

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH**

JULIANA BASTOS FERREIRA

**ENQUANTO A TINTA SECA: REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES E
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MANAUS
2025**

JULIANA BASTOS FERREIRA

**ENQUANTO A TINTA SECA: REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES E
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ciências Humanas, na área de concentração Teoria, História e Crítica da Cultura e linha de pesquisa Crítica, interpretação e história das formas da arte.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves.

**MANAUS
2025**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

F383e

Ferreira, Juliana Bastos

ENQUANTO A TINTA SECA: Reflexões sobre os limites e possibilidades no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil / Juliana Bastos Ferreira . Manaus : [s.n], 2025.

158 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Inclui Anexo.

Orientador: Luiza Davi Vieira Gonçalves.

1. Educação Infantil. 2. Artes Visuais. 3. Educação. 4. Expressividade. 5. Criança. I. Luiza Davi Vieira Gonçalves (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)168.522(043.3)

Juliana Bastos Ferreira

**ENQUANTO A TINTA SECA: REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES E
POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas – PPGICH/UEA, como requisito para obtenção do título de mestre em Ciências Humanas.

Aprovada em 24/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LUIZ DAVI VIEIRA GONCALVES

Data: 11/06/2025 15:32:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves

Documento assinado digitalmente



DENILSON DINIZ PEREIRA

Data: 11/06/2025 15:10:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Denilson Diniz Pereira

Documento assinado digitalmente



ENEILA ALMEIDA DOS SANTOS

Data: 10/06/2025 14:44:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eneila Almeida dos Santos

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória pessoal e profissional é marcada por erros e acertos. Finalizar o mestrado hoje é fruto da decisão da Juliana de 2022, que escolheu deixar uma instituição de ensino privada para seguir seu sonho: ter acesso a mais conhecimento e explorar suas potencialidades como pedagoga e pesquisadora. Assim, o compromisso acadêmico e o desejo de transformação se entrelaçaram. A temática desta pesquisa reflete minha visão pedagógica, pautada não apenas no respeito às crianças e às infâncias, mas também na valorização do profissional da educação.

Esta dissertação foi construída a partir de vivências na sala de referência, antes e durante a pós-graduação, cercada por massa de modelar e giz de cera, observando e experienciando os desafios de ser professora de Educação Infantil em Manaus. Carrego a esperança de que, de alguma forma, as contribuições desta pesquisa impactem positivamente aqueles que estão diariamente no chão da sala de referência, formando nossas crianças, cultivando a expressividade, a imaginação e os sonhos, mesmo em meio a realidades tão desafiadoras.

Muitas pessoas contribuíram para que esta conquista se tornasse realidade. Algumas me acompanham desde o início da minha trajetória, outras chegaram ao longo do caminho, mas todas foram essenciais. A elas, meu mais profundo agradecimento:

A Deus, que guiou meus passos e me fortaleceu, permitindo que minhas decisões me conduzissem à realização deste sonho.

À minha mãe, dona Edinezia, hoje aposentada, dedicando-se aos netos, às plantas e aos cachorros com as mesmas mãos que tanto costuraram para garantir a formação de sua filha. Mulher forte, presenteada por Deus na minha breve jornada na terra, é minha referência de luta, garra e perseverança, sempre me ensinando que nada é tão difícil que não possa ser alcançado com esforço incansável.

Ao meu pai, seu Jaime, vigia noturno que, ao final das festas que vigiava, trazia para casa os cachos de balões que sobravam, para que, ao acordar, eu pudesse brincar e explorar o encantado mundo da imaginação. Ele foi, e se faz diariamente, uma figura paterna presente, base sólida para que eu pudesse sonhar e alcançar meus objetivos.

Ao meu parceiro de vida, Vitor Freitas, que esteve ao meu lado desde o processo de seleção, compreendendo as madrugadas insones e as abdições feitas

ao longo do caminho. Seu apoio foi fundamental. Sem você, nada disso teria sido possível.

Aos companheiros de mestrado e parceiros de jornada acadêmica. Nossa parceria foi essencial para tecitura de reflexões profundas sobre a educação pública manauara.

À banca examinadora de defesa, Prof. Dr. Denilson Diniz Pereira, com quem pude contar durante a esta jornada de pós-graduação, e Profa. Dra. Eneila Almeida dos Santos, pelo interesse, disponibilidade e pelas valiosas trocas durante essa jornada acadêmica.

Ao meu orientador, por acreditar nesta pesquisa e acolher uma pedagoga que se encantou pelas Artes desde a graduação. Suas contribuições foram essenciais para tornar esse percurso árduo mais leve e significativo.

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados da pesquisa qualitativa sobre os desafios do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Manaus/AM, uma instituição pública municipal que presta serviços na modalidade de Educação Infantil. A prática pedagógica de uma professora graduada em pedagogia e que trabalha com Artes Visuais em sua sala de referência enfrenta desafios que perpassam as questões de tempo dedicadas à prática artística e o espaço físico reduzido da sala, estendendo-se também à escassez de materiais pedagógicos. No CMEI investigado, a carência de um ambiente adequado e de recursos diversificados restringe significativamente as possibilidades expressivas das crianças, tornando a prática artística muitas vezes limitada. Neste trabalho, a partir das atividades desenvolvidas pela docente, constatamos a perseverança da professora em continuar o trabalho pedagógico que promove vivências em Artes Visuais, mesmo em meio a condições não favoráveis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Artes Visuais; Educação.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a qualitative study on the challenges of teaching Visual Arts in Early Childhood Education at a Municipal Early Childhood Education Center in Manaus, Brazil, a public institution providing early childhood education services. The pedagogical practice of a teacher with a degree in Pedagogy, who works with Visual Arts in her reference classroom, faces challenges related to the limited time allocated to artistic activities, the restricted physical space of the classroom, and the scarcity of teaching materials. In the investigated center, the lack of an adequate environment and diverse resources significantly restricts the expressive possibilities of the children, often limiting artistic practice. This study shows, through the activities developed by the teacher, her perseverance in continuing pedagogical work that promotes experiences in Visual Arts, even under unfavorable conditions.

Keywords: Early Childhood Education; Visual Arts; Education.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – Criança observada no CMEI manuseando livremente a cola colorida em seu caderno de desenho.
- FIGURA 2 – Crianças em momento de leitura visual livre.
- FIGURA 4 – Momentos iniciais da rotina.
- FIGURA 5 – Signos de representação meninos e meninas.
- FIGURA 6 – Registros iniciais na lousa.
- FIGURA 7 – Manuseio de massinha livre.
- FIGURA 8 - Criança manuseando a 'chamadinha'.
- FIGURA 9 – Mural da área externa da sala de referência.
- FIGURA 10 – “A pata da minha cadela que teve filhotes”.
- FIGURA 11 – Organização para o momento da atividade de leitura visual.
- FIGURA 12 – Livro paradidático utilizado na atividade de leitura visual.
- FIGURA 13 – Leitura Visual: Conhecendo uma nova ave.
- FIGURA 14 – Leitura Visual livre.
- FIGURA 15 – Pintura do girassol.
- FIGURA 16 – Produções da pintura livre.
- FIGURA 17 – Palavra contextualizada.
- FIGURA 18 – Atividade de colorir para o Dia das Mães.
- FIGURA 19 – Picolé de chocolate.
- FIGURA 20 – O lagarto que morde.
- FIGURA 21 – Amendoins.
- FIGURA 22 – Árvore de caju.
- FIGURA 23 – Dia do enfermeiro.
- FIGURA 24 – Maleta do enfermeiro.
- FIGURA 25 – Dia Internacional da Família.
- FIGURA 26 – Confeção de tocha olímpica.
- FIGURA 27 – Palavra contextualizada: Carimbó.
- FIGURA 28 – Desenho livre com giz de cera.
- FIGURA 29 – Desenho livre com giz de cera.
- FIGURA 30 – Crianças higienizando as mesas após uso de massa de modelar.
- FIGURA 31 – Ensaio dança do carimbó no pátio superior da escola.
- FIGURA 32 – Sala de Referência.
- FIGURA 33 – Pátio no piso superior da escola.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Organização da quantidade de alunos por professor na Educação Infantil.

QUADRO 2 – Conceitos fundamentais utilizados na Educação Infantil.

QUADRO 3 – Organização das fases creche e pré-escola.

QUADRO 4 – Estrutura física do CMEI.

QUADRO 5 – Informações sobre as atividades com Artes Visuais a serem descritas e analisadas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Contribuições e primeiras pistas para o lócus	14
Metodologia	15
Estrutura da dissertação	20
CAPÍTULO 1 – DESENHANDO AS PRIMEIRAS LINHAS: UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MANAUARA E O CMEI COMO ESPAÇO DE DESCOBERTAS	22
1.1 Contextualizando a Educação Infantil	22
1.2 Concepções e práticas na Educação Infantil	32
1.3 A Sala de Referência e seus Protagonistas: um espaço de descobertas	41
CAPÍTULO 2 – CORES E FORMAS: AS EXPERIÊNCIAS VISUAIS DAS CRIANÇAS NO CMEI	56
2.1 Organização curricular pelos campos de experiência	57
2.2 Práticas com Artes Visuais em um CMEI de Manaus (AM)	59
CAPÍTULO 3 – DESAFIOS PEDAGÓGICOS E POSSIBILIDADES CRIATIVAS: UM ESTUDO SOBRE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	102
3.1 O impacto do contexto familiar na experiência das Artes Visuais no CMEI ...	102
3.2 Tempo e espaço na prática das Artes Visuais em um CMEI manauara: Limites e possibilidades	109
3.3 Entre Obstáculos e descobertas: A importância do trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil	122
CONSIDERAÇÕES	128
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	136
ANEXO 1	136
ANEXO 2	137
ANEXO 3	140
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL	142
ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR	150
ANEXO 6	157

INTRODUÇÃO

Minha busca por entender as razões que me levaram a ser professora começou quando iniciei o curso de Pedagogia, em 2015. Essa pesquisa se origina tanto de minhas vivências pessoais quanto de minhas formações acadêmicas e teóricas. Apresento, neste momento, pistas que auxiliam na compreensão do que me fez ser como me reconheço hoje. Esta pesquisa origina-se das minhas vivências enquanto pesquisadora, em meu seio familiar, no qual eram valorizadas todas as formas artísticas, e já adulta, enquanto estagiária em uma instituição privada.

A partir dessas vivências, foi possível perceber a importância das Artes Visuais na Educação Infantil e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças. Ao longo dessa trajetória, percebi o papel central das Artes Visuais na minha prática educativa. Elas passaram a influenciar diretamente minha compreensão sobre o desenvolvimento infantil no que se refere à importância de práticas pedagógicas sensíveis e criativas.

O diálogo com a área da Educação Infantil e das Artes Visuais abriu possibilidades reais nas quais fui conduzida ao passado e, assim, reconstruí a minha trajetória, de forma a compreender a formação que tive. Preparei-me academicamente no curso de pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para ser professora e compreendi que as bases científicas e metodológicas da Pedagogia e das Artes Visuais vinham de referenciais epistemológicos que fizeram, e fazem, enfrentamento de minha realidade enquanto professora da Educação Infantil. Nesse processo, houve a compreensão de que a Universidade foi responsável pela formação inicial, mas a atuação docente exigiria outros conhecimentos que me deixavam insegura. Esses conhecimentos são, muitas vezes, adquiridos ao longo da prática docente.

Tais experiências e inquietações me conduziram ao Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sendo esse um programa multidisciplinar, com tendência transdisciplinar, ligada a linha Linha de pesquisa 2 — Crítica, interpretação e história das formas da arte. A inserção no *Stricto Sensu*, por um lado, proporcionou-me levantamento de referencial teórico e mostrou a relevância de estudar o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil com vistas a ampliar o olhar sobre as especificidades, tanto na formação, quanto na atuação do profissional dessa área.

Esta pesquisa, então, foi pensada para tratar de Artes visuais na Educação Infantil por meio de documentos e narrativas encontradas no chão da sala de referência¹. Ao longo do caminho, fui conduzida a perceber que as Artes Visuais trabalhadas com crianças devem ser regidas pelo acolhimento, o afeto e a escuta paciente e incentivadora que, conseqüentemente, nos leva a pensar a educação a partir de uma pedagogia engajada².

O interesse pela temática surge a partir da verificação enquanto professora e pesquisadora de que cada vez mais as Artes Visuais têm sido subestimadas, vistas como uma atividade secundária ou meramente recreativa. No entanto, as práticas artísticas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, incentivando a criatividade, o senso estético e a capacidade crítica desde os primeiros anos de vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos legais guiam a prática pedagógica ao promover a interação entre os diversos campos de experiência e as linguagens artísticas. Isso reforça a importância de integrar práticas de Artes Visuais como uma forma de expressão essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Essas práticas vão além do ensino tradicional, pois incentivam o desenvolvimento estético, motor e intelectual, tornando as Artes Visuais uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral.

Estar no mestrado foi um dos momentos de maior aprendizado em minha vida, principalmente para a docência. Foi neste curso que compreendi mais a fundo o papel de um professor em sala de aula, li e tive contato com coisas que jamais faria por opção. Aprendi a estudar mais sistematicamente e entendi que o pesquisador precisa criar estratégias de leituras e de estudos para melhor aproveitar as informações bibliográficas que estão disponíveis mundo afora. Descobri meu estilo de escrever que, para uns, é romantizado e, para outros, possibilita transpor o ambiente de pesquisa com mais leveza, e, ainda, que tenho peculiaridades na forma de pensar e de produzir. Entendi que não preciso abrir mão da Pedagogia para viajar no encanto de outras Ciências, como a sociologia, a antropologia e as artes visuais. Foi no mestrado que, pela primeira vez, li Bourdieu (1993; 1997; 1989), bell hooks (2017;

¹ O termo “sala de referência” é preconizado na Resolução 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

² A pedagogia engajada de hooks (2017) propõe a valorização da expressão do aluno, de modo que aluno e professor partilhem narrativas de suas próprias experiências.

2021), Peter Burke (2003), Canguilhem (1943), entre outros.

Destaco que, não por acaso, qualquer concepção de educação precisa considerar e evidenciar as dimensões da cultura, da vida social dos povos a quem ela se destina, pois a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral do sujeito, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996).

Desde que adentrei na docência, busco entender os motivos que me fizeram ser professora. E o que me fez reconhecer como sou hoje? O diálogo com as áreas da Educação Infantil e das Artes Visuais abriram possibilidades reais em que fui conduzida ao passado e, assim, reconstruí minha trajetória, de forma a compreender o caminhar difícil de minha formação. Soube que queria ser professora já aos 6 anos de idade, enquanto fazia da janela de vidro da sala de estar de minha casa de “lousa” e escrevia com meus pincéis para que as minhas bonecas copiassem, desde aquele momento já me sentia à vontade com o movimento de troca que a educação oportuniza. A Juliana de mais de 20 anos atrás que teve um adulto com escuta paciente e incentivadora cumprimenta e agradece esta que lhe escreve.

Preparei-me academicamente para ser professora e compreendi a partir dos diálogos com o meu orientador Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves que as bases científicas e metodológicas da Pedagogia e das Artes Visuais se originam de referenciais epistemológicos que fizeram, e fazem, enfrentamento da realidade amazônica, mas, penso que minha mãe, dona Edinezia, foi, e é, importante, pois, de forma inconsciente por meio do coser, juntando pontos feitos com agulha, me conduziu ao lindo caminho que é as Artes Visuais.

Tais memórias afetivas reverberaram durante a pesquisa de campo, de modo que pude dialogar com teóricos, tais como: Albano (2010), Angotti (2009), Ferreira (2012), (Freire 1983; 1993; 2022), hooks (2017 e 2021) e Kramer (2005; 2017), que me conduziram para o fantástico mundo da episteme, mesmo que envolta, na maioria das vezes, entre massa de modelar, tintas e pincéis.

Nesta pesquisa, proponho enquanto objetivo geral refletir sobre os desafios do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil em um CMEI do município de Manaus/AM. Para isso, estabeleço os seguintes objetivos específicos: explicar a estrutura da Educação Infantil e sua relação com as Artes Visuais, analisando como o currículo contempla essa linguagem; investigar as experiências visuais vivenciadas pelas crianças no CMEI, examinando as atividades propostas, os materiais utilizados e a recepção das crianças; avaliar os desafios e as possibilidades do fazer pedagógico

docente em Artes Visuais, considerando sua articulação com a BNCC (2017) e o RCA (2019). Para tal, adoto uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo.

Contribuições e primeiras pistas para o lócus

É possível afirmar que houve momentos de angústia durante as trocas reflexivas ao observar a dificuldade do profissional formado em pedagogia para atuar com Artes Visuais em um CMEI de Manaus. Para Cruz e Glat (2012), a formação é um fenômeno que deve ocorrer durante todo o exercício da docência e que precisa estar integrada às práticas sociais existentes e desafiadoras.

Para Pereira (2023), a Arte, como parte material da cultura, configura-se em um espaço de debate nas Artes Visuais, devido as suas grandes áreas da visualidade, como: desenho, pintura, modelagem com massa e colagem.

Na área em que está localizado o CMEI, representa a vida dos que por ali residem em razão do fácil deslocamento e o lugar privilegiado no qual se encontra. Apresenta-se ali uma diversidade de sujeitos, culturas e saberes, características da zona sul de Manaus. Nota-se também o ir e vir das crianças, que muitas vezes são matriculadas apenas por um período temporário, mas logo se despedem da turma, deixando traços coloridos e um vazio no espaço escolar.

