o conhecimento. Do educador com o educando e vice versa, porque através das várias linguagens, como a música, a dança, a gente tem aquele contato, aquela aproximação e se torna uma aula mais completa, mais dinâmica</i></p> <p>P.C: <i>Através da arte conseguimos expandir as habilidades das crianças desde o desenvolvimento até a aprendizagem. Por isso, na Educação Infantil, as crianças gostam muito de dançar, pular, desenhar e cantar.</i></p> <p>P.D: <i>Ela é uma área importante para ser trabalhada na Educação Infantil, pois por meio dela, desenvolve-se a coordenação motora da criança.</i></p>
		<p>P.A: Ajuda na socialização e interação</p>	<p>P.A: <i>Em todos os sentidos (...) Até na questão individual de cada um. Tem aqueles que são mais tímidos, mas com a convivência com a arte, eles vão se soltando. Claro que tudo ao seu tempo, porque tem aqueles que não se soltam mesmo. Eles são muito dependentes dos pais, ainda não tem um “EU” formado, mas aos poucos, vão se desenvolvendo, aprendendo e socializando.</i></p>

	<p>1.3 Percepção sobre a contribuição da arte no desenvolvimento infantil</p>	<p>P.B: Estimula a participação e expressividade</p> <p>P.C: Auxilia como instrumento de avaliação sobre o desenvolvimento da criança</p> <p>P.D: Promove o desenvolvimento motor, a interação social e uma ação cooperativa no aprender</p>	<p>P.B: (...) <i>Tem crianças que não interagem bem na hora das dancinhas, ficam paradas, não conseguem se expressar, se soltar, ficam tímidas e recuadas nas suas carteiras, sendo difícil convencê-las a participarem das brincadeiras, da acolhida, mas no geral, observa-se que através da arte, as crianças conseguem se libertar e se mostrar como realmente elas são.</i></p> <p>P.C: <i>Através da arte é possível avaliar o desenvolvimento mental das crianças, entender seus sentimentos, disposições, inclusive, suas reclamações no dia a dia.</i></p> <p>P.D: <i>Além da coordenação motora, a arte também ajuda na interação social das crianças, melhorando a convivência entre elas na medida que possibilita uma aprendizagem coletiva. Por exemplo, muitas vezes a criança ao vê o seu coleguinha pintando, ao prestar atenção, também vai aprendendo com ele a desenvolver essa técnica.</i></p>
<p>2 - Planejamento da prática educativa em arte na Educação Infantil</p>	<p>2.1 Atividades propostas</p>	<p>P.A: Musicalização, trabalhando os ritmos e sons, Teatro, contação de história, trabalhando a escuta e a atenção</p> <p>P.B: Acolhida com músicas,</p>	<p>P.A: <i>Eu utilizo muito a questão do ritmo. Quando cantamos as músicas, eu faço questão de mostrar para eles a hora de parar e respirar um pouco. Às vezes utilizo alguns objetos para que eles possam trabalhar os ritmos, como colheres, latinha para bater, chocalhos de garrafa pet e milho. Com isso, trabalhamos também a questão do som. Nos teatrinhos, por meio da contação de histórias, colocamos eles como os personagens protagonistas da história, do jeito que eles querem, porém ensinando-os que tem a hora de ser e a hora de não ser, a hora de está e a hora de não está. E assim, seja na pintura, na colagem e nas danças, tentamos trabalhar essas questões.</i></p> <p>P.B: <i>Faço a acolhida, através de musicinhas, gesticulações e dancinhas,</i></p>

		<p>danças e gesticulações e atividades de recorte e colagem, preenchimento com papel amassado e pinturas</p> <p>P.C: Atividades de pintura, com danças e musicalização</p> <p>P.D: Musicalização e dança na acolhida e atividades com desenhos, pinturas, recorte e colagem e modelagem</p>	<p><i>trabalhando a coordenação motora mais ampla. (...) Eu uso muito recorte e colagem, papel crepom de bolinha amassada para fazer preenchimento de algumas imagens, pintura com guache, pincel e tinta, não faço muito uso de pintura com a mão, porque eu entendo que a criança não é carimbo nem molde, então eu não gosto dessas atividades. Prefiro atividades em que a criança possa produzir, fazer e praticar.</i></p> <p><i>P.C: Trabalho a arte com meus alunos para despertar a criatividade e a imaginação, através das danças, músicas e pinturas.</i></p> <p><i>P.D: Trabalho a acolhida com músicas e danças. Eles gostam muito de dançar e cantar. Além disso, trabalho desenhos, pintura, recorte e colagem, e modelagem, que eles também gostam muito, criam suas próprias artes, fazem bonequinhos, carrinhos, e tudo isso envolve dentro da arte.</i></p>
2.2 Linguagens artísticas frequentemente trabalhadas		<p>P.A: Música, teatro, dança e desenhos livres e direcionados</p> <p>P.B: Desenhos, recorte e colagem, pintura, dança e música</p>	<p><i>P.A: Tem a linguagem musical que tentamos trabalhar com o ritmo, como eu já havia falado. Tem a questão dos desenhos que trabalhamos como dar, o teatro, trabalhamos a partir das historinhas contadas e tem as danças que trabalhamos no corpo, gesto e movimentos e assim vai.</i></p> <p><i>(...) Trabalhamos tanto com desenhos livres como com desenhos direcionados. Tudo irá depender do planejamento que organizamos.</i></p> <p><i>P.B: Trabalho nas minhas aulas, na grande maioria com desenhos, recorte e colagem, pintura, dança e música, teatro eu nunca fiz, até porque meu público agora é bem pequenininho. Eu ainda tentei fazer uma apresentação com o Infantil II e III, só que foi um conjunto, porque devido eles serem bem pequenininhos, eles não</i></p>