A contribuição desta pesquisa será no sentido de avaliar como se desenvolvem as Artes Visuais na Educação Infantil e apontar as dificuldades de acolhê-las no contexto multicultural que o CMEI apresenta. Observa-se uma lacuna sobre pesquisas que tratam o tema Artes Visuais e Educação Infantil, especificamente na região Norte do país.

Vale destacar que o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), é recente, tornando, assim, insípidas as pesquisas sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil.

Assim, quero sensibilizar quem lê esta dissertação para o fato de que, ao longo do processo de elaboração desta pesquisa, estarmos pintando como uma criança na Educação Infantil, deslumbrada com as cores, até então sendo descobertas, mas ainda não totalmente vistas.

Metodologia

Apresentados aqui os aspectos iniciais da pesquisa. Focamos no caminho metodológico escolhido para perseguir os objetivos propostos. A partir das experiências pedagógicas proporcionadas ao longo da graduação³, para além dos estágios remunerados e a residência pedagógica, surge o interesse em dialogar com os conceitos que serão vislumbrados posteriormente no chão da sala de referência. Desse modo, a pesquisa tem como ponto de partida o levantamento bibliográfico, realizado a partir dos registros disponíveis sobre a temática, utilizando-se, para isso, de livros, artigos, teses, documentos impressos etc. (Severino, 2016).

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

(...) A partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

São utilizados como instrumento metodológico para o momento de levantamento bibliográfico os documentos que sustentam a etapa escolar trabalhada: Constituição Federal – CF (Brasil, 1988), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (Brasil, 2006), a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018), Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil – RCA (Amazonas, 2019) e o Currículo Escolar Municipal – Educação Infantil (Manaus, 2021).

Quanto ao deslocamento para o campo, utiliza-se de uma abordagem metodológica qualitativa, realizando-se uma pesquisa de campo de caráter

³ O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas proporciona em sua matriz curricular três estágios supervisionados, nos quais os discentes são direcionados a escolas públicas para observar, aplicar e compartilhar em formato de relatório a experiência docente.

exploratório e descritivo. Houve diálogos com os autores dessa abordagem: Severino (2016), Bogdan; Biklen (1994) e Fonseca (2002).

Biklen (1991) aponta que na pesquisa qualitativa em educação:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a qual pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, (...) os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados (Biklen, 1991, p. 48).

A pesquisa exploratória descritiva busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2016, p. 132), ela estabelece critérios, métodos e técnicas visando oferecer informações sobre o objeto pesquisado e orientar a formulação de hipóteses (Cervo; Silva, 2006). Estudos exploratórios-descriptivos combinados buscam:

Descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (Lakatos; Marconi, 2004, p. 188).

Um conjunto de fatores contribuíram para que a pesquisa acontecesse em um só CMEI e uma sala de referência no município de Manaus. Os caminhos para o processo de receber a anuência da SEMED para a observação se deu por meio de muitas idas e vindas à Secretaria Municipal de Educação, onde logo nos primeiros momentos foi sinalizado, pelo setor responsável em receber a documentação de requerimento para pesquisa de campo, que seria interessante levantar o nome de três possíveis CMEIs e aguardar o demorado processo de protocolo, o qual poderia ser devolvido com o aceite de apenas uma instituição. Desse modo, tendo em vista que esta pesquisadora atualmente tem como fonte de renda unicamente a bolsa de dedicação exclusiva do mestrado para custear gastos com a pesquisa, selecionamos três possíveis CMEIs localizados na Zona Sul da cidade de Manaus, facilitando assim o acesso diário da pesquisadora e reduzindo custos como locomoção.

Outro fator decisivo para que a pesquisa acontecesse em apenas um CMEI, foi o tempo que a SEMED precisou para liberar a anuência da execução de pesquisa. Ao longo dos 45 dias, entre a espera da resposta e a resolução das pendências documentais que surgiram no início do processo, sentimos a necessidade de fechar um cronograma condizente com o curto período do mestrado. Dessa forma, em parceria com meu orientador, optamos por organizar o cronograma e as metas a serem cumpridas, para o cenário que nos foi sinalizado que poderia acontecer, apenas um CMEI aceitar receber a pesquisa.

Assim, após cerca de mais de um mês, para nossa grata surpresa, os três CMEIs selecionados concordaram em receber a pesquisa, sem impedimentos por parte da SEMED. O CMEI escolhido seguiu o critério destacado acima, de diminuição de custos, sendo o mais próximo da casa da pesquisadora.

Após recebermos a carta de anuência da SEMED/Manaus (Anexo 1), demos entrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Amazonas, por meio da Plataforma Brasil, processo esse que dissipou dois meses de nosso cronograma. O projeto está atualmente inscrito e aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número 77734724.6.0000.5016 (Anexo 2).

Sobre a inserção em campo, é importante ressaltar que as experiências profissionais anteriores desta pesquisadora contribuíram para que, desde sua concepção, a pesquisa fosse voltada para acontecer com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), compreendendo a fase creche. A escolha por uma turma específica de crianças se justifica pela necessidade de uma observação participante, que exige um acompanhamento prolongado e contínuo por parte do pesquisador.

Assim, me direcionei à instituição com essas inclinações, e logo após me apresentar à gestora da instituição e conversar sobre a minha pesquisa, que já havia sido previamente lida por ela, iniciamos a captação de possíveis participantes.

A captação da participante se deu a partir de alinhamento com a gestora da escola (*in loco*), que indicou a sala de referência e a professora que possivelmente poderia receber a pesquisa. Os critérios de seleção utilizados pela gestora foram: o tempo de atuação da professora na escola, o fato de a outra turma de maternal (vespertino) estar passando por troca de professora e o interesse da professora indicada pelo trabalho com Artes Visuais.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, estes dividem-se em dois grupos, são eles: 1 professora formada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil, que trabalha Artes Visuais em suas turmas de Educação Infantil e seus respectivos alunos. A turma observada foi o maternal e, no momento de imersão da pesquisadora, contava com quinze crianças de três e quatro anos de idade.

Quanto às abordagens, logo no primeiro contato com a professora, houve um diálogo inicial que possibilitou que eu me apresentasse enquanto pesquisadora e também falasse um pouco sobre minha pesquisa, além das experiências pessoais que motivam a acreditar nas Artes Visuais como possibilidade expressiva da criança. Esse primeiro momento buscou fomentar movimentos de comunicação não violenta (Bourdieu, 1993).

Após o contato inicial e sinalização de aceite em participar da pesquisa por parte da professora, entreguei-lhe e expliquei os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 5) e Termo de Autorização de Gravação em Áudio e Uso de Depoimento (ANEXO 7) Ambos foram assinados em duas vias, sendo que uma ficou de posse da pesquisadora e outra da professora. Aproveitei o momento para explicar a ela que também precisaria coletar assinatura das crianças e dos pais e, por isso, traçamos uma estratégia de acordo com a rotina da escola. Para os pais das crianças, foi entregue um outro Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 4) em duas vias.

A coleta de assinaturas foi realizada ao longo de uma semana inteira, tendo em vista que diariamente algumas crianças estavam ausentes. Para a coleta de assinaturas, a professora abordava os pais na porta da sala de referência um a um no momento da saída das crianças e falava um pouco dos motivos da minha presença na sala de referência. Logo em seguida, ela direcionava os responsáveis para mim, que preparei na frente da sala a mesa da professora, com algumas canetas à disposição e cadeiras para acomodar os pais no momento da leitura.

O TCLE, entregue tanto para os pais quanto para a professora, contava com as seguintes informações: justificativa, objetivos da pesquisa, procedimentos e métodos, explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa e as providências e cautelas para evitá-los, garantia da manutenção do sigilo e privacidade dos participantes, garantia do acesso aos resultados da pesquisa, informações de contato com os responsáveis pela pesquisa e explicação do que é o CEP.

Após esses trâmites que asseguram o caráter ético da pesquisa, para além das estratégias descritas, utilizou-se a observação participante. Foi a partir da ida a campo que compreendi aspectos fundamentais à atuação e formação da professora, os desafios enfrentados por ela e como isso reflete em sua prática.

Para Severino (2016), a observação participante é:

Aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (Severino, 2016, p. 126).

Essa observação oportunizou, então, que se estabelecesse um vínculo de confiança com as crianças e professora, a fim de que elas se sentissem à vontade para falar sobre suas produções e atividades, buscando incitar assim o que Bourdieu (1993) chama de escuta ativa e metódica:

Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas (Bourdieu, 1993, p. 695).

A apreensão e o registro dos dados referentes à observação participante foram realizados nos meses de abril, maio e junho de 2024. Dirigi-me à escola no turno vespertino, cerca de três vezes por semana, com duração aproximada de quatro horas, que correspondia ao funcionamento vespertino da instituição. Após o término desse período e retorno da escola, depois do período de recesso, ainda me dirigi à instituição mais duas vezes para ter acesso ao material bibliográfico, tal como informativos e Projeto Político Pedagógico (PPP), esses documentos foram disponibilizados pela gestora da unidade escolar por meio do e-mail da instituição.

O material coletado durante três meses de imersão em campo a partir da observação participante foi registrado em caderno de campo, já as conversas informais foram gravadas em áudio. Esse material é de fundamental importância para compreensão do movimento e da dinâmica do trabalho pedagógico da professora que

participou da pesquisa. Em alguns momentos, não era possível anotar todas as falas que entendia que contribuiriam para a pesquisa, mas fiz o exercício de anotar as falas das crianças que poderiam nomear, dar pistas sobre como elas apreendem o momento do trabalho com Artes Visuais.

Logo nos primeiros dias na sala de referência, observou-se que seria difícil anotar todas as falas e percepções, então, em parceria com a professora, gravamos em áudio a grande maioria das falas das crianças nos momentos de realização de atividades com Artes Visuais. Tanto os dados da professora pesquisada, quanto os das observações contribuíram para investigar os desafios do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, os critérios foram, para a professora: ser professor(a) da Educação Infantil no ensino público, trabalhar Artes Visuais com sua turma e ter aderido de forma voluntária a participação na pesquisa. Para as crianças: estar matriculada e frequentando a instituição de ensino, terem o aceite dos pais ou responsáveis para a participação na pesquisa e ter aderido de forma voluntária a participação na pesquisa.

Estrutura da dissertação

Feitas as considerações sobre o lócus da pesquisa, motivações pessoais que as norteiam e os caminhos metodológicos, passo a apresentar a dissertação. Ela está estruturada no primeiro momento como Introdução, na qual são descritas as motivações da pesquisa, as indagações que a orienta, objetivos, metodologia, justificativa e, acima de tudo, a sua originalidade.

No capítulo 1, intitulado “Desenhando as primeiras linhas: um panorama da Educação Infantil Manauara e o CMEI como espaço de descobertas”, foi realizado um levantamento bibliográfico em que evidencio as diretrizes curriculares, abordando como o currículo da Educação Infantil é estruturado e como ele lida com a diversidade e as necessidades das crianças. A seção também reflete sobre o papel do currículo em proporcionar uma educação humanizada e significativa para os alunos, considerando a realidade de Manaus. Apresenta-se o lócus da pesquisa, com destaque para o CMEI e os seus sujeitos.

No capítulo 2, intitulado “Cores e formas: as experiências visuais das crianças no CMEI”, serão exploradas as atividades realizadas pela professora no contexto das

Artes Visuais, detalhando a execução de cada prática, os materiais utilizados e a recepção das crianças. A análise aborda como essas atividades dialogam com as propostas da BNCC (2017) e do RCA (2019) para o trabalho com Artes Visuais, promovendo o desenvolvimento expressivo, criativo, estético e emocional das crianças. A partir da observação dessas práticas, busca-se compreender os desafios e as possibilidades de integrar as Artes Visuais de forma significativa na Educação Infantil, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Já no capítulo 3, intitulado “Desafios pedagógicos e possibilidades criativas: um estudo sobre artes visuais na educação infantil”, será realizada uma análise sobre os resultados obtidos no contexto do ensino de Artes Visuais no CMEI, explorando as dificuldades de tempo, espaço e falta de material artístico enfrentadas diariamente pela professora, lançando luz sobre os limites e possibilidades do fazer docente com Artes Visuais em um CMEI manauara.

Finalizo este texto com as Considerações, colocando-me novamente como uma criança da Educação Infantil, longe de tentar sanar todas as problemáticas apresentadas pelo estudo, mas que elas venham revelar novas demandas, dúvidas, inquietações, apontamentos, recomendações, consequências e contribuições que possam potencializar os processos de mudança na maneira de pensar e agir dos professores que estão na Educação Infantil que desenvolvem as Artes Visuais.

CAPÍTULO 1 – DESENHANDO AS PRIMEIRAS LINHAS: UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MANAUARA E O CMEI COMO ESPAÇO DE DESCOBERTAS

Como é pesado o adultocentrismo que inferioriza outros tempos humanos. Reconheçamos que ao menos as Diretrizes para a Educação da Infância tentam superá-lo. (Arroyo, 2013)

1.1 Contextualizando a Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) normatiza a composição dos níveis escolares da Educação Básica. De acordo com o Art. 21, “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa essa diretriz, determinando que a Educação Infantil deve atender crianças de 0 a 5 anos de idade. Esse documento reforça ainda o dever do Estado em garantir essa etapa escolar:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (Brasil, 2017, p. 35).

Sem dúvida, a Educação Infantil, no amplo sentido, constitui-se como todas as experiências educativas vividas em família e comunidade, mesmo fora do espaço escolar. Kuhlmann (2003, p. 469) explica que: “pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva”.

Com o objetivo de garantir a qualidade do atendimento na Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) adota os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Esses parâmetros orientam a proporção de alunos por professor, assegurando um atendimento adequado às necessidades das crianças, e têm como principal objetivo:

Propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, este documento foi elaborado com a contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais (...) este é um fato histórico da maior importância para a Educação Infantil, não apenas pelo conteúdo (...) mas pelo seu significado no contexto da legislação e das conquistas para esta primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2006. p. 3).

Desse modo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 34) propõem a seguinte organização quanto à proporção adulto-criança e as fases creche e pré-escola. Essa organização também é adotada pela Secretaria Municipal de Educação:

QUADRO 1 – Organização da quantidade de alunos por professor na Educação Infantil

FASE	QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR PROFESSOR (A)	IDADE
Creche	6 (seis) a 8 (oito)	Crianças de 2 (dois) anos
	15 (quinze)	Crianças de 3 (três) anos
Pré-escola	20 (vinte)	Crianças de 4 (quatro) até 5 (cinco) anos

Fonte: Adaptado de Manaus, 2021.

A Resolução 5, de 17 de dezembro de 2009, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O texto da DCNEI (2010, p. 12) traz definições essenciais para a compreensão das propostas educacionais, que também nortearão as instituições de Educação Infantil:

QUADRO 2 – Conceitos fundamentais utilizados na Educação Infantil

Educação Infantil	Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.
Criança	Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

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

Fonte: Adaptado de Brasil (2010, p.12).

Oliveira *et al.* (2019) destacam que a Educação Infantil tem uma especificidade garantida em relação ao seu caráter pedagógico e à formação de profissionais que nela atuam, elucidando que as diretrizes servem de referência e fonte para decisões com fins educacionais, métodos de trabalho, gestão das unidades e relação com as famílias.

Tais aspectos que contemplam a estrutura e funcionamento da Educação Infantil só puderam ser alcançados por meio da elaboração de normativas, resoluções, documentos, diretrizes etc. Para maior compreensão e entendimento de como se sustentam as ações e práticas da Educação Infantil, é necessário visitar esses documentos para vislumbrar como é pensada a educação para as crianças de Manaus – AM e apresentá-los, mesmo que não dialoguem com a realidade por falta de uma efetiva implementação de políticas públicas.

No contexto nacional, a Educação Infantil tem a Constituição Federal (Brasil, 1988) como marco político e pontapé para todas as políticas públicas voltadas para essa etapa escolar atualmente, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, enunciou o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 22). Já o artigo 208 diz que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Dentre os documentos que sustentam essa etapa escolar, destacam-se: o marco político da Constituição Federal – CF (Brasil, 1988), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (Brasil, 2006), a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018), Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil – RCA

(Amazonas, 2019) e o Currículo Escolar Municipal - Educação Infantil (Manaus – 2021).

Após compreender os documentos normativos nacionais que orientam a Educação Infantil, é importante observar como essas diretrizes são aplicadas no contexto local. Na cidade de Manaus, o Currículo Escolar Municipal da Educação Infantil (Manaus, 2021) baseia-se nesses marcos nacionais, como a BNCC e a LDB, mas busca adaptá-los às especificidades regionais. Lançado em 2021 de forma virtual, por meio do canal da SEMED no Youtube, em razão do período pandêmico, o novo Currículo Escolar Municipal da Educação Infantil (Manaus, 2021) tem caráter narrativo, visando não determinar passo a passo o que o professor deve fazer ao longo do ano letivo, e sim propor que o professor pense, a partir das legislações vigentes, uma forma de enxergar o ambiente educativo na Educação Infantil.

O Currículo Escolar Municipal da Educação Infantil (Manaus, 2021) estabelece que a Educação Infantil possui dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas: interações e brincadeiras, essas, de acordo com a BNCC (2017), são:

Experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

A partir desses dois eixos estruturantes, são propostos seis direitos de aprendizagem que buscam assegurar, para as crianças, situações e condições para que aprendam ocupando um papel ativo, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se .