		<p>P.C: Música, desenhos impressos, dança e pintura</p> <p>P.D: Trabalha mais a pintura e o desenho impresso.</p>	<p><i>acompanharam totalmente os passos. Nós fizemos da maneira que eles conseguissem fazer, deixamos um pouco livre, mas num deixa de ter sido uma apresentação artística.</i></p> <p><i>P.C: As linguagens artísticas costumo trabalhar: Música do YouTube, desenhos para colorir já impresso, e sempre tem a dança no pátio com a turma. E a pintura, a qual desperta um grande interesse no processo de ensino de aprendizagem. Através da música, trabalho o acolhimento, o lúdico, a criatividade e a interação entre eles. Já o desenho, trabalho depois da contação de história para que possa despertar a curiosidade e estimular a imaginação e a criatividade. E a pintura, utilizo no desenvolvimento da coordenação motora, trabalho a assimilação das cores e a parte da imaginação também.</i></p> <p><i>P.D: Mais a pintura, porque a pintura mexe muito com a coordenação motora deles. Na maioria das vezes, contamos uma história e oferecemos um desenho com a temática daquela história que foi contada. Às vezes, eles gostam também de produzir o desenho, então fazemos perguntas e eles fazem o relato da história. Pedimos para desenharem os personagens da história. Às vezes eles dizem que não sabem desenhar, mas acabam fazendo de todo jeito, no final.</i></p>
2.3 Utilização de materiais	P.A: Objetos do dia a dia, materiais de sucata e convencionais		<p><i>P.A: Utilizo alguns objetos que têm disponível de forma mais acessível e próxima, a exemplo de colheres, onde eles vão batendo, fazendo o ritmo com colheres. Utilizo outros materiais também de sucata, como latinha pra bater, garrafas pets com milho dentro.</i></p> <p><i>(...) Na instituição há pouco material acessível, mas o pouco que tem, utilizamos. Nela dispõem de lápis de cor, algumas massinhas de modelar, giz de cera, isso! Eu sinto falta de mais opções. Eu queria muito que tivesse, por exemplo, brinquedos com relação às profissões,</i></p>

		<p>P.B: Materiais convencionais e de sucata</p> <p>P.C: Materiais convencionais</p> <p>P.D: Materiais convencionais e de sucata</p>	<p><i>seria muito interessante e possibilitaria que trabalhássemos o gosto de cada um por determinada coisa. Eu queria muito isso, mas não tem. Então, utilizamos o que tem e da forma que dar.</i></p> <p><i>P.B: Utilizo papel crepom, folha A4, cola, pincel, tinta guache, entre outros. A creche disponibiliza de alguns materiais, tal como esses. Quando tem, está sempre disponível a qualquer professor, mas tem carência de alguns materiais mais específicos, que facilitaria o fazer docente. Por exemplo, E.V.A não tem, aquele papel duplex, muito difícil ter, mas o básico do básico tem. Eu faço muito uso de sucata também, eu reaproveito muita bandeja de isopor daqueles frios, bandeja de ovos, faço uso de papelão para fazer muitos recortes, quebra-cabeça, jogo da memória, material de costura, jogo das emoções, que possibilita trabalhar os diversos estados de humor e emoção.</i></p> <p><i>P.C: Uso várias matérias quando vou trabalhar com a turma: Lápis de cores, pincéis, giz de cera, papel, tinta guache e entre outros. Todos esses materiais são disponíveis pela a instituição que trabalho</i></p> <p><i>P.D: Utilizo a massa de modelar, lápis de cor, o giz de cera, a tinta guache na hora da pintura. Esses materiais são disponibilizados na creche. Às vezes eu trago de casa alguns materiais, como a cola glitter pra pintar, pra dá um colorido mais na arte deles, eles amam o dia que eu trago a cola com glitter. Trabalho também alguns jogos produzidos com material de sucata.</i></p>
2.4 Possíveis dificuldades na elaboração de práticas educativas em arte		P.A: Pouca oferta e diversidade de material na creche e crianças pouco socializadas e habilitadas	P.A: <i>Essa questão do material é uma das dificuldades. Outra dificuldade é a questão de algumas crianças terem chegado na creche de uma forma que eles já deviam está socializados e nós tivemos que encontrar uma criança, de 4 e 5 anos, onde ela nunca veio na escola e é preciso</i>

		<p>P.B: Pouco tempo para o planejamento das atividades</p> <p>P.C: Dificuldade de planejar uma atividade inclusiva para todos</p> <p>P.D: A dificuldade é adequar atividades para crianças de diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p><i>trabalhar com ela desde do inicio, quando ela já poderia está habilitada e mais socializada. Isso teve muita influência devido a pandemia do covid e o tempo de aula online. Muitas crianças começaram a estudar ainda no período remoto, indo à creche somente com a volta das aulas presenciais, o que necessariamente obrigou uma adaptação àquela nova rotina e ambiente.</i></p> <p><i>P.B: O tempo de planejamento é muito pouco. Falo isso com referência a produção dos jogos que realizo para trabalhar nas aulas. Eu delimito o meu tempo, porque todos esses jogos que eu faço, quebra-cabeça, jogo das emoções, eu faço em casa, depois do contraturno e da hora atividade. Eu guardo o material, separo e isso requer, 15-20 dias, para juntar todo o material e depois produzir. A minha produção geralmente é sábado e domingo, que já é fora da carga horária. Então eu vejo a maior dificuldade de trabalhar a arte, nesse quesito. Eu me disponibilizo em sacrificar meu final de semana, mas o professor que não se disponibiliza, certamente ele não vai ter um acervo muito grande de materiais para trabalhar arte. E a aula vai ser mais basiquinha, não vai ter a mesma qualidade, interatividade e a mesma alegria.</i></p> <p><i>P.C: Minha maior dificuldade é planejar uma aula de arte pra turma por causa do aluno que tem autismo. Então nesse sentido, vejo uma dificuldade de trabalhar com a turma.</i></p> <p><i>P.D: Encontro uma dificuldade grande, porque assim, tem criança que é bem avançada E tem outros que ainda estão desenvolvendo a coordenação, não faz a letrinha direito. Então a dificuldade seria de adequar as atividades para as crianças de diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento.</i></p>
--	--	---	--

6.2.1 Breve interpretação e discussão dos dados das entrevistas

Tendo em vista que a pesquisadora numa análise de dados qualitativa quer compreender o objeto em estudo "a partir da perspectiva dos participantes" (GODOY, 1995, p. 63), o quadro sinóptico apresentado acima, construído e organizado com base nos objetivos delineados, nas perguntas realizadas pela pesquisadora e os recortes das respostas das professoras colaboradoras, conduza-nos a seguinte análise dos dados:

Relativamente à "Percepção sobre Arte" é possível estabelecer um número apreciável de inferências, entre as quais se pode destacar:

A arte é concebida pelas professoras como uma forma de expressão humana, que para além de uma disciplina, consiste em um meio importante do ser humano expor e comunicar suas emoções, sensações, histórias e percepções. Além dessa perspectiva ampla de conceber arte, a resposta da Professora D (P.D), chama atenção pelo fato dela afirmar que arte "é todas as disciplinas". Entende-se com esta afirmação, que na verdade, o que ela quis salientar foi que a arte, interdisciplinarmente, relaciona-se com todas as disciplinas, já que, conforme Peixoto e Azevedo (2011) ela se apresenta como um importante dispositivo de aprendizagem criativa, a qual colabora para a construção significativa do conhecimento. Porém, ao generalizar a arte dessa forma, definindo-a como todas as disciplinas, contribui-se com a descaracterização das particularidades da arte enquanto campo de conhecimento, a qual compreende metodologias e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos, como os demais componentes curriculares. Essa concepção da docente, desqualifica a relevância da arte, uma vez que, reduz seu status simplesmente a uma disciplina complementar.

Com relação às considerações acerca da importância de se trabalhar arte na Educação Infantil e conseqüentemente sua contribuição para o desenvolvimento das crianças, as professoras enfatizam a indispensabilidade da arte como instrumento lúdico, numa perspectiva complementar, caracterizando também como uma área interdisciplinar, de modo que adentra também nos outros campos de experiência. Sua relevância é explicada pela potencialidade que dispõem para o oferecimento de uma aula dinâmica, prazerosa e interativa, constituindo-se como um importante recurso pedagógico. De acordo com suas percepções, a utilização das artes nas aulas torna mais acessível a construção do conhecimento e a estimulação da aprendizagem, promovendo-se o desenvolvimento de habilidades, como a coordenação motora, além de auxiliar na socialização, interação e participação dos educandos nas atividades. Para além disso, a arte também é entendida como

instrumento de avaliação do desenvolvimento da criança, por meio da qual, o professor pode perceber os potenciais e as dificuldades que estas apresentam durante a realização das atividades artísticas, podendo, posteriormente, adequar estímulos que os levem a avançar no seu desenvolvimento.

Conclui-se, então, que as percepções das professoras sobre arte convergem para uma concepção fragmentada sobre este campo de conhecimento, em que por mais que consigam percebê-la como um componente próprio, a qual tem destaque na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), sendo privilegiada pelo campo de experiência: Traços, sons, cores e formas, como evidencia a professora A (P. A), legítima-se sua indispensabilidade simplesmente como um instrumento e dispositivo estimulador para a aprendizagem e o desenvolvimento, se constituindo como um recurso pedagógico e complementar, utilizado para promover ludicidade, ambiência prazerosa, dinâmica e interativa no cotidiano da Educação Infantil. Entretanto, é fundamental que se avance nessa percepção reducionista da arte, de maneira que ela não seja compreendida meramente como um componente complementar e somente como um recurso de incremento a outras disciplinas.

É necessário enaltecer, portanto, que a arte, como bem define Ostetto e Leite (2004), é totalidade, e por isso, é "conhecimento em si", e como tal, deve ser valorizada, não podendo, portanto, ser trabalhada unicamente com um pretexto para algo, por exemplo, para construir uma abordagem de aula lúdica ou para desenvolver a coordenação motora. Ressalta-se ainda que arte é abrangente, sendo ao mesmo tempo expressão, linguagem e conhecimento, o que evoca para uma percepção ampla desse campo de conhecimento, a fim de conduzir organizações de práticas integralizadoras na Educação Infantil.

A respeito do segundo tema "Planejamento da prática educativa em arte na Educação Infantil, destaca-se as seguintes inferências:

Com relação às atividades propostas e organizadas pelas professoras para o ensino de arte na Educação Infantil, percebe-se que elas privilegiam o trabalho educativo através das diversas linguagens da arte, incluindo-as no cotidiano das crianças, promovendo o contato com as diferentes expressões artísticas. Dentre as linguagens artísticas que frequentemente as professoras trabalham em sala de aula, o desenho foi comumente citado por todas. Além dele, elas citaram também a música, a pintura, a dança, o teatro, o recorte e colagem e a modelagem.

A forma como as professoras trabalham cada uma das linguagens, evidencia, em sua maioria, um ensino de arte fragmentado e descontextualizado, desprovida de reflexão, e não

observa-se uma articulação das diferentes linguagens nas situações de ensino, de modo que cada linguagem é trabalhada isoladamente e com um fim em si mesmas, não favorecendo um conhecimento amplo e uma aprendizagem integrada por parte das crianças.

Majoritariamente são trabalhados nas aulas de arte desenhos impressos e somente em algumas situações, oferecem-lhes o desenho livre. De acordo com isso, Ferreira (2012) adverte que a utilização de desenhos prontos para colorir não é significativo para o desenvolvimento das crianças, porque contribui para o tolhimento da capacidade criativa e desrespeita a criança enquanto ser sensível, cognitivo e competente. É importante enfatizar que o desenho é uma forma de linguagem expressiva, através da qual a criança comunica seus pensamentos, vontades e emoções.

Considerando essa questão, Ferreira (2012) defende uma perspectiva de trabalho que forneça condições pedagógicas para que os educandos se manifestem criativamente e conscientemente através dessa linguagem. Nesse sentido, ela ressalta a importância do desenho livre, salientando a potencialidade dessa abordagem “para o desenvolvimento emocional, afetivo, o desenvolvimento da sensibilidade e da coordenação motora da criança” (FERREIRA, 2012, p. 53), já que essa modalidade, possibilita espaço para que a criança crie e recrie formas próprias de expressão, integrando a imaginação, a percepção e a criatividade.

Quanto a música e a dança, são trabalhadas de forma lúdica, como uma atividade recreativa de estímulo a socialização, a disciplina da atenção e na estimulação de gestos corporais que são imitados pelas crianças, e que correntemente acontecem de forma mecânica e estereotipada. Com referência a isso, a professora A (P.A) afirma que costuma trabalhar por meio da musicalização, o ritmo e o som das músicas, visando estimular a percepção e atenção das crianças no despertamento de uma escuta sensível e aguçada na diferenciação dos sons e na concentração para a execução dos ritmos sincronizados. Para isso, ela utiliza músicas com marcações rítmicas, em que as crianças são incentivadas a acompanhar e reproduzir os sequenciamentos sonoros presentes nas músicas, através de objetos como colheres, latinhas e chocalhos.