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017. p. 38)

Os direitos de aprendizagem estão definidos por verbos, ressaltando a ação humana da interação da criança com outras crianças ou adultos, decorrendo desse movimento as aprendizagens da criança e os processos de desenvolvimento que ajudam elas a constituírem a si mesmas e ao mundo (Oliveira *et al.*, 2019).

A BNCC (2017) organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, os quais integram as práticas pedagógicas com foco nos direitos de aprendizagem. Esses campos buscam promover o desenvolvimento integral da criança ao articularem suas vivências com conhecimentos culturais, artísticos e sociais.

No campo de experiência, “O eu, o outro e o nós”, a partir da interação com outras crianças e adultos, as crianças desenvolvem suas formas de pensar, agir e sentir, explorando diferentes modos de vida. Essas experiências sociais ajudam-nas a formar percepções sobre si mesmas e sobre os outros, promovendo a construção da individualidade e da socialização. Na Educação Infantil, é fundamental criar oportunidades para que as crianças interajam com diversos grupos sociais e culturais, enriquecendo sua compreensão de identidade, promovendo o respeito mútuo e reconhecendo as diferenças que nos definem como seres humanos (Brasil, 2017).

Em “Corpo, gestos e movimentos”, desde cedo, as crianças utilizam o corpo para explorar o mundo, tornando-se conscientes de sua corporeidade. Por meio de atividades como música, dança, teatro e brincadeiras, elas expressam a conexão entre corpo, emoção e linguagem. Assim, as instituições de Educação Infantil devem criar oportunidades lúdicas que permitam às crianças ampliar seu repertório de movimentos, gestos e sons, explorando diferentes formas de ocupar e usar o corpo, como sentar, rastejar, engatinhar, caminhar e equilibrar-se (Brasil, 2017).

Com base no campo de experiência amplamente explorado nesta pesquisa, “Traços, sons, cores e formas”, as crianças convivem com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. Isso possibilita experiências diversificadas e a vivência de várias formas de expressão e linguagens, incluindo as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), música, teatro, dança e audiovisual. A partir dessas experiências, as crianças se expressam por meio de criações próprias, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos

materiais e de recursos tecnológicos. As contribuições desse campo de experiência se relacionam com o desenvolvimento do senso estético e crítico e o conhecimento de si, dos outros e da realidade que cercam as crianças.

FIGURA 1 – Criança observada no CMEI manuseando livremente a cola colorida em seu caderno de desenho.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A Educação Infantil é um terreno fértil para que as crianças explorem suas potencialidades artísticas. Oferecer tempos e espaços para criar, apreciar e vivenciar diferentes linguagens artísticas não apenas favorece a sensibilidade e a criatividade, mas também possibilita que elas ampliem sua percepção sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. O Currículo Escolar Municipal (2021) dispõe ainda:

Ao propormos situações de expressões artísticas às crianças, devemos ter clareza de que não pretendemos formar um artista, mas auxiliar através das diferentes formas de linguagem e Arte na construção de seres capazes de expressar sensações, sentimentos, pensamentos e que se tornem potentes para desenvolver seus próprios percursos criativos (...) os percursos criativos das crianças são singulares, resultante de sucessivas aprendizagens (Manaus, 2021, p. 129).

Nesse campo de experiência, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, por meio do Currículo Escolar Municipal, atribui ao docente os

seguintes compromissos pedagógicos:

Incentivar a interação com diferentes pares em variadas situações que ampliam suas possibilidades expressivas por gestos, movimentos, falas e sons, no contato com elementos que compõem cada ambiente. Incentivar as crianças a se expressarem em linguagens diferentes, acompanhando percursos de produções de desenhos, pinturas, esculturas, músicas e a reconhecer o que elas já sabem, como se expressam (...).

Promover experiências com linguagens musicais e visuais, por um lado oferecendo um repertório musical e objetos sonoros e/ou instrumentos musicais a serem explorados. E, por outro, incentivando a criação plástica, com variedades de materiais e suportes (Manaus, 2021, p. 131-132).

A Escuta, a fala, o pensamento e a imaginação estão presentes desde o nascimento, em situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais convivem e interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do corpo, olhares, postura corporal, sorriso, choro e outros recursos vocais que ganham sentido a partir da interpretação do outro e, progressivamente, ampliam seu repertório e vocabulário. Na Educação Infantil, deve-se promover experiências em que as crianças possam falar e ouvir, participar na cultura oral, nas conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente, ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens. É por meio dessa participação que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Em relação ao campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, desde muito pequenas, as crianças precisam se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade, entre outros.) e tempos (dia, noite, hoje, ontem, amanhã etc.), além de precisarem demonstrar curiosidade sobre o mundo físico e sociocultural. Nessas e outras experiências, as crianças se deparam com conhecimentos matemáticos que também aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil deve promover experiências nas quais as crianças possam observar, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades. A escola precisa criar oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Assim como apresentado, os campos de experiências, enquanto organização curricular, tem como principal propósito preservar o tempo, o espaço, os materiais e

as interações para que as crianças explorem, experimentem e elaborem os conhecimentos a seu modo, aproveitando o frescor e a vivacidade do olhar infantil nas primeiras experiências no mundo, um olhar sempre novo, não viciado por padrões de compreensão que pautam as construções adultas (Oliveira *et al.*, 2019).

Isso reflete o compromisso da BNCC (2017) com o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela explore diferentes formas de expressão e de interação com o mundo. Tal ideia promove as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, favorecendo a integralização curricular defendida historicamente para a educação das infâncias:

É um modo de garantir a integralidade do desenvolvimento infantil, na interação com as aprendizagens atendendo com o mesmo peso às dimensões da formação humana: ética, estética, física, imaginária, lúdica, emocional e cognitiva. O trabalho do professor ou professora da Educação Infantil consiste em orquestrar todos esses arranjos a fim de criar bons contextos para campos abertos às experiências infantis (Oliveira *et al.*, 2019, p. 307-308).

Na Educação Infantil, há o reconhecimento das especificidades das crianças a partir de seus grupos etários, que são organizados da seguinte forma pela BNCC (2017, p. 44):

- Bebês – (zero a 1 ano e 6 meses)
- Crianças bem pequenas – (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
- Crianças pequenas – (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Em Manaus, a SEMED organiza a Educação Infantil de forma que a fase creche seja ofertada para crianças de 1 a 3 anos de idade em prédios denominados Creches, enquanto a fase pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos, é ofertada prioritariamente em prédios denominados Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs. A lei 12.796/2013 institui ainda a obrigatoriedade da frequência de crianças a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 2013).

A Rede Pública Municipal de Manaus adota a resolução 018/CME/2015, com data de corte em 31 de março. Essa norma define a organização das fases da creche e pré-escola.

QUADRO 3 – Organização das fases creche e pré-escola

Educação Infantil	Organização Curricular	Faixa Etária
	CRECHE (bebês e crianças bem pequenas)	Maternal 1: de 1 ano a 1 ano e 11 meses.
		Maternal 2: de 2 anos a 2 anos e 11 meses.
		Maternal 3: de 3 anos a 3 anos e 11 meses.
	PRÉ-ESCOLA (crianças pequenas)	1º período: de 4 anos a 4 anos e 11 meses.
		2º período: de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

Fonte: Adaptado de Manaus, 2021.

O Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil – RCA (Amazonas, 2019) defende que o currículo não deve se fixar em um único modelo de criança a ser alcançado, aberto à diversidade e à multiplicidade próprias do ser humano, compreendendo que a faixa etária abrangida pela Educação Infantil precisa de um ciclo de aprendizagem e desenvolvimento que ocorra em condições específicas e singulares.

O Currículo Escolar Municipal – Educação Infantil, entendido como referência para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, propõe uma Educação Integral baseada na BNCC (2017), promovendo uma visão ampla e articulada da educação, considerando as singularidades dos estudantes e garantindo os direitos de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas integradoras de conhecimento:

Nessa concepção, a totalidade da formação é elemento nuclear e desencadeador das formas de pensar, planejar e organizar as atividades pedagógicas, uma vez que envolve a articulação dos aspectos motores, cognitivos e afetivos (...) A atividade ensino-aprendizagem deve conduzir o estudante a mudanças significativas em suas formas de pensar, analisar, compreender os objetos e como estes se relacionam na realidade (Manaus, 2021, p. 22).

Embora as propostas curriculares para a Educação Infantil promovam uma educação integral, compreendida pela BNCC (2017) como uma proposta que visa à formação e ao desenvolvimento humano global, a implementação na região Norte do Brasil, incluindo Manaus, enfrenta desafios significativos. Esses desafios resultam, em

parte, da lentidão na adoção de políticas públicas e da disparidade nas condições sociais e econômicas.

Transitando entre diferentes linguagens e buscando respeitar à infância, ainda existem desafios necessários e imediatos a serem enfrentados na educação manauara, principalmente devido ao fato de algumas políticas públicas caminharem vagarosamente na região Norte do país, onde, no atual cenário da Educação Infantil, “destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país” (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006, p. 117).

Para Angotti (2009), apesar de todo o aparato legal que deveria estruturar e definir parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, a sociedade brasileira não revela intenção de investir esforços e recursos financeiros para favorecer condições de melhoria de qualidade de educação. Nesse sentido, as diferentes infâncias brasileiras, em diferentes contextos, práticas sociais e especificidades, não convergem ou colaboram rumo à promoção do desenvolvimento integral proposta pelos currículos. Atravessadas por “determinações de antecipação da escolaridade, valorização excessiva pela alfabetização (...) ou preocupação com o futuro e o atendimento ao mercado de trabalho” (Angotti, 2009, p. 133), as vivências da infância são cada vez mais secundarizadas.

Existem ainda elementos culturais que perduram e acabam por protelar a implementação de propostas curriculares que coloquem a criança no centro do processo educativo, Angotti (2009) destaca acerca da sociedade brasileira e a valorização das infâncias:

A sociedade brasileira não apresenta, portanto, o devido reconhecimento e importância em relação ao seu próprio desenvolvimento socio-histórico-cultural ao não valorar sua(s) infância(s) como potencial capaz de ser partícipe e protagonista das ações e movimentos (originais ou não) em seu contexto de pertencimento. Revela-se, no momento atual, a necessidade de um investimento na criança de maneira integral fundamentada na sua condição de direitos legalmente constituídos, inserindo-a no mundo do conhecimento (Angotti, 2009, p. 134).

A autora complementa sinalizando que a criança quando entendida como potencialmente capaz de produzir cultura, torna-se “transgressora”. hooks (2017) aponta que a educação como prática da liberdade está ligada a um movimento de coletividade para esquematizar formas de transgredir. A criança que utiliza da sua

infância para construir seus conhecimentos e protagonizar suas aprendizagens é entendida socialmente como transgressora.

1.2 Concepções e práticas na Educação Infantil

Arroyo (2013) defende a necessidade de currículos mais flexíveis e abertos à diversidade, uma proposta que se alinha aos desafios enfrentados na educação infantil em Manaus, na qual a heterogeneidade cultural exige abordagens pedagógicas inclusivas. O autor sinaliza que, apesar de as diretrizes curriculares apresentarem avanço na incorporação de princípios, valores e concepções mais avançadas de educação, ainda há grande dificuldade de inovar as formas de organização dos conhecimentos, dos tempos e dos trabalhos, sinalizando que o currículo ainda é um campo duro e resistente:

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos (Arroyo, 2013, p. 38).

Paraíso (2010) sinaliza que os currículos com os quais lidamos são guiados por princípios que buscam organizar a diversidade em tipos mais gerais e abrangentes, classificando, organizando, agrupando e identificando coisas e pessoas.

O currículo da Educação Infantil, desde a BNCC até os voltados para o Amazonas, possuem, claro, o intuito de uniformizar os conteúdos e temas trabalhados pelos docentes, e por mais que os campos de experiência sejam um arranjo curricular que busca colocar a criança como protagonista na construção de seus saberes partindo de suas subjetividades, ainda desconsidera-se que o Brasil e a região Norte são culturalmente diversos, com graves desigualdades sociais e econômicas.

A necessidade sentida nas escolas é a de então lançarmos luz sobre essas desigualdades para, assim, elaborarmos formas de integrá-las ao ambiente escolar, não deixando que as origens “indesejáveis” de nossas crianças as façam se sentir confortáveis em vários outros ambientes, exceto a escola. hooks (2017) chama atenção para o fato de que, com certa frequência, os alunos de origem materialmente desprivilegiada assumirem uma postura de passividade quando cientes de como o capitalismo impele que abram mão de suas subjetividades em busca de seguir

parâmetros socialmente mais aceitos. Nosso trabalho enquanto docentes é garantir que, desde a Educação Infantil, a escola e a educação já sejam instrumentos de mudança.

Nesse sentido, uma possibilidade de superar essas desigualdades é a partir da participação das crianças. Um dos grandes desafios da Educação Infantil é efetivar as pedagogias participativas, o Currículo Escolar Municipal para Educação Infantil (Manaus, 2021) mostra que é difícil superar a imagem de criança que precisa do adulto a todo momento, que só aprende se o professor transmitir e que existe uma resposta pronta e única que a criança precisa saber a qualquer custo, esses pensamentos ganham força, pois:

Ainda percebemos as crianças como seres impotentes, que precisam ser “preenchidas” com o que o adulto tem para transmitir, pois, é o único que sabe sobre os mais diversos assuntos. Isso acontece porque somos fruto de uma geração educacional que nos educou a partir dessa (in) compreensão. Romper com essa imagem de criança incapaz e dependente é urgente, mas não se dará de um dia para o outro por se tratar de algo complexo e por não se tratar, obviamente, de mera exclusão do adulto do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Exercitamos uma pedagogia que tem vínculo, no respeito, no acolhimento, na escuta atenta e na participação das crianças e dos adultos (Manaus, 2021, p. 79).

Tornar efetiva essa participação pode ser feito com base no que hooks (2021) coloca como salas de aula sem fronteiras, em um movimento de ver o currículo pelo meio (Paraíso, 2010), buscando integrar as diferenças e desigualdades, ao invés de minimizar ou controlar, visualizando o currículo pelas suas bifurcações:

Mas, se mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza, por que não pensar no currículo por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade e seguir as ramificações que surgirem desse pensamento? (Paraíso, 2010, p. 588).

A proposta do currículo visto pelo meio é pautada em verificar acréscimos e aberturas que podem ser explorados de forma que o currículo não se feche a novas possibilidades. Nesse sentido, hooks (2021) nos leva a questionar o que faríamos no mundo do ensino e aprendizagem se fôssemos livres para criar e escolher. E conclui:

Minha primeira percepção foi a de que não queria lecionar em ambientes onde os estudantes não estivessem inteiramente comprometidos com nossa experiência de aprendizado compartilhado. (...) Para mim, o melhor contexto de ensino era, obviamente, aquele em que os estudantes escolhem ir às aulas porque querem aprender comigo e uns com os outros (hooks, 2021, p. 60).

O ambiente da sala de aula proposto por hooks (2021) é um ambiente onde as crianças aprendem a prática de liberdade em um movimento no qual é possível ensinar e aprender no caminho da justiça, da paz e, acima de tudo, do amor, com a consciência de que “todo sistema tem uma lacuna e que nesse espaço é um lugar de possibilidade” (hooks, 2021, p. 62).

O Currículo Escolar Municipal para Educação Infantil (Manaus, 2021) expressa ainda que reconhecer o protagonismo infantil é compreender que a própria criança elabora formas de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e reconhecer-se, enquanto ao professor apenas cabe o papel de alargar as culturas, acolhendo e mostrando outras formas de fazer, brincar, cantar, viver o mundo e a existência inter-relacional, entendendo que a criança produz cultura a seu modo.

Reconhecendo que a criança é protagonista no processo de aprendizagem e desenvolvimento, as interações e brincadeiras são indispensáveis na primeira etapa da educação básica. Nesse processo, o cuidado é “algo indissociável do processo educativo” (Manaus, 2021. p. 80).

As interações e as brincadeiras dos profissionais com os bebês e crianças devem acontecer a todo momento no processo de aprendizagem e desenvolvimento, favorecendo o diálogo e estabelecendo relações ricas e desafiadoras com o mundo da cultura. As múltiplas linguagens vividas nas creches e pré-escolas por meio das interações com crianças e adultos contribuem para a construção da própria linguagem, ajudando-as a expressarem seus desejos e anseios, assim como as hipóteses que elas elaboram sobre o mundo. (...) estimular a criança a se comunicar deve ser uma preocupação constante da/do professora/professor, que precisa garantir tempo para que a criança se expresse (Amazonas, 2019. p. 38).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009 p. 19) apontam os três princípios que devem ser respeitados na elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 19).

Tendo em vista que a pesquisa aqui apresentada estabelecerá diálogo direto com o último princípio, destaca-se que os estabelecimentos da Rede Pública Municipal de Manaus devem promover, a partir do princípio estético, a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Manaus, 2021, p. 78). Segundo a Secretaria, esses direitos são contemplados à medida que:

Sejam ampliadas as possibilidades da criança cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos;

Haja possibilidades diárias para conviver, brincar e trabalhar em grupos;

Tenham oportunidades de ouvir músicas, assistir teatros de fantoches; se expressem através dos desenhos, pinturas, colagens e modelagens;

Tenham iniciativas, tomem decisões e busquem solução dos problemas e conflitos enfrentados na coletividade, frente às mais diferentes idades;

Tenham possibilidades de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade;

Haja sensibilidade e valorização do ato criador de cada criança frente às singularidades em diversificadas experiências culturais, artísticas, ambientais;

Suas perguntas sejam respondidas, que nunca fiquem sem resposta;

A curiosidade jamais seja reprimida, tolhida ou ignorada (Manaus, 2021, p. 78).