Nessa conjuntura, a professora acaba por reforçar o aspecto mecânico, pragmático e de imitação no trabalho com essa linguagem, sendo que de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), essa abordagem não permite a atividade criativa da criança e não possibilita a percepção e o conhecimento qualitativo sobre essa manifestação artística.

Em relação às atividades que contemplam a pintura, o recorte e colagem, assim como a modelagem, estas também são efetuadas mecanicamente e de forma pragmática, cujo

objetivo é desenvolver a coordenação motora, habilitando-os para o domínio da escrita, e assimilação de cores.

No que se refere ao teatro, este é pouco utilizado. Em algumas oportunidades acontecem dramatizações com base na contação de história, onde a professora vai inserindo as crianças no papel dos personagens, não sendo uma apresentação teatral em si, já que não há atuação das crianças. A Professora B (P.B) relata uma certa dificuldade de trabalhar essa linguagem artística pelo seu alunado ser muito pequeno, e dessa forma, não conseguir dramatizar adequadamente a história ou enredo trabalhado.

Porém a BNCC vem enfatizar que na Educação Infantil, seja privilegiado o oferecimento de experiências diversificadas na construção de vivências, em que as crianças possam conhecer as diversas linguagens artísticas e consigam através delas, exercitar sua autoria e ampliar suas formas de expressão. Nesse caso, o objetivo das propostas de ensino em arte precisa estar voltado mais para o oferecimento cotidiano de experiências artísticas e expressivas, do que em cobranças por perfeição na execução das atividades. O essencial é que as crianças, vivenciem cada uma dessas linguagens e possam construir conhecimentos e se desenvolver com base nelas, ampliando seus aspectos cognitivos, afetivos, expressivos e motores. E nesse viés, o acompanhamento dos professores é crucial.

Relativamente aos materiais que normalmente as professoras oferecem e disponibilizam aos educandos durante as atividades artísticas, em maior predominância, elas utilizam os materiais fornecidos pela creche como: Lápis de cor; giz de cera; tinta guache; folha A4; cola; pincéis; massa de modelar. Com referência ao número e a diversidade de materiais disponíveis no centro infantil, as professoras A, B e D, relatam uma carência na oferta de uma variedade maior desses materiais.

Devido a isso, numa alternativa de complementar essa pouca oferta de materiais, às vezes as professoras compram materiais específicos para disponibilizar aos educandos, trazem utensílios de casa e também produzem jogos com materiais de sucata para serem introduzidos nas aulas. Entretanto, observa-se que a utilização desse material está se dando de maneira uniformizada e utilitária, onde não há espaço para a exploração, tampouco para a intervenção criativa da criança na elaboração de novas configurações sobre esses objetos.

É necessário, dessa forma, que não haja um padrão de materiais específicos para trabalhar a arte, mas que o professor consiga diversificar e abranger essas possibilidades, indo além da simples oferta. Em consideração a isso, Cunha (2021) enfatiza que o professor tem um papel singular nessa questão, visto que caberá a ele a responsabilidade de pesquisar, adequar, selecionar e mediar a integração dos diversos materiais com o planejamento de

situações de ensino que permitam às crianças a exploração, a experimentação e suscite o conhecimento, possibilitando uma aprendizagem criativa, inventiva e significativa em arte.

De modo geral, observa-se que as atividades propostas e as formas de trabalho com as diferentes linguagens atribuídas pelas docentes, fornecem indicativos de um ensino de arte mecânico, o qual pouco promove para uma aprendizagem totalizadora e reflexiva em arte.

Acerca das possíveis dificuldades identificadas pelas professoras no planejamento e elaboração das práticas educativas em arte na Educação Infantil, observa-se que cada uma pontuou uma complicação diferente.

A professora A (P.A) elencou como principais dificuldades para o planejamento das aulas de arte, a pouca oferta de materiais na creche e as condições sociointerativas e de aprendizagem de algumas crianças. Essa segunda questão que a docente pontua é um problema enfrentado em todo o país. A defasagem na aprendizagem, no domínio de habilidades somadas à pouca sociabilidade são problemas ampliados e originados pelas circunstâncias que a pandemia do coronavírus obrigou a todo contexto escolar, exigindo a adequação ao ensino remoto. Em um contexto atual de volta às aulas presenciais, tornaram ainda mais evidente essas questões.

Correspondentemente a isso, a professora D (P. D), apresenta uma dificuldade que reverbera em um desafio determinado por esse contexto mencionado, que é adequar atividades para crianças de diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Obviamente que esse contexto enfatiza desafios de longo prazo e afeta diretamente o papel dos professores, os quais precisaram ser ainda mais criativos, comprometidos e competentes para a elaboração e planejamento de práticas educativas que auxiliem na recuperação da aprendizagem e da sociabilidade dessas crianças de maneira integralizada, percebendo suas necessidades e potencialidades para a adequação de estratégias efetivas, as quais possam contribuir para o avanço nos níveis de desenvolvimento.

Sob outro enfoque, a professora C (P.C) pontuou uma dificuldade quanto a adaptação das aulas e a elaboração de atividades inclusivas para a mediação do trabalho educativo, com uma criança diagnosticada com transtorno do espectro autista presente na turma. O desafio, segundo a professora, é planejar uma aula que integre todas as crianças. Essa pauta levantada pela docente, não restringe-se somente ao planejamento de práticas educativas em arte, mas é algo abrangente, que envolve também a base formativa desses profissionais. Infelizmente, é perceptível a fragilidade pedagógica nas quais se apresentam os professores, revelando uma certa despreparação para lidar com crianças autistas e da mesma forma, fornecer condições para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Por conseguinte, a professora B (P.B) expôs uma complexidade que tem relação com a pouca disponibilidade de material na creche, que foi uma problemática que a professora A (P.A) também pontuou. Devido a isso, como uma alternativa criativa para superar ou ao menos amenizar esse impasse, as professoras recorrem-se à produção de recursos pedagógicos e jogos com sucata e reciclagem de materiais. E, é sobre esse ponto que a professora B pontua sua dificuldade. Segundo ela, o tempo de planejamento é insuficiente para cumprir a demanda na elaboração dessas atividades, o que a faz utilizar do seu tempo livre, destinado ao lazer, para a produção desses materiais, excedendo a sua carga horária.