Pensar no currículo escolar, no contexto atual e em uma etapa escolar com tantas especificidades, exige do professor uma reflexão sobre sua prática, caminhando em direção a autoatualização⁴, em busca de uma educação que faça sentido para os alunos, professores e comunidade.

⁴ Termo original *self-actualization*, a autora propõe ensinar ao aprender e aprender ao ensinar, como sugere Paulo Freire, concluindo que “os professores abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p. 36).

Utilizando como base o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (Amazonas, 2019), apresentam-se também as múltiplas linguagens da Educação Infantil, que permitem a expressividade de bebês e crianças para além da linguagem escrita.

As crianças e bebês encontram-se diariamente mergulhados em contextos que lhes expõem a aromas, sons, cores, formas, texturas, movimentos, gestos, manifestações expressivas e culturais. Esses contextos, para além de aumentarem seu acervo de experiências, lhes anunciam e apresentam o mundo. São a partir dessas vivências que as crianças descobrem a vida pulsante utilizando de sua própria perspectiva, com tudo o que isso envolve: confrontos, alegrias, tristezas, tensões e amizades.

Para expressar essas novas experiências e dar cor ao desejo inquietante de comunicar por meio de um entendimento construído de forma autônoma, esses bebês e crianças utilizam diferentes formas de linguagem para além da escrita, no intuito de expressar-se, mas infelizmente é muito comum encontrar nas instituições de creche e pré-escola resistência e falta de compreensão sobre tais formas expressivas. A ausência de propostas que visam garantir processos de imaginação e criação acaba por enfraquecer as várias linguagens que bebês e crianças constroem, é preciso, então, que os adultos criem isso nos espaços do cotidiano de creches e pré-escolas, onde as manifestações infantis estão presentes, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal e escrita e considerando as demais formas expressivas.

Conforme explica hooks (2017), a educação deve ser um espaço de liberdade criativa, no qual as crianças possam explorar diferentes linguagens sem as limitações impostas por modelos rígidos. O Referencial Curricular Amazonense — RCA, ao propor experiências com dança, música e Artes Visuais, busca criar um ambiente propício para que as crianças se desenvolvam integralmente, tanto no aspecto estético quanto no crítico.

Quanto a essas formas outras de comunicar-se e expressar-se, o RCA (2019) apresenta:

Desenho e pintura: Os bebês e crianças rabiscam seus corpos, paredes e objetos, caminhando progressivamente para o desenho intencional, os desenhos são constituídos de narrativas, imaginação e invenções, construídos a partir das vivências da criança e aquilo que ela descobre do mundo, sejam histórias, músicas, imagens de livros e revistas, cenas cotidianas, vídeos etc. Por meio do traçado, a criança procura

conhecer, reconhecer-se e ser reconhecida, imprimindo suas percepções e dizendo o que sabe sobre as experiências reais às quais tem acesso. É necessário nesse processo que o professor amplie seu repertório para que seja possível ampliar o da criança, trazendo artistas nacionais e internacionais a fim de evidenciar diferentes formas de expressão.

O RCA (2019) ainda chama atenção para que o desenho saia do lugar secundário (desenhar quando sobra tempo ou quando a criança precisa ficar calma) e ocupe a centralidade do planejamento pedagógico, em que sejam exploradas diversas formas e conteúdos para criar. O desenho é um dos processos da pré-história da escrita e deve garantir que a criança desenvolva a função simbólica da consciência, utilizando-se do desenho para compreender a função social da escrita na representação da fala, do pensamento e ideias.

A criança não precisa só desenhar sentada (posição do corpo), em folhas de papel tamanho A4 (suporte) e com giz de cera e lápis de cor (marcadores). Esse conjunto de possibilidades – corpo/suporte/marcador deve ser explorado nas mais variadas possibilidades, oferecendo a criança forma e conteúdo diferentes para criar. Essas propostas podem substituir o “eu não sei desenhar” por “professora, como nós vamos desenhar hoje?” (Amazonas, 2019, p. 48).

A promoção de manifestações artísticas neste campo de experiência é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC enfatiza a importância da diversidade cultural e da expressão artística como pilares da formação integral, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades críticas e criativas. Freire (2022) destaca que a educação deve ser um processo que promove a autonomia e a reflexão crítica, assim a expressão artística se torna um meio poderoso para que as crianças explorem suas realidades e desenvolvam suas vozes.

Freire (2022) defende ainda que o diálogo e a participação ativa são essenciais para um aprendizado significativo, e as atividades artísticas oferecem um espaço propício para essa interação, incentivando a criatividade e a construção de saberes. Assim, a Educação Infantil deve ser um ambiente no qual a criatividade é valorizada e incentivada, preparando os alunos para serem agentes ativos em sua própria formação e na sociedade. A articulação entre arte e educação coloca-se como necessária para a formação de indivíduos sensíveis, críticos e autônomos, capazes de respeitar a pluralidade e promover a inclusão.

Fotografia e cinema: Além do contato que as crianças têm em casa com fotografias pessoais de família, amigos, passeios e festas, creches e pré-escolas devem oferecer pontos de vista alternativos para trabalhar o olhar infantil e possibilitar a descoberta de particularidades ainda não observadas. Segundo o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (2019, p. 49), “a educação do olhar é tão importante quanto a leitura das palavras, pois a linguagem visual está presente nos diferentes espaços que a criança frequenta”.

No que diz respeito ao cinema, esse se apresenta como um meio fundamental para que as crianças tenham acesso ao que há de mais elaborado na produção humana. Para além das animações, é crucial que as crianças tenham acesso a um acervo diversificado de curtas, documentários e filmes que enriqueçam seu repertório e promovam um diálogo que estimule o desenvolvimento de um olhar curioso e atento.

Poesia e literatura: A poesia deve estar presente no cotidiano de creches e pré-escolas, podendo ser utilizada para provocar reflexão sobre sentimentos próprios e alheios, aguçando a imaginação e permitindo a fuga da mesmice rotineira e empobrecida de sentido. “Poesia e dança, música e imagens estão em conexão profunda” (Amazonas, 2019, p. 50). O livro, por sua vez, deve surgir como objeto de prazer para a criança, ela só aprende a gostar, manusear e cuidar dos livros se tiver a oportunidade de fazer isso. Os livros devem estar disponíveis ao alcance das crianças e dos bebês para que vejam as diferentes formas gráficas das ilustrações, sintam as diferentes texturas das obras e tenham contato com elementos regionais.

FIGURA 2 - Crianças em momento de leitura visual livre.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Música: A música como linguagem organiza os signos sonoros no espaço e tempo, constituindo um meio de orientar e levar a refletir o ouvinte. Na Educação Infantil, muitas vezes essa linguagem fica reduzida a auxiliar na organização da rotina, como: hora do lanche, hora do descanso e hora da higiene, sendo utilizada como forma de disciplinarização da infância. “Precisamos relembrar que gosto é formação e não temos como gostar ou desgostar daquilo que não conhecemos” (Amazonas, 2019, p. 52).

Teatro: O repertório da Educação Infantil deve contemplar jogos dramáticos nos quais a imitação e a representação de papéis são fundamentais para o desenvolvimento da criança. É preciso ter o cuidado para que essa atividade não seja interpretada como a proposição (impositiva) de encenações de espetáculos ensaiados exaustivamente, mesmo contra a vontade dos bebês e crianças, mas sim um momento espontâneo de desenvolvimento de liberdade e expressão por meio da brincadeira. O tema dessas brincadeiras deve surgir a partir de situações que façam sentido para eles, sem imposições externas, para que haja promoção da autonomia, pensamento e imaginação.

Dança e movimento: Na Educação da primeira infância, a dança esteve (e ainda está) voltada para apresentações em datas comemorativas, em expressões coreográficas limitadoras e até disciplinadoras de seus corpos, que ficam restritos à reprodução de movimentos predefinidos. É necessária a promoção de um planejamento que contemple o movimento livre e expressivo do corpo, em que as crianças conheçam suas capacidades e limitações.

Defender a presença das diferentes linguagens na educação Infantil é defender a formação sensível dos sentidos, é defender o direito dos bebês e crianças de viver experiências estéticas, em que sente o mundo e se relaciona com ele. É importante destacar que essas linguagens não podem ser trabalhadas de forma separada (Amazonas, 2019. p. 52).

A linguagem escrita: O papel do(a) professor(a) na Educação Infantil não é antecipar a alfabetização, mas sim estabelecer as bases para o desenvolvimento da linguagem escrita, estimulando a necessidade de expressão. Essa expressão pode ocorrer de diversas formas, como pela fala, pelo brincar, pela pintura, pelo desenho, pela modelagem, pelos movimentos, pelas histórias lidas e contadas, pela dança, pelo canto e pela produção de objetos e poemas. A escrita, nesse contexto, permite que as crianças externalizem seus pensamentos sobre o mundo.

Conforme destacado por Amazonas (2019, p. 54), o professor assume o papel de escriba, mediando as ideias das crianças ao registrar o que elas falam. Isso organiza suas ideias e valoriza a linguagem oral. Assim, cabe ao educador mediar essas situações intencionalmente, mostrando para a criança para que serve a escrita e como ela se manifesta socialmente. É fundamental que o professor esteja atento às situações na sala de aula para não perder oportunidades de uso e evidência dessa linguagem.

Albano (2013) coloca que a criança de hoje precisa estar na Educação Infantil porque perdeu o seu quintal, seu espaço de criação onde podia expressar as necessidades afetivas próprias de sua idade. Nessa perspectiva de ambiente escolar, o desenho da criança recebe acolhimento do adulto e troca sobre seus desenhos com outras crianças.

Apesar das diretrizes estabelecidas pelos documentos normativos, a realidade educacional em Manaus enfrenta desafios particulares. A implementação dessas normativas, especialmente no que tange ao ensino de Artes Visuais, é marcada por

limitações estruturais, recursos materiais escassos e pouco tempo dedicado à arte, tal como será visualizado ao longo da escrita. A esse respeito, Albano (2013) afirma:

O pouco tempo dedicado à arte conta o apoio da maioria dos pais que assim se sentem seguros da força da escola.
Se formos mais a fundo nesta questão, veremos que o tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio. É o tempo em que o sujeito se apossa do material para dizer de si e do seu mundo. Para falar do que lhe diz respeito, para dar forma a seus pensamentos e sentimentos (Albano, 2013, p. 67)

No entanto, o contexto local também apresenta potenciais significativos, como a diversidade cultural e artística da região, que pode ser uma fonte de inspiração e enriquecimento para as práticas pedagógicas. Compreender essas especificidades é essencial para analisar como o ensino de Artes Visuais pode ser integrado de forma mais efetiva na Educação Infantil.

A seguir, será apresentado o lócus da pesquisa, um CMEI situado na zona sul de Manaus, onde as práticas artísticas são desenvolvidas em meio a esses desafios e possibilidades.

1.3 A Sala de Referência e seus Protagonistas: um espaço de descobertas

O CMEI que é o lócus desta pesquisa é uma instituição pública municipal que presta serviços na modalidade de Educação Infantil, mantida pela SEMED e legitimada pelo Conselho Municipal de Educação, conforme o Decreto 808/11/2004. Em 29 de dezembro de 2022, foi autorizado e credenciado para funcionar nas fases de creche e pré-escola até 21 de dezembro de 2025, com prazo de 90 dias antes da data para renovação de credenciamento.

Conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2024, Manaus tem cerca de dois milhões e duzentos e setenta e nove mil habitantes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2023 revelou que apenas 14% das crianças de 0 a 3 anos frequentaram alguma unidade escolar na capital e região metropolitana.

Localizado na zona sul de Manaus – AM, o CMEI opera atualmente em um prédio alugado⁵, atendendo crianças do maternal, 1º e 2º período nos turnos matutino

⁵ Muitas escolas da rede pública municipal operam em prédios privados alugados pelo governo, e geralmente esses espaços não atendem à legislação educacional brasileira, apresentando condições

(das 7h às 11h) e vespertino (das 13h às 17h). O Centro Municipal de Educação Infantil está inserido em um contexto sócio-político-econômico-cultural de intensa diversidade, atendendo crianças de várias localidades.

A estrutura física da instituição, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022, é apresentada no quadro a seguir.

QUADRO 4 – Estrutura física CMEI

AMBIENTE	QUANTIDADE	AMBIENTE	QUANTIDADE
Sala de direção	01	Cozinha	01
Secretaria	01	Banheiro (alunos)	02
Depósito de merenda	01	Banheiro (alunas)	02
Salas de Referência	10	Banheiro funcionários	01
Sala de Coordenação Pedagógica	01	Refeitório	01
Sala dos Professores	01	Sala Lúdica	01

Fonte: Adaptado de Manaus, 2022.

O CMEI está inserido em uma comunidade de classe média-baixa, onde muitas famílias enfrentam desafios econômicos. Isso impacta na presença de recursos limitados ou na falta deles, como os materiais de arte restritos, que afetam diretamente o desenvolvimento das atividades de Artes Visuais, limitando as possibilidades criativas das crianças. Isso reforça desde o primeiro momento a importância de pensar em soluções pedagógicas que incentivem a criação com o que está disponível.

Segundo a professora regente, a diversidade cultural presente no CMEI é formada por crianças oriundas de várias localidades e contextos socioeconômicos, que contribuem para o enriquecimento das experiências artísticas e pedagógicas na sala de referência da Educação Infantil.

A BNCC enfatiza que a Educação Infantil deve promover o respeito e a valorização das múltiplas culturas e identidades, assegurando que a criança, desde cedo, tenha contato com diferentes expressões artísticas e sociais (Brasil, 2017). Essa diversidade oferece a oportunidade para que as Artes Visuais sejam exploradas como uma forma de expressão pessoal e coletiva, permitindo que as crianças representem suas próprias vivências e culturas.

extremamente precárias. A pesquisa em questão não se aprofunda nesse tema, mas sugere que investigações futuras considerem essa questão relevante (Both, 2016).

Durante os dias de observação participante com a turma do Maternal, a pesquisadora chegava à escola às 13h, horário em que a maioria das crianças chegavam a pé, de moto ou de carro. Elas eram conduzidas em grupos para a sala de referência.

Observou-se que o espaço físico da sala era limitado, composto por mesas e cadeiras, as quais restringiam a locomoção e o desenvolvimento de práticas artísticas.

FIGURA 4 – Momentos iniciais da rotina



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A partir da observação participante, aprofundei minha compreensão sobre a rotina e as interações entre as crianças e a professora, percebendo como o espaço físico e os recursos disponíveis influenciam na aprendizagem. Esse processo não se limitou a um simples exercício de observação, mas configurou-se como uma análise essencial para perceber como a estrutura física do espaço e as decisões ali tomadas influenciam o desenvolvimento da aprendizagem. A professora, ao iniciar sua rotina, organizava os alunos em grupos de quatro crianças, fazendo com que ocupassem as mesas, enquanto colocava as mochilas atrás de cada cadeira e recolhia as agendas. Essa organização contribuía para as interações das crianças durante os momentos de brincadeiras e atividades.

Em seguida, logo após acomodar todas as crianças, dialogava com elas sobre o dia da semana, mês, ano, condições do tempo (ensolarado, nublado e chuvoso),

quantidade de crianças (meninos e meninas) e quantidade de crianças presentes. Enquanto tratava sobre isso com as crianças, fazia o registro na lousa, esse momento tinha duração aproximada de vinte minutos. Nesse processo, havia um signo que representava os meninos (o sol) e as meninas (a lua com lacinho na cabeça).

Durante o diálogo inicial, quando as crianças falam sobre o clima e interagem com a professora sobre suas preferências, elas exercitam suas habilidades de observação e socialização, em sintonia com o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”. A BNCC defende que essas interações são essenciais para o desenvolvimento de percepções sobre o ambiente social e cultural ao seu redor (Brasil, 2017).

“Professora, amanhã o sol volta de novo?” (Fala da criança)

“Volta sim, todos os dias ele volta” (Fala de professora)

Ao tratar sobre o clima e o dia da semana, a professora não apenas introduz conceitos de rotina, mas também abre espaço para as crianças expressarem suas experiências e sentimentos. Essa postura reflete diretamente com a pedagogia mais afetiva proposta por hooks (2021), que defende que o ensino só é efetivo quando há uma verdadeira escuta e engajamento emocional entre professor e aluno. E ao permitir que as crianças falem sobre suas vivências e percepções, a professora promove o diálogo crítico e humanizado, característica da educação libertadora de Freire (2022), que considera a escuta como um elemento essencial para o processo de conscientização e construção do conhecimento.

Não só nesse momento, mas em vários outros naquele primeiro dia de observação participante, percebi que a professora, sempre que julgava necessário, renunciava a uma objetividade engessada para oferecer escuta às crianças. Nota-se o entendimento da docente, de que o objetivismo nada acrescenta no ambiente escolar, ele nos coloca como adversários no mundo e incapacita nossas habilidades de comunicação (hooks, 2021).