Essa situação põe em evidência um contexto que precisa ser considerado, que para além do magistério, essas profissionais dividem também seu tempo com a maternidade e as atividades domésticas, o que acarreta uma intensificação de estresse e sobrecarga de trabalho. Esse panorama é um indicativo de que as instituições de ensino devem oferecer suporte aos professores para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Como salienta Cunha (2021), é importante e fundamental que seja disponibilizado aos professores condições materiais, equipamentos e espaços favoráveis, no sentido de facilitar e promover subsídios, para a construção das ações educativas dos educadores.

6.3 Análise dos planos de aula e do projeto político pedagógico

Neste tópico será apresentado as análises e inferências sobre os planos de aulas das professoras colaboradoras e o Projeto Político Pedagógico da creche municipal, com vista a fornecer complemento aos dados qualitativos da pesquisa. Foram analisados um total de 12 planos de aula, sendo 3 planos de cada professora, tendo como objetivo, verificar a sistematização na organização das práticas educativas em arte. Para isso, observou-se as atividades planejadas, sendo estes indicadores das práticas em arte, a abordagem metodológica, por meio da qual as atividades foram encaminhadas, e os objetivos propostos.

No Projeto Político Pedagógico, objetivou-se investigar as diretrizes pedagógicas da creche, a fim de analisar as orientações didáticas fornecidas às professoras para a elaboração das atividades pedagógicas e os direcionamentos curriculares para o estabelecimento do trabalho educativo da arte na Educação Infantil.

6.3.1 Análise geral dos planos de aula

As professoras organizam suas aulas em planos de trabalho semanais, com base em um modelo padrão de estruturação, que é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Aurora-CE (SME). Neste documento, já estando ordenado os seguintes tópicos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Campos de experiências; Objetivos específicos; Objetivos de aprendizagem/Desenvolvimento e Estratégia de ensino (Metodologia), as professoras simplesmente preenchem as informações correspondentes.

Observou-se que a organização dos planos de aula é fundamentada no que define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a primeira etapa da educação básica, que consiste no planejamento de atividades com base nas interações e brincadeiras, assegurando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se das crianças, “estruturadas nos cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 40), que poderão ser adequados à faixa etária da turma.

Como os planos de aula são construídos semanalmente, os campos de experiências são trabalhados articulados entre si. No tópico dos objetivos específicos verificou-se que, na realidade, não são dispostos objetivos, mas uma listagem dos conteúdos, temas de aulas ou atividades que serão trabalhadas semanalmente. Dessa forma, levando isso em conta, na tabela abaixo são apresentados os recortes referentes às atividades/Temáticas, os objetivos de aprendizagem/desenvolvimento e as metodologias organizadas pelas professoras nos planos de aula.

Tabela 2 - Análise dos planos de aula da Professora A

PROFESSORA A (Infantil IV)		
Planos de Aula	Tópicos do Plano de Aula	Conteúdo
	Atividades/Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - História: João e os três cavalos encantados (conto oral) - Revisando os encontros vocálicos, letras do alfabeto - Famílias B e b - Desenho e colagem - Dinâmicas - Ritmos trabalhados com colheres
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03EF04 EI03ET06 EI03EF01 EI03ET05

Plano 1		EI03TS01
	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida com músicas - Chamadinha, música de saudação - Tentativa de organização dos momentos e seguimento de regras de convivência - Musiquinha ritmada com colheres
Plano 2	Atividades/Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - História do macaco sem rabo e a comadre onça (conto oral) - Letras do alfabeto nas palavras (JOANINHA, MACACO) - Pinturas de animais como: Macaco da história, a joaninha e outros - Dinâmica do silêncio - Música (do macaco brincalhão) Patati Patatá
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI02EO06 EI03EF08 EI03EO07 EI03EF05 EI03TS02 EI03ET04 EI03TS03
	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida com músicas e boas vindas, chamadinha com eles já respondendo - Percebendo melhor a rotina, acolhida, chamada, história, tarefinha, organização para o lanche, etc. - Caixa de som com a música do macaco brincalhão
Plano 3	Atividades/Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentos com cores, com água e óleo - Vogais e consoantes (maiúscula e minúscula) - Palavrinha das cores, água e óleo - Música das cores e história das cores - Dinâmica para trabalhar o companheirismo, seguimento de regras
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI02EO03 EI02EF06 EI02EO05 EI02EF01 EI02TS02 EI02EF08
	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhida com abraços e músicas todos os dias - Trabalhando os experimentos, misturando as cores, a água com óleo - Fazeres dinâmicas e trabalhar as atividades copiadas

Elaborado pela autora (2022).

Tabela 3 - Análise dos planos de aula da Professora B

PROFESSORA B (Infantil II e III)		
Planos de Aula	Tópicos do Plano de Aula	Conteúdo

Plano 1	Atividades/Temáticas	- Animais, Cores e Números
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03ET01 EI03CG01 EI03ET05 EI03CG03 EI03ET08 EI03CG05
	Metodologia	- Acolhida com canções e orações, roda de conversa, os animais da fazenda, apresentar a luva interativa, seu lobato, trabalhar a quantidade de animais, as cores da fazenda, a música 5 patinhos, trabalhando o som dos animais, entrega de mimos - a coroa dos animais
Plano 2	Atividades/Temáticas	Emoções, números e quantidades, movimentos corporais, canções
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03ET01 EI03CG02 EI03ET05 EI03CG03 EI03ET08 EI02CG04
	Metodologia	Após a acolhida com canções e orações; foi trabalhada a lata das emoções na roda de conversa; contagem das carinhas (emoções); jogo de montar quebra cabeça das emoções; colorir e relacionar as carinhas como os números de 0 a 5 ; realizar a brincadeira "quem está feliz"; identificar a cara feliz; realizar e expressar as emoções com a canção "cara de que".
Plano 3	Atividades/Temáticas	Semana do dentista; higiene bucal; alimentos; quantidade de alimento; grande e pequeno
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03ET01 EI03ET08 EI02CG02 EI02CG03 EI03ET03 EI03CG04
	Metodologia	Início da aula com orações e canções e dancinhas já realizadas; a brincadeira do macaco pulando no colchão; a comida que o macaco come; o número de frutas citando se são grandes ou pequenas com uso do macaco interativo. A medida que as crianças diziam as frutas, o macaco mastigava e sujava os dentes com pincel de quadro branco, em seguida cada criança fez a escovação dos dentes do macaco

Elaborado pela autora (2022).