O registro acima foi feito no caderno de campo, logo no primeiro dia de imersão. As crianças e a professora falavam sobre suas preferências climáticas e sobre o que fizeram no fim de semana, enquanto registravam no quadro as informações sobre o clima, a data e a quantidade de alunos presentes. Era um diálogo fluído no qual notadamente a professora estava de fato envolvida, ela gostava de ouvir as crianças falarem de suas famílias e, também, falar para elas sobre o passeio que teve com sua mãe e sua filha, como ela havia levado sua filha para a escola alguns minutos atrás, e assim estabelecia-se uma relação afetiva e de confiança com as crianças.

Conexões emocionais tendem a ser suspeitas em um mundo no qual a mente é valorizada acima de tudo, no qual predomina a ideia de que as pessoas podem e devem ser objetivas. (...) Disseram-me repetidas vezes que sentimentos de afeto impedem a capacidade de uma pessoa ser objetiva (hooks, 2021, p. 201).

Certo dia, logo na primeira semana em campo, uma criança interrompeu o momento da discussão sobre a data para falar que estava com saudade de seu pai que viajou há vários dias e ainda não havia retornado, e a professora sempre concedia um momento de escuta. Quando a criança expressa saudade de seu pai, que estava ausente, a professora prontamente acolhe esse sentimento, demonstrando sensibilidade e criando um espaço de confiança. Essa prática está profundamente conectada à pedagogia engajada de hooks (2017), que afirma que a sala de aula deve ser um ambiente onde as emoções dos alunos são reconhecidas e integradas ao processo de aprendizagem. Para Freire (2022), a educação deve ir além da transmissão de conteúdo, promovendo um diálogo que considere as experiências de vida do aluno e ajude a construir um conhecimento verdadeiramente crítico e emancipador.

Assim, quando é dada a pausa na atividade para acolher o sentimento de tristeza da criança, a professora aproveitou para explicar que, às vezes, os adultos precisam se ausentar para trabalhar e trazer dinheiro para casa. É importante ressaltar que hooks (2021) aborda sobre o ensino com amor sob a perspectiva de que:

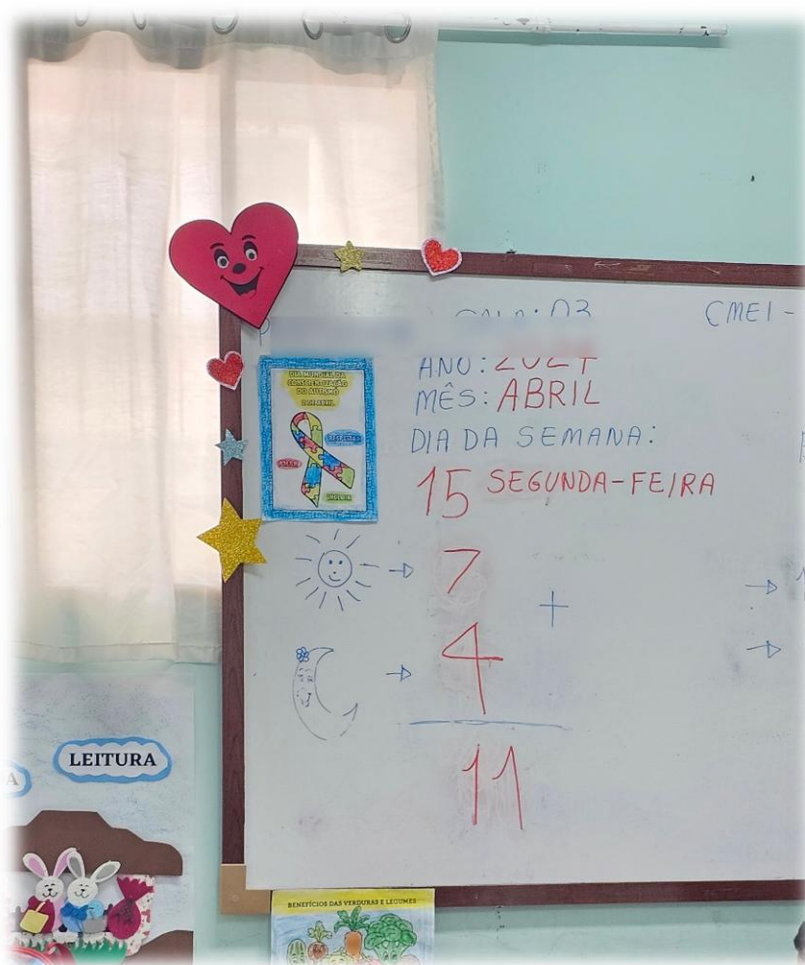
Professores que temem se aproximar de estudantes talvez os objetifiquem como forma de sustentar a tão estimada objetividade. É possível que optem por pensar nos estudantes como recipientes vazios dentro dos quais derramam conhecimento, recipientes sem opinião, pensamentos, problemas pessoais etc. Negar a integridade e a presença emocional dos estudantes talvez ajude professores e professoras incapazes de se conectar a se concentrar na tarefa de compartilhar informações, fatos, dados e suas interpretações, sem qualquer interesse em escutar alunos e alunas ou prestar atenção neles. Isso faz da sala de aula um ambiente onde não é possível ocorrer o aprendizado de excelência (hooks, 2021, p. 204).

O fato de, em vários momentos, a professora não sucumbir à tentação que é a objetividade, oportuniza no ambiente escolar que as crianças não normalizem desde cedo os princípios de hierarquização de poder, já que a sala de referência é um ambiente seguro para que as crianças falem e tragam suas bagagens sem medo.

Esse é um dos princípios da pedagogia engajada de hooks (2021), quando o ensino é feito com amor, a cultura do medo deve ser superada e combatida no ambiente escolar, assim, o docente capacita-se para atender às preocupações específicas dos estudantes ao mesmo tempo que as integra à sala de referência.

Ao contar as crianças, a professora introduz signos visuais, como o sol para os meninos e a lua para as meninas, integrando uma abordagem lúdica que estimula a compreensão simbólica e visual de gênero na Educação Infantil.

Figura 5 – signos de representação meninos e meninas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Essa estratégia lúdica dialoga diretamente com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” da BNCC, que propõe a convivência das crianças com diferentes manifestações culturais e artísticas (Brasil, 2017). Ao representar gêneros por meio de signos gráficos, as crianças são expostas a uma experiência visual e estética, exercitando a capacidade de criar associações e reconhecer padrões. Esse

tipo de atividade permite que a criança se aproprie de símbolos e representações visuais de maneira mais ativa e crítica, fortalecendo sua sensibilidade estética.

A rotina da professora, ao incluir momentos de contagem e observação do clima e permitir que as crianças estabeleçam diálogos pessoais que se relacionam com o diálogo proposto em sala, promove um ambiente onde as crianças se sentem parte ativa do processo educativo, cultivando a sua expressividade, curiosidade e o seu interesse.

A escritora bell hooks (2021) enfatiza a importância do engajamento emocional na aprendizagem, afirmando que, para que a educação seja transformadora, é essencial que os estudantes sintam uma conexão com o que estão aprendendo. A pergunta sobre o lanche, frequentemente feita pelas crianças, exemplifica como um simples momento de interação pode se tornar um ponto de partida para o envolvimento e a participação. Ao responder a essa pergunta, a professora não apenas satisfaz uma curiosidade, mas também estabelece um vínculo de confiança e pertencimento, fundamental para um aprendizado efetivo.

Angotti (2009) e Ferreira (2012) ressaltam a relevância da visualidade e da comunicação no contexto educativo. A utilização de signos, como o sol e a lua para representar meninos e meninas, transforma a contagem em uma atividade lúdica e visual, facilitando a compreensão das crianças. Essa abordagem visual não apenas auxilia na identificação de números, mas também enriquece a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa.

Assim, ao descrever a rotina da professora, percebe-se que esses momentos estruturados não são meras formalidades, eles constituem uma base para a construção do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a curiosidade, a participação e a comunicação efetiva.

Após o momento da contagem e classificação de meninos e meninas, a professora solicita que as crianças façam fila para irem ao banheiro e beber água. O banheiro ficava localizado à direita da porta da sala das crianças, o que permitia que a professora acompanhasse com os olhos tanto as que estavam em sala, quanto as que estavam no banheiro. Em alguns momentos, a professora solicitava minha ajuda nesse processo de levar a turma ao banheiro, mas ela já tinha estratégias para que conseguisse conduzir sozinha aquele momento da rotina. Ao retornar à sala, frequentemente, eram distribuídos massa de modelar e instrumentos de modelar,

como pedaços de lápis de madeira ou formas de animais em material plástico próprio para trabalho com massa de modelar.

FIGURA 6 – Registros iniciais na lousa



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

FIGURA 7 – Manuseio de massinha livre



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Logo nos primeiros dias de observação, havia uma ênfase maior relacionada à visualidade do ambiente onde as crianças passavam a maior parte do tempo, a sala de referência e as atividades com Artes Visuais, como elas aconteciam, com que frequência, quais os materiais utilizados, as estratégias aplicadas etc. Ao longo da imersão, também fui levada a lançar o olhar sobre o papel docente, desafios enfrentados pela professora e as estratégias que ela precisava traçar rotineiramente para negociar com as expectativas da Secretaria de Educação, da gestão da escola, dos pais e das próprias demandas que surgiam no chão da sala de aula a partir das crianças.

As observações realizadas nesses primeiros dias de campo geraram uma intensa inquietude ao evidenciarem que o trabalho educativo da professora por vezes oferecia poucas contribuições para a apropriação artística das crianças. O uso das Artes Visuais era frequentemente limitado a materiais xerocopiados e a potes de giz de cera visualmente pouco atraentes, refletindo uma escassez de recursos variados.

Além disso, as atividades educativas eram, em sua grande maioria, centradas na cotidianidade e no senso comum, seguindo temáticas orientadas de forma transversal pela SEMED. Essa abordagem restritiva reduzia as oportunidades para um trabalho pedagógico que pudesse realmente impulsionar as capacidades criativas e expressivas das crianças.

A respeito do trabalho com Artes Visuais, é preconizado que o professor que ministra as aulas de Artes precisa “saber arte e saber ser professor de arte” (Ferraz; Fusari, 2010, p. 51). A esse profissional, segundo os apontamentos de Ferraz e Fusari, (2010), cabe uma atuação por meio de uma pedagogia mais realista e progressista, que leve os alunos a se aproximarem do legado cultural e artístico da humanidade:

Os estudantes têm direito de contar com Professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. O professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte (Ferraz; Fusari, 2010, p. 51).

Para não cedermos à objetividade engessada de utilizarmos com nossos alunos materiais pré-coloridos ou pré-desenhados e desenvolvermos nosso trabalho com eficiência e qualidade, Ferraz e Fusari (2010) orientam que, enquanto docentes que atuam nas aulas de artes, precisamos estudar, participar de cursos, buscar informações e aprofundar nossas reflexões sobre a prática, atendendo a proposta de autoatualização, em que “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p. 36).

Quanto ao espaço físico da sala de referência, foram encontradas diversas informações com visualidade familiar às crianças, já que a grande maioria dos cartazes foram feitos, segundo a professora, em parceria com elas ou são fruto de alguma atividade contextualizada. Um desses cartazes é a “chamadinha”, que possui o nome de todas as crianças em cores diferentes, utilizado diversas vezes na rotina para auxiliar as crianças a reconhecerem as cores e a forma visual da construção de seu nome.

A chamadinha é realizada com pouca frequência, cerca de uma ou duas vezes na semana, logo após os primeiros instantes da rotina, geralmente quando as crianças retornam do banheiro. Sempre que a chamadinha era utilizada, a professora iniciava com a pergunta “*Quem sabe que cor é esta?*” e, logo em seguida, falava o nome da criança e permitia o contato com a ficha que continha seu nome.

FIGURA 8 – Criança manuseando a “chamadinha”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na sala, também era possível encontrar exposição dos trabalhos recentes das crianças, cartaz para auxílio na identificação e diálogo sobre o clima, cartaz de conscientização sobre o autismo, cantinho da leitura, números de zero a cinco e o alfabeto completo (com destaque para as vogais na cor vermelha e consoantes na cor azul). Todos esses elementos eram utilizados na rotina das crianças com o intuito de produzir conhecimento significativo e valorizar o material produzido por elas.

Já no lado de fora da sala havia um mural maior para exposição de trabalhos com a temática recente das crianças da turma do maternal, como o Dia das Mães. Quando elogiei o mural, a professora sinalizou que havia feito sozinha antes do início do ano letivo, e que particularmente gostava muito de desenhar e, sempre que podia colorir sua sala, o fazia. Além dessa obra, a professora havia produzido muitas outras

pinturas, das quais falava com alegria, pois, segundo ela, sentia-se bem pintando e sentindo-se conectada com as crianças, o que evidencia que “o artista adulto, no momento da criação, está próximo da criança, na qualidade do envolvimento que vivem. Pois o ato de criar é um ato de envolvimento onde a dor e o prazer estão juntos” (Albano, 2013, p. 38).

FIGURA 9 – Mural da área externa da sala de referência.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A professora também sinalizou que esse mural era uma forma de incluir e deixar os familiares a par das atividades das crianças:

“Toda vez que o pai vem buscar seu filho, ele passa e olha, e às vezes a própria criança para e pede para mostrar a atividade que fez” (Fala da professora).

Percebi que ali morava a intenção por trás da produção. Albano (2013) ajuda a compreender a intencionalidade por trás dessa obra da professora, explicando que há diferença de implicações entre as criações das crianças e dos adultos. Para as crianças, o criar está em todo seu modo de viver e agir, é uma forma de contato com

o mundo em que a criança muda a si mesma, e, por mais que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente, já que ela cria buscando crescimento próprio e realização. O adulto, por sua vez, na sua criatividade, altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico, sempre acrescentando algo em termos de informação e, sobretudo, formação, caracterizando uma atuação consciente e intencional que pode construir ou até transformar novas realidades para a sociedade, no caso da professora, a realidade escolar.

Além desse mural elaborado pela professora, o ambiente do lado de fora, ao lado da porta de entrada, também contava com cartazes de atividades feitas com as crianças, que quase mensalmente eram substituídos por novos. A esse respeito, Ferreira (2012) dá suporte ao movimento que a professora promove:

As comparações dos trabalhos artísticos também são negativas. Todos os trabalhos devem ser valorizados. Como incentivo o Professor deve sempre expor os trabalhos de todas as crianças (nos murais, nas paredes, no chão da sala de aula, nas “cordinhas”), não levando em conta somente os melhores trabalhos, mas que todos participem das exposições. Devem-se, por isso, evitar concursos que levem a premiações ou comparações (Ferreira, 2012, p. 26).

Durante esses primeiros dias de imersão no campo, uma curiosidade aguçada, apoiada nas metodologias desta pesquisa, me levavam a registrar ou gravar todas as falas das crianças que me chamavam a atenção, o que se mostrava desafiador, considerando que muitas vezes as quinze crianças falavam simultaneamente e tornava o áudio inaudível.

Nesse processo de imersão inicial, observou-se que as crianças, ao modelarem ou desenharem, frequentemente utilizavam símbolos de sua vivência cotidiana, como elementos da natureza ou da rotina familiar, demonstrando como as práticas artísticas podem ser uma extensão de suas experiências sociais, familiares e culturais.

Em um dos momentos iniciais de observação participante, uma criança me procurou para mostrar sua modelagem, que representava a pata de sua cadela. Ao interagir com essa modelagem e fazer algumas indagações, fui capaz de compreender mais sobre o ambiente familiar e afetivo da criança, uma vez que ela me contou com entusiasmo que sua mãe havia resgatado uma cadela grávida e que agora sua casa estava cheia de filhotes.

FIGURA 10 – “A pata da minha cadela que teve filhotes”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essa modelagem, assim como outros trabalhos artísticos desenvolvidos durante as atividades, não apenas evidenciava as vivências da criança fora do ambiente escolar, mas também demonstrava como as Artes Visuais no CMEI permitem que as crianças expressem suas realidades pessoais e emocionais por meio da criação. Ao manipular a massinha, a criança recontava sua experiência familiar, mostrando que a arte é uma extensão de suas percepções e interações cotidianas individuais.

As Artes Visuais são um meio poderoso de expressão pessoal, especialmente em contextos nos quais a fala ainda não é plenamente desenvolvida ou não contempla a ideia a ser comunicada. Ferreira (2012) aborda que, nesse sentido, é preciso explorar toda a potencialidade criativa da criança:

Geralmente a criança usa o desenho para exprimir e comunicar realidades individuais, na maioria das vezes inexpressivas pela linguagem verbal. Por isso, o desenho contribui para valorizar as respostas das crianças, e o professor deve sempre incentivá-la por meio de desafios que despertem sua curiosidade (Ferreira, 2012, p. 46)

Para além de conhecer um pouco mais das crianças logo nos primeiros dias de imersão no campo através de suas modelagens e explicações pessoais acerca do significado e seu processo criativo, também pude conhecer um pouco da figura docente, formada em Licenciatura em Pedagogia e especialista em Educação Infantil, a professora que atua na turma de maternal tem 24 anos de experiência docente. Com base em conversas informais, foi percebido que a professora mora nas redondezas do CMEI e sua filha estuda em uma escola que fica a poucos minutos de seu local de trabalho. Assim, a professora contou que esse foi um dos critérios para solicitar junto à SEMED a sua ida para a instituição, relatando que gosta demais de estar lá e que somente solicitaria realocação caso surgisse a oportunidade de um CMEI mais próximo ainda de sua casa. Verificou-se, ainda a partir de conversas informais sobre o aspecto organizacional do CMEI, que, apesar de encontrar algumas dificuldades nas relações interpessoais na instituição, a professora compreende que isso é inerente a qualquer ambiente de trabalho e que os desafios, quando superados, não interferem diretamente em sua prática docente.

Em vários momentos a professora comentava acerca de seu cansaço, associado à sua rotina extenuante com uma carga dobrada no CMEI atuando no maternal tanto no turno matutino quanto vespertino. Além disso, relatava sobre suas dificuldades em cuidar de sua mãe doente e sua filha adolescente. A professora demonstrava tranquilidade com a minha presença, e parecia gostar de ter um apoio em sala, foi notado que o fato de estar ali dava certa liberdade para a docente, que podia ir até a secretaria tranquilamente, ir ao banheiro sem pressa e até mesmo alinhar rapidamente algumas questões com a gestão.

Apesar do CMEI atender uma quantidade adequada de crianças por educador, respeitando a necessidade de uma atenção mais individualizada, indo de acordo com o que propõe a BNCC (2017) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) quanto à proporção de alunos por professor, foi relatado pela docente que, antes da minha presença na instituição, sempre que precisava ir ao banheiro ou até mesmo fazer a higienização de uma criança que foi ao banheiro, precisava pedir suporte das moças que cuidam da limpeza da escola, mas que elas quase nunca eram receptivas já que tal suporte não fazia parte de suas atribuições.

Vale ressaltar que algumas situações exigem ação rápida por parte da professora. Por exemplo, quando alguma criança precisa urgentemente ir ao banheiro,

nesses momentos não havia como a professora ir até a secretaria da escola pedir suporte, já que não poderia deixar as crianças sozinhas, e realmente as pessoas mais próximas eram as moças da limpeza, que sempre estavam perto da porta do banheiro, localizado quase em frente à sala do maternal.

Conforme o Referencial Curricular Amazonense (2019), a rotina da Educação Infantil deve ser flexível o suficiente para acolher as necessidades das crianças, sem comprometer as oportunidades de exploração e criação. No entanto, a rigidez imposta pela infraestrutura física, associada a demandas operacionais como o uso do banheiro, acaba por limitar o tempo dedicado a atividades essenciais, como as experimentações com materiais artísticos.

Conhecer o contexto da Educação Infantil em Manaus, as linguagens, as legislações e o lócus de pesquisa é fundamental para refletir sobre as potencialidades e desafios do ensino de Artes Visuais, através do transitar entre teoria e prática. Malacame (2016, p. 248, *apud* Both *et al.*, 2015, p. 162) ressalta que a teoria é uma atividade da consciência, “porém, ao reconhecê-la como atividade, isso não quer dizer que ela tenha a mesma natureza da atividade prática. A teoria pode orientar, mas é a prática que transforma, é pela atividade prática que as mudanças são operacionalizadas”. Busca-se, portanto, superar um pensamento de educadores limitado à simples constatação da realidade ou ao empirismo, que se restringe ao senso comum alienado (Both, 2016).

Essa pesquisa é crucial para entender as barreiras enfrentadas pelos professores no cotidiano e como essas questões afetam diretamente as práticas pedagógicas. Esses elementos compõem o pano de fundo necessário para uma discussão crítica e reflexiva sobre a relevância do ensino de Artes Visuais no desenvolvimento integral das crianças.

No capítulo seguinte, iremos nos aprofundar nas práticas de Artes Visuais realizadas no CMEI, analisando como essas atividades são desenvolvidas pela professora e recebidas pelas crianças, observando como os materiais disponíveis e as condições apresentadas ao longo desse capítulo influenciam e preparam o terreno para a criatividade infantil e como as Artes Visuais, mesmo em contextos de recursos escassos, podem promover o desenvolvimento estético, emocional e social das crianças. Ao longo dessa análise, discutiremos como essas práticas dialogam com os campos de experiência da BNCC, criando uma educação inclusiva e sensível às especificidades culturais e individuais das crianças atendidas pelo CMEI.

CAPÍTULO 2 – CORES E FORMAS: AS EXPERIÊNCIAS VISUAIS DAS CRIANÇAS NO CMEI

Espero que a arte possa revelar-se na sala de aula uma tradução dos caminhos poéticos trilhados por alunos e professores (Pereira, 2023).

Neste capítulo, iremos dialogar como as práticas de Artes Visuais propostas pela professora da sala de referência são realizadas pelas crianças bem pequenas no CMEI, refletindo, assim, como as atividades pedagógicas são desenvolvidas, perpassando pelos desafios e superações que são inerentes da rotina escolar.

No contexto amazonense, o RCA (2019) reforça a importância de respeitar as expressões culturais e as vivências locais nas práticas pedagógicas. As Artes Visuais, nesse cenário, desempenham um papel fundamental ao permitir que as crianças explorem suas identidades culturais e territoriais. O currículo, nesse pensar, busca incluir manifestações artísticas regionais, promovendo a construção de uma educação que valoriza a pluralidade cultural do estado.

Para Brasil (2017), a BNCC é o documento norteador da educação básica brasileira, destacando as Artes Visuais como um campo essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e senso estético das crianças, articulando essas práticas com os cinco campos de experiência.

O campo “Traços, sons, cores e formas” será explorado de forma detalhada nesta pesquisa, uma vez que é bastante relevante para a Educação Infantil, pois incentiva a experimentação, criatividade e a autoria, tanto individual quanto coletiva, permitindo às crianças expressarem-se livremente por meio de diferentes materiais e técnicas.

Segundo Ferreira (2012), a criatividade se manifesta na capacidade de fazer associações de ideias, gerando uma diversidade de respostas a estímulos diversos proporcionados geralmente pelo professor no ambiente escolar. Nesse contexto, as Artes Visuais buscam proporcionar experiências que incentivem reflexões sobre a arte, o desenvolvimento de valores, emoções e uma visão crítica do mundo.

O professor atua como mediador, incentivando e valorizando a criação infantil, com o objetivo de promover uma educação crítica, criativa e prazerosa. Ao entrar no mundo encantado das Artes Visuais, a criança desenvolve percepções críticas de sua própria realidade.

A partir dessas percepções, serão analisados as potencialidades e os desafios do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil a partir do RCA (2019) e BNCC (2017), utilizando os dados que são frutos de coleta em campo para destacar o impacto dessas atividades no desenvolvimento das crianças bem pequenas.

2.1 Organização curricular pelos campos de experiência

Os campos de experiência surgem como proposta de integrar as vivências das crianças bem pequenas com os saberes culturais e científicos, rompendo com um currículo engessado que, muitas vezes, desconsidera a singularidade do olhar infantil. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2019) destacam que:

O principal propósito do arranjo curricular por campos de experiências é preservar tempo, espaço, materiais e interações necessários para que as crianças explorem, experimentem, elaborem os conhecimentos a seu modo, beneficiando-se do frescor e da vivacidade do olhar infantil sobre o mundo, um olhar sempre novo, não viciado pelos velhos e tão consolidados padrões de compreensão que, muitas vezes, pautam construções adultas (Oliveira *et al.*, 2019, p. 296).

Essa abordagem de organização curricular em campos de experiência é discutida desde o Parecer 20/2009, que aponta para a necessidade de uma estrutura que fuja de rotinas mecânicas. De acordo com o documento:

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (Brasil, 2009, p. 16).

A BNCC (Brasil, 2017) solidifica a proposta por campos de experiência e constitui um arranjo curricular que busca dialogar com as experiências concretas da vida das crianças, valorizando seus saberes e entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Ao refletir sobre a educação voltada para as crianças bem pequenas, surge a necessidade de pensar quais são as demandas específicas dessa fase. Finco (2015) defende que a organização em campos de experiência é uma alternativa viável para atender às necessidades das crianças bem pequenas.

Albano (2013), por sua vez, critica os modelos escolarizantes que recorrem às práticas tradicionais e evidencia seus impactos negativos no trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil.

As escolas de hoje estão permeadas pela ideologia dominante da sociedade, que busca pelas *escolas fortes* (Albano, 2013). Essas escolas traduzem o desejo de força e poder, acelerando o processo de alfabetização das crianças bem pequenas:

O que tenho observado é que a escola forte é medida pela quantidade de material mimeografado que contém exercícios repetitivos e mecânicos, que atestem a quantidade de horas que a criança passou sentada executando-os, e que levados para casa garantam aos pais que a criança estará lendo e escrevendo.

A escola de educação infantil, como possibilidade de ampliação da brincadeira, fica para os livros e teses sobre educação infantil (Albano, 2013, p. 55).

Revela-se, então, no ambiente escolar cada vez mais cedo uma relação de poder que é característica desse modelo de *escola forte*, marcada pela força do adulto sobre a criança, que, em determinados momentos, a impede de desenhar, abandonando uma identidade que é sua para seguir um padrão escolar imposto de forma verticalizada. Assim, despreza-se a linguagem natural da criança que pode se expressar por meio das Artes Visuais.

Para Finco (2015), é necessário refletir como o currículo flexível implica reconhecer a criança bem pequena repleta de potencialidades e competências, que desenvolve seu conhecimento e a sua identidade por meio de interações no coletivo infantil.

Assim, os campos de experiência rompem com a ideologia dominante e adultocêntrica⁶, e à medida que se apresenta como uma possibilidade curricular, rompe com a lógica organizacional das áreas disciplinares fragmentadas por áreas de conhecimento.

Observa-se que, enquanto educadora e pesquisadora, as Artes Visuais, apesar de seu potencial para o desenvolvimento do indivíduo, ocupam um papel periférico no sistema educacional. Isso se deve à falta de entendimento das instituições macro sobre a importância das artes, tanto nas reformulações de políticas públicas educacionais quanto nos movimentos artísticos ao longo da história.

⁶ Termo utilizado pela Sociologia da Infância para tratar do olhar do adulto, baseia-se na ideia de que a sociedade, em suas diversas dimensões, se organiza a partir da figura do adulto.

Oliveira (2007) reforça a necessidade de pensar no currículo como uma construção cotidiana e dinâmica, que integra os saberes de crianças bem pequenas e professores.

O que temos percebido é que a Educação Infantil, para além do cuidar, historicamente se desenvolve de maneira formal, e não houve melhorias significativas para a efetivação da prática. As propostas curriculares integradoras que articulam a dimensão educativa com o cuidado representam, de forma incontestável, um avanço para a etapa escolar.

Oliveira *et al.* (2019) concluíram que:

Por fim, vale ressaltar que a ideia de campos de experiências favorece o propósito de integração curricular, historicamente defendido para a educação das infâncias. É um modo de garantir a integridade do desenvolvimento infantil, na interação com as aprendizagens atendendo com o mesmo peso às dimensões da formação humana: ética, estética, física, imaginária, lúdica, emocional e cognitiva. (Oliveira *et al.*, 2019, p. 307 e 308)

Nota-se que o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” é pouco explorado pela BNCC, sendo o que menos apresenta objetivos de aprendizagem, mostrando uma linguagem enxuta e resumida que ocupa menos de uma lauda do documento.

2.2 Práticas com Artes Visuais em um CMEI de Manaus (AM)

Nesta seção, iremos detalhar como acontecem os trabalhos com Artes Visuais na sala de referência do CMEI. Tal descrição nos ajuda a refletir sobre o trabalho docente e outros elementos que emergiram durante o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Durante a pesquisa, observou-se que nem todos os dias havia vivências em Artes Visuais, assim, para o recorte dessa dissertação, foram selecionadas as principais atividades observadas em lócus durante três meses de pesquisa, em uma sala de maternal, com base nos seguintes critérios: atividades com maior variedade de recursos artísticos, atividades com maior tempo dedicado às Artes Visuais e atividades nas quais as crianças receberam contextualização acerca da temática e contribuíram com falas e/ou criações artísticas e bagagem visual.

Leitura Visual

O conceito de leitura visual na educação, de acordo com os apontamentos de Rossi (2015), envolve uma abordagem lúdica e dinâmica, estimulando os alunos a explorarem diversas perspectivas e a dialogarem sobre múltiplos pontos de vista no que se relaciona às Artes Visuais. Tais práticas incentivam a invenção, a autonomia, o aprendizado colaborativo e a reflexão crítica.

É preciso estar atento à seleção de imagens e materiais a serem trabalhados na Educação Infantil:

Se na educação infantil determinado tipo de imagem não gera conversas tão dinâmicas, nos anos iniciais elas podem ser adequadas. Para saber o que é mais adequado e pertinente no processo do desenvolvimento da compreensão estética do aluno, é preciso escutá-lo e aprender como ele constrói conhecimento. (...) Assim, o professor poderá adequar a seleção das imagens e das perguntas das leituras que propõe, no sentido de provocar questionamentos que gerem novas reflexões, novos modos de conceber as produções artísticas, enfim, novas compreensões sobre arte que possam enriquecer a vida dos alunos (Rossi, 2015, p. 227 e 228).

Mais do que simplesmente descrever ou interpretar o cotidiano de sala de aula de forma superficial, a leitura visual tem por objetivo desenvolver a criticidade e a autonomia dos alunos, proporcionando a eles a oportunidade de exporem suas próprias ideias (Rossi, 2015).

A partir das práticas observadas em lócus, na primeira semana de imersão do mês de abril de 2024, a atividade acompanhada foi a leitura visual⁷, na qual a professora da sala de referência mediou uma atividade de leitura. Ela sentou-se e as crianças, por sua vez, ficaram em duas fileiras, uma na direita, outra na esquerda, voltadas para a professora, proporcionando que todas as crianças tivessem contato visual com o material que ela estava apresentando (Figura 11).

⁷ Quanto às nomenclaturas utilizadas para se referir às atividades observadas em campo, optou-se pelas utilizadas pela professora e compartilhadas com as crianças na sala de referência.

Figura 11- Organização para o momento da atividade de leitura visual



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Foi observado que, durante essa atividade pedagógica de leitura visual, as crianças, apesar de terem sido inicialmente acomodadas em suas cadeiras, eram livres para levantar-se, gesticular e ir mais próximo ao objeto que a professora estava mostrando, para que pudessem ver com mais detalhes ou até mesmo manusear.

Rossi (2015) alerta sobre a necessidade de não privarmos as crianças de filosofarem sobre as questões estéticas as quais são expostas nos momentos de leitura visual:

Na educação infantil não há propriamente uma discussão frente às imagens. As crianças se ocupam em falar, sem considerar o que ouvem dos colegas; falam mais para si do que para o grupo. Isso acontece porque sua perspectiva é mais pessoal e centrada do que a dos anos iniciais, o que dificulta a consideração e a coordenação dos múltiplos pontos de vista de uma situação ou objeto (Rossi, 2015, p. 2019).

Desse modo, enquanto fazem seu julgamento estético, às crianças usam critérios pessoais e particulares. A mediação possibilitou que elas tivessem espaço para expressar suas ideias, levantar questões e compartilhar descobertas em um ambiente de diálogo e respeito mútuo. Quando a criança é valorizada e incentivada em um ambiente seguro e respeitoso, isso contribui para o desenvolvimento do

pensamento estético, ao contrário, a ausência desse reconhecimento pode levar ao retraimento e ao silêncio da criança (Rossi, 2015).

A professora observada em lócus iniciou então uma leitura visual de objetos com as crianças, ela pegou algumas embalagens que já estavam na sala de referência e faziam parte da rotina das crianças e sugeriu que, juntos, utilizando a visualidade, descobrissem o nome do produto de cada embalagem. A atividade começou a ser contextualizada pela professora, que sinalizou para as crianças:

“Quando a criança às vezes ainda não sabe ler uma palavra, elas conseguem ler as imagens, isso acontece porque vocês usam suas leituras de mundo” (Fala da professora da sala de referência).

A professora se refere a uma das premissas de Freire (1983; 1993; 2022) que é inerente ao fazer docente, a leitura de mundo pautada na escuta:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra, de mim. (...) assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (Freire, 2022, p. 116).

Freire (2022) explica que, ao escutar o educando, estamos aprendendo a falar com ele, promovendo abertura a novas formas de saber, ser e pensar, assim, a leitura de mundo acontece à medida que o educador toma como ponto de partida a curiosidade, indo além dela e aperfeiçoando-a qualitativamente de forma metodicamente rigorosa, “no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade” (Freire, 2022, p. 120).

Na atividade proposta para crianças, a primeira embalagem foi a de um suco de laranja que havia sido coletado dias antes para uma atividade de reciclagem, a professora mostrou a embalagem do suco para as crianças, que, imediatamente, identificaram que se tratava de um suco de laranja. A professora fez a pergunta disparadora e as crianças responderam logo em seguida, formando um coro na sala de referência:

“É suco de que aqui?” (Fala da professora da sala de referência)

“DE LARANJA!!” (Fala das crianças)

“Vocês estão lendo! Só que através da imagem”

(Fala da professora da sala de referência)

Após isso, a professora mostrou a embalagem do álcool em gel que era usado para higienizar as mãos das crianças, principalmente nos dias em que a escola estava sem abastecimento de água. Quando exibida a embalagem do álcool em gel, uma criança respondeu com muita certeza:

“É SABONETE!!”

A professora logo corrigiu a criança sinalizando que se tratava do álcool em gel e não de sabonete. Entende-se que a criança associou o álcool em gel ao sabonete pelo fato de ambos cumprirem a função de higienização das mãos na rotina escolar. A partir desse entendimento, a professora começou a explicar para as crianças a diferença do álcool em gel para o sabonete e as funções deles na rotina.