Tabela 4 - Análise dos planos de aula da Professora C

PROFESSORA C (Infantil V)		
Planos de Aula	Tópicos do Plano de Aula	Conteúdo

Plano 1	Atividades/Temáticas	- Estudo da letra F - O nome da criança - Contaço de história	- Desenhos - Amarelinha - As consoantes
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03EF07 EI03EF02 EI03TS02	EI03CG05 EI03EF05
	Metodologia	- Acolhida com músicas e chamadinha - Dinâmica com a caixa dos afetos - Atividade da pág 70 e 71 e correção - Atividade da folha e no caderno da criança - Atividade de pintura e colagem - Brincar de amarelinha no pátio	
Plano 2	Atividades/temáticas	- Contaço de história - Dia da criança	- O nome - A cadeirinha
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03EF02 EI03ET08	EI03CG05
	Metodologia	- Acolhida com músicas, chamadinha, roda de conversas - Desenho para colorir envolvendo a contaço de história - Atividade para casa no caderno - Trabalhando o nome através das letras - Comemoração do dia da criança, com brincadeiras e músicas	
Plano 3	Atividades/temáticas	- Contaço de história - O nome - As palavras simples	- Estudo da letra K - Boliche - Os meios de comunicação
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03EO02 EI03CG05	EI03TS04
	Metodologia	- Acolhida com músicas, chamadinha - Desenho livre - Trabalhando o nome com as fichas - Brincadeiras com o boliche - Atividade do livro págs 100 e 101 - Atividade envolvendo os meios de comunicação	

Elaborada pela autora (2022).

Tabela 5 - Análise dos planos de aula da Professora D

PROFESSORA D (Infantil IV)		
Planos de Aula	Tópicos do Plano de Aula	Conteúdo

Plano 1	Atividades/Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e jogos - Os números de 1 a 9 - Contação de história - Alimentação
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03CG02 EI03ET07 EI03EF04
	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras, jogos e atividade impressas - Contação de história (Dona Ivone e o papagaio), acolhida música do dia - Chamadinha e atividade para colorir do papagaio, mostrando os fantoches dos alimentos e pintura
Plano 2	Atividades/Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Contação de histórias - Números de 1 a 9 - Brincadeiras - Boa convivência - Peso, altura
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03EF04 EI03EO04 EI03ET07 EI03CG02 EI03ET08 EI03TS02
	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e jogos - Atividades impressas - Trabalhando o lúdico - Acolhida com música do dia - Chamadinha e atividade de pintura dos alimentos
Plano 3	Atividades/Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Contação de história - Número 9 - Brincadeiras e jogos - Caminhar com amigos - Perto, longe, na frente, em cima, entre dentro
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	EI03ET04 EI03EF04 EI03EO03 EI03TS02 EI03CG02
	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade no livro do aluno de ET - Atividade impressas de EO e CG - Reconto de história - Acolhida com música - Chamadinha cantada - Atividade para colorir

Elaborado pela autora (2022).

Pode-se observar quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que estes são destacados e identificados nos planos de aula, somente por meio dos ⁸códigos alfanuméricos. De acordo com a BNCC, o primeiro par de letras (EI) indica a etapa da Educação Infantil. O primeiro par de números refere-se ao grupo por faixa etária: “01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (BRASIL, 2018, p. 26). O segundo par de letras determina o campo de experiências: “EO = O eu, o outro e o nós; CG = Corpo, gestos e movimentos; TS = Traços, sons, cores e formas; EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação; ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 26). O último par de números faz referência “a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária” (BRASIL, 2018, p. 26).

Com base nessas informações, nota-se que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados nos planos de aula referente ao campo "Traços, sons, cores e formas", o qual privilegia os saberes artísticos, não estão presentes em todos os planos e, quando estão, não são viabilizados pelas propostas organizadas.

Na parte da metodologia, que deveria ser o espaço para a explicitação dos caminhos e estratégias de ensino, determinada pela docente para a condução da aula, percebeu-se que não há um detalhamento muito claro de como transcorrerá cada momento da aula e a aplicação das atividades para o alcance dos objetivos.

Ficou perceptível que a organização dos planos de aula foi baseada numa listagem de atividades, determinadas pelas professoras para serem desenvolvidas durante a semana, de modo a preencher o tempo de trabalho com as crianças. Nesse contexto, o princípio educativo de tais propostas não ficou tão explícito e claro.

É possível pontuar, que referente às atividades de arte elencadas para serem trabalhadas, constata-se uma complementação sobre o que já havia sido evidenciada anteriormente pelos dados obtidos com as entrevistas, em que a arte não é abordada e sistematizada como um campo de conhecimento em sala de aula, mas como uma área complementar ou simplesmente um recurso pedagógico. A arte e o trabalho da arte na Educação Infantil é definida estritamente por atividades de pintura, desenhos, momentos musicais, jogos e brincadeiras, que muitas das vezes estão colocadas para o entretenimento,

⁸ Servem para identificar os objetivos de aprendizagem, indicando a etapa de ensino, a faixa etária e o campo de experiência relacionado ao objetivo.

"passatempo", desenvolver a coordenação motora, promover ludicidade e interatividade na aula e na disposição dos conteúdos, ou seja, de forma mecânica, estereotipada,, as quais não viabilizam um aprendizado e um desenvolvimento das crianças de maneira integral.

Conforme Ostetto (2000), é durante o ato de planejar que os professores inserem intencionalidade nas suas ações pedagógicas para o direcionamento do trabalho educativo, pressupondo um olhar atento à realidade da sala de aula, as necessidades e gostos da crianças, o qual exigirá escolhas na definição das atividades, dos materiais e na forma de encaminhá-las. Porém, esse processo não pode está isento de reflexão e retomadas, é necessário que seja flexível e suscetível a mudanças, aprimoramentos e revisões.

Assim, a estruturação dos planos de aulas é um espaço para a organização das estratégias de ensino, da prática pedagógica, onde caberá ao professor definir o melhor formato para redigi-lo. O importante é ter convicção da necessidade do planejamento para uma efetiva orientação do trabalho educativo.