A atividade proposta trabalhou a percepção, a sensibilidade e conduziu as crianças a refletirem sobre os objetos e suas funcionalidades. Ferraz e Fusari (2010) reforçam a importância de exercitar a visualidade:

Reafirmamos a necessidade de uma discussão cada vez mais aprofundada sobre o ato de bem observar e sobre as coisas observadas. Se as atividades de leitura visual, produção artística e história da arte forem trabalhadas também com o objetivo de exercitar e analisar esses modos de ver, olhar e observar elas poderão auxiliar o domínio da visualidade da comunicação visual na vida cotidiana (Ferraz; Fusari, 2010, p. 79).

Assim, para além de identificar as embalagens, a professora sinalizava para as crianças a função de cada item daquele na rotina das crianças, diferenciando que o suco é ingerido na hora do lanche, o sabonete é utilizado no momento de fazer a limpeza das mãos ou na hora de tomar banho e o álcool em gel geralmente é usado nos momentos em que falta água para higienizar as mãos. Essa atividade, claramente, trabalhou e exercitou a observação das crianças, assim como a ampliação do seu conhecimento sobre o espaço escolar e o mundo que a cerca.

As atividades que envolvem leitura visual com crianças permitem que elas desenvolvam uma percepção mais crítica sobre o mundo ao seu redor. Ao observarem objetos e discutir suas características, as crianças não estão apenas vendo, mas interpretando e expressando sobre o que enxergam. A esse respeito, o Referencial Curricular Amazonense (2019) sinaliza a importância de educar o olhar das crianças:

A educação do olhar é tão importante quanto a leitura das palavras. A linguagem visual está nos diferentes espaços que a criança convive. Mas que imagens as crianças têm disponível para exercitar modos de ver? (...) A princípio, é preciso que se tenham imagens de leitura fácil e imagens que instiguem o olhar a pensar sobre o que vê. Esse exercício amplia a capacidade de imaginar e criar (Amazonas, 2019, p 49).

Após a leitura dos objetos, que durou cerca de dez minutos, a professora iniciou então outra etapa da atividade de leitura visual apresentando um livro paradidático de uma autora regional.

FIGURA 12 – Livro paradidático utilizado na atividade de leitura visual



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Depois da apresentação do livro, foi iniciado o diálogo entre a professora e as crianças:

Eu vou contar uma história pra vocês (...) amanhã é dia da literatura, como eu falei, então vamos ler um livro juntos (Fala da professora da sala de referência).

Em seguida, a professora mostra a capa do livro para as crianças e lança a seguinte pergunta, que é logo respondida em voz alta por uma das crianças:

O que vocês acham que a Ana Peixoto está fazendo na capa deste livro? (Fala da professora)

BRINCANDO COM O CACHORRINHO! (Fala das crianças)

O que mais? Só tem cachorrinho? (Fala da professora)

TEM O GATO!!! (Fala das crianças)

A atividade continua com a professora explicando que o livro trabalhado possuía o formato de um quadrado e, logo em seguida, fala o título do livro. Também foram apresentados para as crianças alguns elementos que geralmente compõem um livro, como: autor, editora e o número de cada página.

Ao longo da contação da história, a professora realizava algumas pausas para fazer perguntas e incentivar interações das crianças com a história contada. Por meio de registro de áudio, reuniu-se as perguntas que foram feitas ao longo da leitura:

O que vocês estão vendo no quintal da Ana Peixoto?

E estes animais, o que vocês acham que eles estão fazendo?

Qual será o barulho que o pato faz?

E o cachorro faz como?

Vocês já ouviram o barulho que o galo faz?

Como é que faz o porquinho?

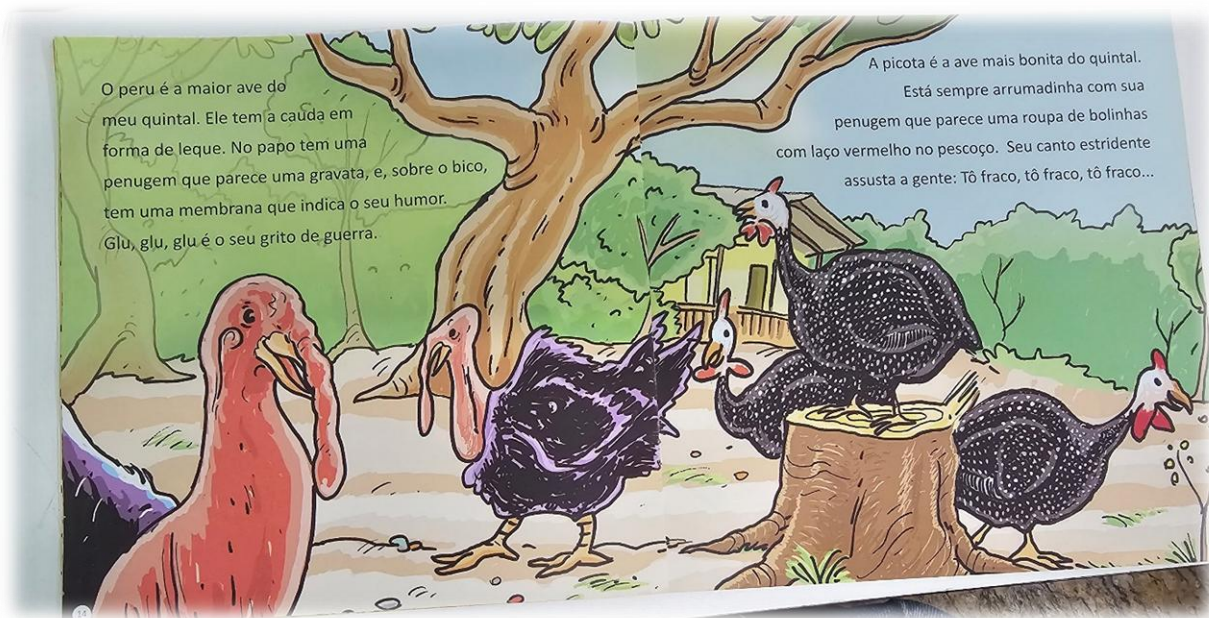
Como é que faz o peru? Alguém sabe fazer o som do peru?

Alguém tem quintal em casa?

As crianças, por sua vez, interagiam respondendo às perguntas e compartilhando suas vivências dentro da temática proposta. A professora também fazia pausas para que as crianças fizessem observação das imagens do livro, como no momento da história em que surgiu o peru, as crianças ficaram intrigadas com a aparência da ave. Esse momento foi aproveitado para reunir junto com as crianças

algumas características do animal que chamaram atenção, sendo destacado por elas: a crista caída, a ave de cor preta e a semelhança com o galo.

FIGURA 13 – Leitura Visual: Conhecendo uma nova ave



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao fim da história, a professora apresentou para as crianças a foto da autora, que ficava localizada na última página do livro, aproveitando para contar que a autora na história era uma criança, mas quando escreveu a história já era adulta, e fez uma síntese da biografia localizada no fim do livro de forma didática para as crianças:

Ela, a Ana Peixoto gostava de brincar com os animais e contar histórias para as crianças. Essa mulher da foto que criou essa história!

Vou passar o livro para vocês manusearem, depois passem para o colega.

Vocês lembram da história da coruja e o sapo? É da Ana Peixoto, eu tenho uma coleção dos livros dela, vou passar para vocês verem.

A professora disponibilizou, em uma das mesas, diversos livros paradidáticos, incluindo uma coleção da autora Ana Peixoto. As crianças foram incentivadas a realizar uma leitura visual livre, interagindo entre si de maneira espontânea. Durante esse momento, elas dialogavam sobre as ilustrações, compartilhavam os livros umas com as outras e trocavam os exemplares à medida que finalizavam suas leituras, observando os detalhes das imagens com curiosidade e interesse.

FIGURA 14 – Leitura Visual livre

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A partir de uma observação cuidadosa e distante, de forma a não interferir na dinâmica do grupo, constatou-se que as crianças utilizavam as ilustrações dos livros para criar narrativas próprias.

Nesse momento, o imaginário das crianças bem pequenas foi norteado de curiosidade, elaboravam histórias, atribuindo contextos às visualidades presentes nos livros e compartilhando essas construções criativas com os colegas. Essa prática revelou não apenas o potencial narrativo das imagens, mas também a capacidade das crianças de reinterpretar conteúdos visuais de forma autônoma e imaginativa.

Nota-se a presença do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que destaca a importância do contato das crianças com textos literários para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estímulo à imaginação e ampliação do conhecimento de mundo. Observa-se ainda nesse momento o uso de literatura amazônica, tal como sugere o RCA (2019):

As experiências com a literatura infantil, propostas pela/pelo professora/professor entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do vocabulário e do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a

diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros Amazonas (Amazonas, 2019, p. 65).

A leitura do livro paradidático reforçou o papel da literatura infantil como ferramenta para o desenvolvimento do imaginário, da linguagem e da sensibilidade. As perguntas disparadoras da professora e as pausas para explorar as ilustrações permitiram que as crianças criassem narrativas, refletissem sobre os elementos visuais e compartilhassem suas percepções com os colegas. Tais práticas dialogam com Rossi (2015), que ressalta que a leitura visual deve ser um espaço de autoria, no qual os alunos têm liberdade para questionar, expor ideias e revisá-las.

A leitura visual com discussão estética pode ser lúdica, dinâmica, surpreendente – porque não padronizada – desafiando os alunos para a abertura, para a exploração de diferentes caminhos, para a aceitação de múltiplos pontos de vista, para a invenção, a colaboração, a aprendizagem pelos pares, a autonomia. (...) É um momento em que o aluno pode expor suas ideias (por autoria e não por reprodução), considerar (avaliar) outras ideias sobre o mesmo objeto, mudar de ideia (se considerar plausível) ou ratificar as suas (quando julgar adequado), além de questionar e ser questionado (Rossi, 2015, p. 226-227).

Apesar do grande interesse inicial das crianças pela leitura visual de imagens, livros e pela contação de histórias, após cerca de 30 minutos imersas nas atividades, elas começaram a sinalizar à professora o desejo de encerrar a atividade, demonstrando suas preferências:

Professora, quero brincar de massinha! (Fala de uma das crianças)

Logo, a professora finalizou a atividade solicitando que cada criança escolhesse o livro de que mais gostou e se organizasse para tirar uma foto em grupo. Após o registro, as crianças devolveram os livros ao local onde normalmente ficavam disponíveis, uma mesa localizada no fundo da sala. A dinâmica respeitou o tempo de atenção das crianças, promovendo tanto a interação com o material quanto a autonomia na organização dos recursos utilizados.

Notou-se que a atividade de leitura visual dialoga diretamente com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, exercitando a capacidade de ver e observar das crianças ao mesmo tempo que aprimorava e ampliava seus conhecimentos sobre os objetos, os animais e as informações contidas em um livro.

Ferraz e Fusari (2010), ao tratarem de Artes Visuais na educação escolar, abordam a diferença entre *ver* e *observar*, em que *ver* significa essencialmente *conhecer*, perceber as coisas por meio da visão, usar a vista para alcançar os seres, as coisas e as formas do mundo que nos cerca.

A visualização, de acordo com o que falam Ferraz e Fusari (2010), ocorre em dois níveis: um se relaciona com as vivências e experiências daquele que vê, o outro tem relação com o que a ambiência lhe proporciona, mas ver não é só isso, ver também é um exercício de construção da percepção, no qual os elementos selecionados e o percurso visual dão suporte para que as nossas percepções visuais sejam educadas.

O ato de ver, se bem aprimorado, permite à criança bem pequena *observar* melhor o mundo, o ambiente e a natureza. Observar nada mais é que olhar, pesquisar, detalhar, estar atento às diferentes maneiras e particularidades visuais.

Poesia: O girassol (pintura)

Ao final do mês de abril de 2024, foi desenvolvida a atividade de contextualização da professora sobre a flor girassol, explicando sua relação com o sol e os elementos essenciais para seu desenvolvimento. De forma didática, ela aproximou o conteúdo ao cotidiano das crianças:

“O girassol é uma flor, então quando o sol nasce, ela vira para o sol, porque ela gosta da luz do sol. Vocês sabiam que o girassol gosta do sol?” Fala da professora

“SIM” (Fala das crianças)

“O girassol se alimenta do sol, igual quando vocês comem o mingau na hora do lanche. Quando cai a chuvinha, a planta bebe água, igual vocês bebem água durante o dia” (Fala da professora)

Em seguida, a atividade foi enriquecida com a leitura da poesia "O Girassol", de Vinicius de Moraes. A professora recitou o poema em voz alta, incentivando as crianças a repetirem os versos e a reproduzirem os movimentos sugeridos pelos elementos poéticos mencionados, como o carrossel, o girassol e a roda.

Nesses momentos, algumas crianças levantavam-se da cadeira para gesticular tal como a professora, enquanto outros optavam por fazer os gestos apenas com as mãos enquanto observavam os colegas.

Após a leitura coletiva e a explicação sobre o girassol, a professora convidou as crianças a participarem de uma atividade coletiva de análise da palavra “girassol”, o objetivo era que as crianças contassem quantas letras formavam a palavra.

Para isso, a professora utilizou uma folha de papel A4 que estava colada na lousa, na qual as vogais da palavra estavam destacadas em laranja e as consoantes em verde, essa dinâmica, já apresentada em atividades anteriores, era uma prática frequente na rotina das crianças. Esse recurso visual permitiu que elas visualizassem a estrutura da palavra de forma lúdica e interativa. Além disso, a quantidade total de letras foi registrada abaixo da palavra, ilustrando a relação entre a forma escrita e a quantidade de letras.

A atividade foi concluída com a pintura do girassol, proporcionando uma integração entre o conhecimento linguístico e a expressão artística. Esse momento possibilitou o desenvolvimento da percepção visual, o reconhecimento das letras e a exploração criativa da temática abordada.

FIGURA 15 – Pintura do girassol



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesta atividade, foi observado que a pintura, no contexto da sala de referência, teve como objetivo a solidificação dos conhecimentos trabalhados pela professora, destacando as Artes Visuais como uma atividade, em vez de um processo de

expressão e criação. Nesse cenário, entende-se que o trabalho desenvolvido seria, posteriormente, apenas mais uma folha a ser colada no caderno de desenho das crianças, para ser entregue aos pais em reunião futura.

Andrade (2009) alerta para a necessidade de um planejamento fundamentado e estruturado nas aulas de Artes Visuais, afirmando que, muitas vezes, elas são conduzidas de forma improvisada. Ela aponta que:

O uso de material xerocopiado ou mimeografado persiste ainda em grande intensidade (...) os materiais utilizados são “pobres” e estão reduzidos a folhas de papel sulfite, giz de cera e lápis de cor. As aulas acabam em metodologias que tornam as crianças reféns de si próprias, repetindo seus desenhos durante anos, sem apresentar um desenvolvimento no seu grafismo e muito menos no processo criativo (Andrade, 2009, p. 68- 69).

No mesmo sentido, Ferreira (2012) defende que o professor deve encorajar a criança a criar por esforço próprio, sem oferecer respostas prontas. Ele argumenta que a criança deve ser a única autora do seu trabalho artístico e sugere uma abordagem que visa permitir que a criança se torne autônoma em seu processo criativo, explorando suas próprias ideias e expressões, destacando que:

Levar a criança a descobertas por si mesma, a inventar e criar suas ideias, não dar as respostas prontas para todas as indagações, não permitindo, assim, que a criança dependa do pensamento alheio. Procure ajudá-la a esclarecer o que pensa, levando-a a falar espontaneamente sobre a sua obra. Não acrescente ou mude nada no que ela construiu artisticamente, uma vez que a criança deve ser a única autora do seu trabalho (Ferreira, 2012, p. 24-25).

Em consonância com essa perspectiva, o RCA (2019) faz uma crítica contundente aos desenhos prontos, elucidando que essas práticas limitam a expressão da criança e dificultam o reconhecimento de sua própria produção. O RCA (2019) também aponta que esse tipo de atividade pode levar à resistência da criança em desenhar, pois ela passa a acreditar que só desenha corretamente quando apresenta uma imagem com linhas claras e elementos facilmente identificáveis. Isso é corroborado pela ideia de que, ao oferecer constantemente desenhos prontos, cria-se um padrão que dificulta a livre expressão criativa da criança, limitando sua capacidade de imaginação e de elaboração de representações pessoais:

Quando a criança desenha sobre aquilo que ela conhece, ela está imprimindo suas percepções, dizendo o que sabe sobre as

experiências reais as quais tem acesso. Nesse processo de expressão, ela se humaniza, pois apreende as relações sociais e culturais do mundo onde que vive. Nisso reside a defesa do lugar do desenho autoral na Educação Infantil e a crítica aos desenhos prontos, apenas para colorir. O desenho pronto não permite que a criança use essa linguagem de forma expressiva, limitando as possibilidades de ela deixar sua marca. É comum que depois de pintados e expostos, haja dificuldade de ela reconhecer qual é o seu, dado a semelhança que eles apresentam (Amazonas, 2019, p. 47-48).