6.3.2 Análise do Projeto Político Pedagógico

Uma primeira questão identificada com base na análise sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), é que por mais que ele esteja com a validade em dias para a atualização do seu conteúdo, é perceptível que não é realizado uma revisão periodicamente, observando que alguns pontos redigidos nele, não convergem com a realidade atual, o que representa um grande problema, ao considerar que este documento é um instrumento basilar para o funcionamento efetivo da instituição de ensino, podendo ser entendido, segundo Veiga (2005, p. 11), “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Nesse sentido, o PPP é fundamental para o direcionamento das atividades pedagógicas e da aprendizagem escolar.

Verificando as diretrizes pedagógicas definidas no documento, uma das orientações salientadas, é que a organização das atividades pedagógicas aconteçam com base na rotina das crianças, levando em conta os horários de chegada e saída, assim como a hora do lanche e da recreação.

Do ponto de vista didático, o PPP determina que as docentes fundamentem a organização das suas práticas educativas com base em quatro eixos norteadores: **Brinquedos e brincadeiras**, para o favorecimento de abordagens de ensino e desenvolvimento de habilidades de maneira lúdica e prazerosa, a qual integre a utilização de objetos, da arte e da

música; **Atividades livres**, permitindo que as crianças se expressem e manifestem suas potencialidades; **Hora do conto em sala**, estimulando a imaginação e o gosto pela leitura por meio da contação de história e narrativas; **Passeios**, no planejamento de atividades extracurriculares que contribuam com a promoção de vivências enriquecedoras para as crianças.

A respeito das matrizes curriculares definidas para o trabalho na Educação Infantil, o documento elenca como objetivo geral a organização de práticas pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, através das vivências com as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral), para a preparação e desenvolvimento de habilidades que lhes deem subsídios para o avanço nas séries subsequentes, ou seja, para o ensino fundamental.

Com base nessas análises pode-se inferir que, apesar de não haver direcionamentos específicos para a elaboração das ações pedagógicas em arte na Educação Infantil, nas entrelinhas das diretrizes didáticas é reforçado a perspectiva da arte simplesmente como instrumento lúdico, para a pura incrementação e entretenimento nas aulas, podendo contribuir com a socialização das crianças, na adequação das rotinas escolares. Isso oferece fundamentos para um ensino de arte que inviabiliza a construção do conhecimento artístico e fragiliza a formação integral dos educandos, já que o trabalho da arte não está tendo uma intencionalidade educativa marcadamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa pretendeu investigar e tecer compreensões acerca do ensino da arte na Educação Infantil do município de Aurora-CE, levando em conta a relevância dessa área de conhecimento para a formação humana, assim como para o desenvolvimento infantil. Para isso, realizou-se um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, com base na estratégia de estudo de caso, sendo realizado em uma creche da zona rural do município de Aurora, com a colaboração de quatro professoras da instituição. Para a obtenção dos dados, recorreu-se às entrevistas semi-estruturadas e também a análises dos planos de aula das docentes e do Projeto Político Pedagógico da creche.

Para se atingir uma compreensão sobre como a arte é trabalhada no município de Aurora-CE a partir das práticas das professoras da Educação Infantil, sendo esse o objetivo geral da pesquisa, definiu-se três objetivos específicos. O primeiro foi verificar as práticas e metodologias utilizadas pelas professoras da Educação Infantil no trabalho com a arte em uma creche municipal da zona rural de Aurora-CE. A respeito desse objetivo, verificou-se que as atividades planejadas pelas professoras e as perspectivas de trabalho introduzidas em sala de aula, evidenciam abordagens de ensino da arte descontextualizadas, mecânicas e fragmentadas, não colaborando para uma aprendizagem totalizadora e reflexiva da arte pelas crianças.

No segundo objetivo, buscou-se conhecer as concepções que as professoras têm sobre a Arte e sua importância/contribuição para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A partir desse objetivo, pode-se concluir que as professoras têm uma percepção reducionista da arte concebendo-a simplesmente como um recurso pedagógico utilizado para promover ludicidade, entretenimento e facilitar o processo de aprendizagem, tornando-o mais prazeroso e dinâmico. Nesse enfoque, a arte é desconsiderada e desvalorizada enquanto campo de conhecimento, sendo subjugada a um componente complementar e interdisciplinar mediante as demais áreas.

No terceiro objetivo, em que o foco era identificar possíveis desafios quanto ao trabalho com a Arte na primeira infância em uma creche na zona rural do município de Aurora-CE, constatou-se que dentre os principais desafios com relação à prática educativa da arte na creche, destacou-se: a falta ou pouca oferta de material didático-pedagógico; o pouco tempo de planejamento vinculado às rotinas de vida das professoras; despreparo pedagógico para o trabalho com crianças autistas; dificuldades na elaboração de atividades com relação a

defasagem na aprendizagem das crianças que revelaram diferentes níveis de desenvolvimento e habilidades.

Sendo assim, é possível inferir que a arte é trabalhada na zona rural do município de Aurora-CE de forma simplista, pragmática e desprovida de reflexão e intencionalidade educativa. As práticas pedagógicas planejadas e organizadas na Educação Infantil, não possibilitam um conhecimento amplo e significativo sobre arte, o que inviabiliza o desenvolvimento integral dos educandos em todos os seus aspectos: expressivo, cognitivo, emocional, criativo e corporal.

Os instrumentos de coleta dos dados, utilizados na pesquisa, facilitaram a apuração e catalogação das informações necessárias. Por meio das entrevistas e das análises dos documentos, foi possível identificar os principais entraves que dificultam a prática de um ensino de arte totalizadora. Para além da escassez dos recursos/materiais didáticos, constatou-se também a inexistência de diretrizes e orientações no Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para o ensino da arte na primeira infância. O documento, além de não fornecer encaminhamento para a prática pedagógica, encontra-se desatualizado, necessitando de revisão. Isso evidencia-se como um problema, porque é através do PPP, que se orienta e se baseia o funcionamento escolar, assim como insere-se a intencionalidade no trabalho pedagógico. Esse problema também reverbera na organização dos planos de aula e na elaboração das atividades artísticas.

A guisa de conclusão, é preciso ressaltar que, mesmo com uma contribuição significativa, ainda existem muitas coisas a se pesquisar sobre o ensino da arte na Educação Infantil. São necessários mais estudos para se chegar a uma compreensão mais aprofundada sobre o trabalho educativo da arte na primeira infância. Qual o valor da arte dentro do currículo infantil? A partir de quais perspectivas é trabalhada e pensada a materialidade nas proposições educativas em Arte? Quais são os materiais de arte? Em que medida a rotina das professoras da Educação Infantil influencia e interfere no planejamento das práticas educativas de arte? Essas, por exemplo, são algumas questões que podem desencadear novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.

BRASIL. Ministério da educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 16 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília:MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução n. 466. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p.184.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1986.

COLBEICH, Marisete Machado; NUNES, Carolina Ramos. Os (entre) lugares da arte na educação Infantil. **REVISTA APOTHEKE**, v. 5, n.3, 2019, p. 85-100.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a arte na educação infantil?. **REVISTA APOTHEKE**, v. 5, n. 3, 2019.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. A arte é para as crianças ou é das crianças? problematizando as questões da arte na educação infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação da proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 85-100.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2009, p. 222.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **A arte na educação escolar**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte: o dia a dia na sala de aula**. 4 ed., Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012, p.124.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 1. ed, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 26-32.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr.1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.1-80.

OSTETTO, Luciana E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: PINHO, Sheila Zambello de, et al. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320.2011>>. Acesso em: 25 de fev. 2022

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Izabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas; SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas. In: PINHO, Sheila Zambello de, et al. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320.2011>>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

QUADROS, Cerli Terezinha; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Ensino de arte na educação infantil: múltiplas dimensões da prática pedagógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, v 3, n. 3, p. 24-32, ago/dez, 2012.

ROCHA, Thalia Mendes; BALISCEI, João Paulo. Amassar, riscar, rasgar e mover (-se): proposições para aproximar a arte contemporânea das crianças na educação infantil. **Olhar do professor**, v. 24, Ponta Grossa, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 05. Set. 2022.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. A arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. In: **Anais do XV Seminário Internacional de Educação-Educação e interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos**. Novo Hamburgo-RS, 2016, p. 1-10. Disponível em: <https://www.feevale.br/seminarioeducacao>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti, 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5627>. Acesso em: 05. Set. 2022.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: teoria e prática**, v. 30, n. 58, p. 77-85, 2012.

VERAS, Veruska Azevedo et al. Ética em pesquisa. In: SANTOS, Marta Azevedo dos; NASCIMENTO, Guilherme Nobre L. do. **Metodologia científica: a pesquisa como compreensão da realidade**. Palmas, TO: Programa de Mestrado em Ciências da Saúde, 2021, p. 93.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Papirus Editora, 2005.

WROBLEVSKI, Danieli Eliete Felde. As tendências pedagógicas no ensino de artes. In: **Anais** do IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, v. 9, p. 11013-11026, 2009.

APÊNDICES



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



APÊNDICE A - ENTREVISTA

ENTREVISTA

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Quanto tempo tem de experiência profissional na Educação Infantil?
- 4) Qual a sua concepção sobre arte?
- 5) Você considera a arte uma área importante para ser trabalhada na Educação Infantil?
Por quê?
- 6) E quanto a sua contribuição, em que aspectos percebe a relevância da Arte para o desenvolvimento das crianças?
- 7) Na sua prática em sala de aula, como costuma trabalhar a arte? Que atividades são propostas? Faz uso de materiais? Quais? Esses materiais são de fácil acesso e disponibilizados pela instituição?
- 8) Entende o que são as linguagens artísticas? Entre elas temos, a música, o teatro, a dança, a pintura, o desenho. Quais destas, frequentemente trabalha em sala de aula? E como trabalha cada uma?
- 9) Consegue pontuar alguma dificuldade quanto ao planejamento e oferecimento de atividades em arte na Educação Infantil?



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo: Arte na Educação Infantil no município de Aurora-CE: um olhar sobre a prática pedagógica, coordenado pela professora Kássia Mota de Sousa e vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras - PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo compreender como a arte é trabalhada no município de Aurora-CE a partir das práticas dos professores da Educação Infantil e se faz necessário pela inexistência de pesquisas e estudos na área da arte no município de Aurora-CE e também pela importância que a arte tem na Educação Infantil sendo relevante para o desenvolvimento das crianças.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **(i)** participar de uma breve entrevista, a qual será gravada e posteriormente transcrita para a análise. Através dessa técnica será realizado um levantamento sobre as percepções docentes a respeito da concepção de arte e a maneira como o trabalho com essa área de conhecimento está sendo desenvolvido na Educação Infantil. **(ii)** Permitir o acesso e a retirada de xerox dos devidos documentos pedagógicos – planos de aula e Projeto Político Pedagógico. Por meio da verificação dos documentos será observado como a prática em arte na Educação Infantil é planejada, que metodologias são utilizadas e como essa área é valorizada enquanto campo de conhecimento.

Os riscos envolvidos com sua participação são: Possibilidade de constrangimento, desconforto ao responder ao roteiro de perguntas elaboradas para a entrevista, a qual também será gravada; medo quanto a divulgação de informações confidenciais presentes nos documentos e quebra de anonimato. Para tanto, para minimizar os desconfortos e constrangimentos, a entrevista será realizada em um local reservado e a liberdade para não responder a alguma pergunta será assegurada, o roteiro da entrevista será encaminhado

antecipadamente para as professoras colaboradoras com as respectivas perguntas, tanto a gravação como a transcrição do material só será realizada com o consentimento destas, assim como também a utilização das informações. Para a divulgação será utilizado codinomes ou siglas, garantindo o anonimato das professoras colaboradoras. Todas as informações contidas nos planos de aula e no projeto político pedagógico só serão divulgadas com a devida autorização. Os benefícios da pesquisa serão: Contribuir com a ciência e a educação da cidade de Aurora-CE, no sentido de que, no estudo será levantado o panorama atual do trabalho com a arte na Educação Infantil deste município; Servir de base para o desenvolvimento de outras pesquisas na área da Arte-Educação, subsidiando novas discussões e estudos no âmbito acadêmico.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um órgão interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a professora Kássia Mota de Sousa, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/HUAC cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Kássia Mota de Sousa

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Endereço Pessoal:

Endereço Profissional: Rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n,

Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Horário disponível:

Telefone:

Email: kassia.mota@professor.ufcg.edu.br

Dados do CEP

CEP/HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, situado a rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande - PB.

Email: cep@huac.ufcg.edu.br/huaccep@gmail.com

Tel: (83) 2101-5545

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras - PB, ___ de ___ de 2022

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Kássia Mota de Sousa
Responsável pela pesquisa