Assim, a prática pedagógica pautada em desenhos prontos e cópias impede que a criança desenvolva sua autenticidade artística e sua relação pessoal com o processo criativo. Esse tipo de movimento promove o que o RCA (2019) coloca como uma negativa ou resistência da criança ao ato de desenhar, levando a utilização muitas vezes da expressão *"eu não sei desenhar"*, evidenciando, assim, a concepção de que o desenho é validado apenas quando apresenta linhas claras e elementos identificáveis, isto é, quando o observador consegue reconhecer o que foi representado. A oferta frequente de desenhos prontos é prejudicial para o processo criativo e imaginativo da criança, pois acaba servindo como um padrão que a leva a acreditar que não sabe desenhar da mesma forma.

Pintura livre com cola colorida

A atividade desenvolvida no mês de abril de 2024 foi a de pintura livre com cola colorida. A professora distribuiu os cadernos de desenho e os potes de cola colorida nas mesas, explicando que as crianças poderiam escolher as cores que desejassem para criar seus desenhos. Ela, então, visitou cada criança em sua mesa, depositando as cores específicas que elas queriam usar:

Você vai querer amarelo? (Fala da professora)

Quero! (Fala da criança)

Essa abordagem, embora oferecesse liberdade nas escolhas das cores, não incluiu um estímulo à imaginação ou à exploração criativa. Teria sido interessante que a professora propusesse para as crianças uma atividade imaginativa, que trabalhasse a memória à medida em que elas expressassem suas vivências, tendo em vista que foi observado que as crianças espontaneamente já faziam isso nos momentos de manuseio livre da massa de modelar (Figura 10).

A atividade imaginativa se relaciona com a memória, mas o faz como uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos no mundo real. (...) não existe estudioso da arte infantil que não veja a necessidade de abordarem-se os aspectos imaginativos dentro dos procedimentos pedagógicos. (Ferraz; Fusari, 2018, p. 100- 101)

No entanto, essa proposta de pintura livre não contou com uma ação pedagógica planejada e intencional, pois o caderno de desenho não estava preenchido e, quando tinha tempo livre, a professora recorria a ele. A ausência de um desafio claro para as crianças, durante o processo criativo, reflete uma concepção de ensino de Artes Visuais na Educação Infantil que é completamente “livre”, sem mobilizar os processos expressivos das crianças. Andrade (2009, p. 69) observa que:

É comum outra concepção de ensino de arte na educação infantil em que as crianças vivenciam as aulas de forma completamente “livre”, sem desafios que mobilizem seus processos expressivos. Os materiais utilizados são “pobres” e estão reduzidos a folhas de papel sulfite, giz de cera e lápis de cor. As aulas acabam em metodologias que tornam as crianças reféns de si próprias, repetindo seus desenhos durante anos, sem apresentar um desenvolvimento no seu grafismo e muito menos no processo criativo.

Essa abordagem demonstra como a falta de desafios pedagógicos contribui para a repetição e limita o avanço na expressão artística das crianças, tornando a experiência de aprendizagem mais mecânica e menos inovadora.

O RCA (2019) sinaliza ainda que cabe ao professor planejar atividades experienciais que promovam desafios, considerando o espaço como um colaborador fundamental nesse processo, sendo necessário refletir sobre a organização dos tempos e espaços nas unidades de ensino da Educação Infantil nos municípios do Amazonas. As situações de aprendizagem devem ser organizadas de forma a permitir que as crianças desempenhem um papel ativo, sendo convidadas a vivenciar desafios e provocadas a resolvê-los, e que nesses ambientes que favoreçam essa dinâmica, as crianças poderão construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

FIGURA 16 – Produções da pintura livre



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao observar as produções das crianças, percebe-se que elas estavam no primeiro estágio do desenho infantil, conforme a teoria de Viktor Lowenfeld (1977 *apud* Ferreira, 2012, p. 30), que descreve esse período como a “fase da rabiscção” ou “garatuja”. De acordo com Lowenfeld (1977):

A teoria de Viktor Lowenfeld (1977) divide o desenvolvimento do desenho infantil em quatro estágios. O primeiro estágio compreende o período da rabiscção ou garatuja, que corresponde à idade de um ano e meio a quatro anos, variando de criança para criança, sendo o momento em que a criança segura um instrumento e traça, sem intenção de escrever ou desenhar. São experiências cenestésicas, gestos, instintivos que causam prazer orgânico, onde a criança dá expansão às necessidades motoras. Na fase da rabiscção desordenada, a criança, por meio do traçado, expressa ternura e confiança ou medo e agressividade.

Esse estágio evidencia o caráter exploratório e emocional do desenho infantil, mesmo que a atividade em questão não tenha oferecido desafios criativos ou

direcionamento pedagógico para promover o desenvolvimento da expressão artística das crianças.

Embora sem um desafio explícito ou uma direção mais focada, a postura das crianças demonstrou envolvimento com a atividade. Ao serem convidadas a observar suas criações, algumas fizeram pausas para admirar os dedos cobertos de tinta, enquanto outras exploraram a tinta com outros dedos, aproveitando o que já estava sujo.

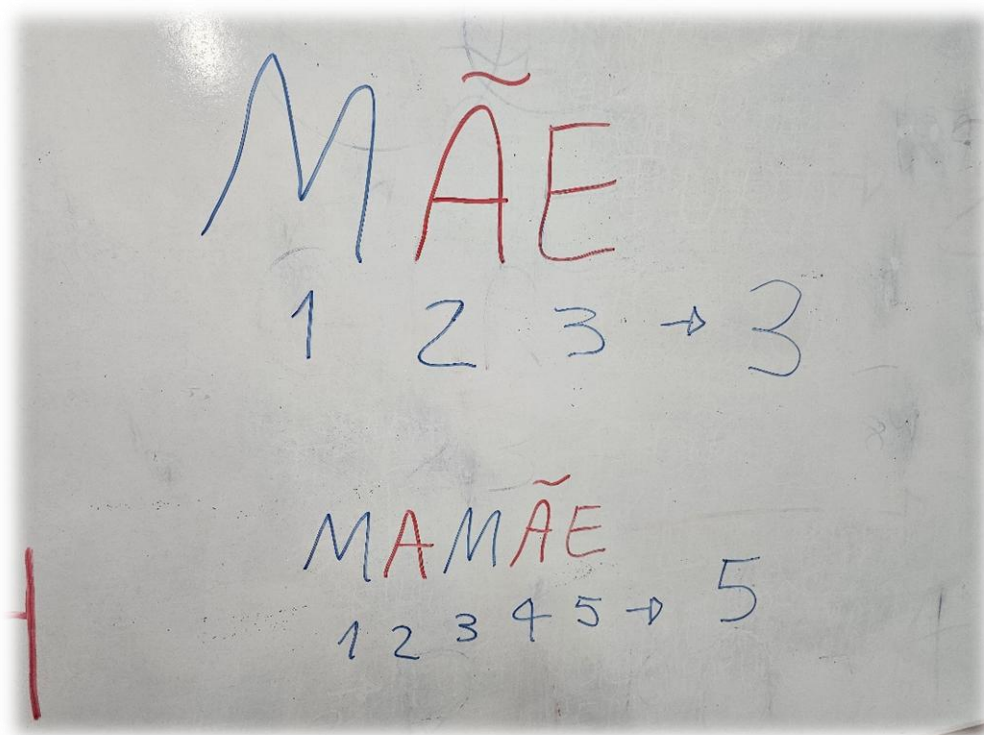
Quando o primeiro aluno indicou que havia finalizado sua produção, a professora distribuiu lenços umedecidos para que as crianças limpassem suas mesas, enquanto ela organizava os desenhos para secar em uma mesa ao fundo da sala, evidenciando o prazer sensorial que as crianças estavam vivenciando durante o processo, ainda que o desafio criativo não tenha sido o foco da atividade.

Palavra contextualizada: MÃE

Nesta proposta de atividade desenvolvida no mês de maio de 2024, a professora, a partir do calendário de datas comemorativas proposto pela SEMED, trabalhou a data comemorativa do Dia das Mães. A atividade intitulada “palavra contextualizada” iniciou apresentando a organização visual das palavras “mãe” e “mamãe”, diferenciando vogais e consoantes utilizando os pincéis de lousa azul e vermelho.

Após a apresentação, iniciou-se uma conversa com as crianças sobre o papel da mãe nas dinâmicas familiares, sendo a abordagem baseada, em grande parte, no senso comum. Durante o diálogo, a professora mencionou que existem famílias com configurações diversas, como aquelas compostas por mais de uma mãe ou nas quais outras pessoas desempenham o papel de mãe.

No entanto, essa discussão não foi aprofundada, logo a possibilidade de trazer reflexões mais críticas e inclusivas sobre a diversidade familiar não foi explorada, o que poderia contribuir significativamente para ampliar as perspectivas das crianças em relação ao tema trabalhado. Infelizmente, foi observado que a professora poderia desenvolver com as crianças uma dinâmica de fala na qual todas pudessem falar sobre suas famílias.

FIGURA 17 – Palavra contextualizada

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na rotina escolar, a professora sempre busca utilizar o quadro para registrar as palavras ou termos relacionados às atividades, destacando as vogais e consoantes com o objetivo de auxiliar as crianças na distinção entre elas. Durante a explicação, embora as crianças ainda não demonstrem compreender plenamente essa diferenciação, observa-se que elas dão atenção ao que é apresentado. Além disso, a professora aproveita o momento para estimular o reconhecimento das letras presentes nos nomes das crianças dentro das palavras trabalhadas e a contagem das letras que compõem a palavra. Essa interação ocorre de forma participativa, com as crianças apontando as letras no quadro com os dedos e, na maioria das vezes, acertando suas respostas, o que reforça o engajamento e a conexão com o conteúdo.

A atividade proposta pela professora, nesse primeiro momento, teve como objetivo principal explorar a visualidade das palavras apresentadas, concentrando-se na diferenciação entre vogais e consoantes, por meio do uso das cores vermelha, para vogais, e azul, para consoantes. Essa abordagem, voltada para o reconhecimento visual dos elementos linguísticos, favorece o desenvolvimento inicial da alfabetização e apropriação de códigos verbais, permitindo que as crianças associem a forma gráfica das letras ao contexto das palavras trabalhadas. A esse respeito, Albano

(2013) explica que cada vez mais cedo a criança abandona seus contornos próprios das Artes Visuais, para apropriar-se da escrita convencional:

A mecânica da alfabetização implica que a criança abandone a sua escrita e adote uma escrita aprendida, convencional. Não me coloco absolutamente contra o aprendizado do código verbal. O que pretendo é chamar atenção para um fato, que a alfabetização precoce apenas antecipa, mas que se prolonga durante todo o processo de escolarização: é a supervalorização de um ensino verbal, calcado em atividades intelectuais e abstratas, em detrimento da descoberta, do jogo, da criação e da pesquisa (Albano, 2013, p. 57).

Em seguida, a professora propôs uma atividade de colorir. Utilizando uma folha de papel A4, desenhou à mão um coração vermelho com a inscrição “meu amor” e, na parte superior da folha, escreveu a palavra “mãe”. As crianças então foram convidadas a colorir o coração utilizando giz de cera, com a possibilidade de escolher entre diferentes cores disponíveis.

FIGURA 18 – Atividade de colorir para o Dia das Mães



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No entanto, observou-se que nenhuma das crianças acrescentou novos elementos ao desenho já pronto, limitando-se a preencher o espaço previamente delimitado pela professora. Durante essa atividade, foi observado que as crianças socializavam o mesmo pote de giz de cera que já era empregado em outras tarefas diárias, enquanto apenas a professora teve acesso aos pincéis utilizados para a criação dos desenhos. Esse aspecto evidencia a centralização do processo criativo na professora, enquanto às crianças coube uma participação mais executiva, restrita às escolhas de cores de giz dentro de um desenho previamente estabelecido.

Por fim, a professora cortou corações em papel laminado, os quais foram distribuídos para as crianças. Cada uma delas recebeu quatro corações e teve a liberdade de posicioná-los como achasse melhor na folha. A professora e eu circulamos pelas mesas, ajudando as crianças a colarem os corações e a organizar o trabalho, proporcionando suporte para que realizassem as colagens.

Ao final, os trabalhos foram exibidos no mural localizado na parte externa da sala (Figura 9). A apreciação desse mural destaca a uniformidade nas produções das crianças, um aspecto que pode ser analisado à luz do que Albano (2013) descreve como um movimento de dominação na dinâmica entre a professora e os alunos. A partir dessa perspectiva, a relação entre a professora e as crianças é entendida como permeada por uma estrutura de poder, em que as crianças não são incentivadas à criação autêntica, mas sim à reprodução mecânica de modelos preestabelecidos. Como afirma Albano (2013):

Está permeada por esta relação de dominação. São dominados, dominam. Não criam e, portanto, não estimulam a criação. Não desenharam, copiam e levam os alunos à cópia (...).
A uniformidade que encontramos em desenhos de crianças de uma mesma classe é a tradução desta relação autoritária (Albano, 2013, p. 71).

Essa uniformidade, nas produções artísticas, como resultado da proposta da professora em desenhar pelas crianças, reflete a ausência de criação individual e a ênfase na repetição, podendo ser compreendida como um reflexo da falta de uma abordagem pedagógica mais rica e reflexiva, que estimule a autonomia criativa dos alunos. Nesse contexto, é essencial que o professor de Artes Visuais, conforme apontam Ferraz e Fusari (2015), se comprometa a aprofundar seus estudos e a evoluir em seus saberes estéticos e artísticos, promovendo uma educação transformadora. As autoras enfatizam que uma prática educativa de qualidade deve proporcionar o

desenvolvimento da sensibilidade e dos saberes práticos das crianças, estimulando a expressão criativa e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação plena do aluno.

Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Freire (2022, p. 34), que alerta para os perigos de uma educação limitada ao treinamento técnico, sem a dimensão formadora da experiência educativa. A educação deve ir além da mera instrução técnica, pois essa amesquinha o potencial humano do educando: “a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (Freire, 2022, p. 34).

Assim, a prática pedagógica observada, ao restringir a criatividade das crianças à uniformidade, reflete a necessidade urgente de repensar as Artes Visuais como um processo formador.

Brincadeiras livres com massa de modelar

A partir da observação participante colocada por Angrosino (2009) como método que inicia assim que o pesquisador adentra o cenário de campo, foi possível constatar que a massa de modelar é um recurso presente na rotina diária da turma, sendo utilizada de maneira recorrente, sem a proposição de um direcionamento específico ou desafios estruturados. Nesses momentos, frequentemente denominados como “brincadeira livre”, as crianças têm acesso à massa de modelar e alguns instrumentos para manipulação, enquanto a professora se dedica a outras atividades, como o preenchimento de agendas e ajustes no plano de aula.

Nas ocasiões de criação livre com a massa de modelar, as produções das crianças geralmente se restringem a formas simples, como cobras e bolinhas. Contudo, em dias em que o tempo dedicado à brincadeira se estende, as representações podem se aprofundar, passando a refletir elementos mais diretamente relacionados à rotina ou às vivências das crianças. A seguir, apresentaremos algumas dessas criações, utilizando as palavras das próprias crianças ao descrever suas produções.

FIGURA 19 – Picolé de chocolate



FIGURA 20 – O lagarto que morde



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

FIGURA 21 – Amendoins



FIGURA 22 – Árvore de caju



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em algumas ocasiões, a professora fornecia pedaços de lápis de cor ou forminhas plásticas coloridas como instrumentos adicionais de modelagem para as crianças. Essas forminhas apresentavam formas variadas, como árvore, coração, cachorro, nuvem, pato, entre outras. Nos dias em que essas forminhas eram disponibilizadas, observou-se que as crianças pouco criavam formas novas ou originais, e a prática com a massinha se limitava, muitas vezes, a apenas pressionar a massa nas forminhas e aguardar a forma pronta, observando-se, com isso, a falta de intencionalidade pedagógica no desenvolvimento da atividade artística. As modelagens resultantes dessas práticas raramente motivavam as crianças a falarem sobre suas obras.

Por outro lado, quando as crianças tinham apenas a massa de modelar e os lápis como ferramentas, elas se mostravam mais engajadas em criar formas relacionadas às suas vivências e experiências. Nessas ocasiões, buscavam frequentemente a professora ou a pesquisadora para compartilhar suas criações, explicando o processo criativo e como surgiu a ideia de sua modelagem. Isso reflete a importância da autonomia na construção de representações que tenham significados mais pessoais e vinculados ao cotidiano das crianças.

De acordo com o RCA (2019), a modelagem é uma forma de expressão tão fundamental quanto a linguagem escrita e falada, permitindo que a criança se constitua como um ser ativo, capaz de expressar suas impressões e hipóteses sobre suas vivências. Nesse contexto, o RCA (2019) destaca que:

Falar e ouvir o outro constituem partes importantes desse processo, mas não são as únicas. Precisamos garantir outras formas de expressão por meio das múltiplas linguagens, como o desenho, a pintura, a modelagem e a construção.

Os bebês e as crianças têm direito de EXPRESSAR como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. E como podemos assegurar esse direito? Acolhendo as necessidades dos bebês e crianças, acalutando seu choro e tentando entender os motivos de suas atitudes. As rodas de conversa se convertem em momentos cruciais para isso (Amazonas, 2019, p. 61).

Ao final de cada semana, geralmente na sexta-feira, era combinado que eles poderiam levar para casa as massinhas com as quais brincaram durante a semana. Essa prática foi uma maneira de a professora evitar o descarte da massa utilizada e proporcionar às crianças a chance de prolongar suas experiências criativas fora da

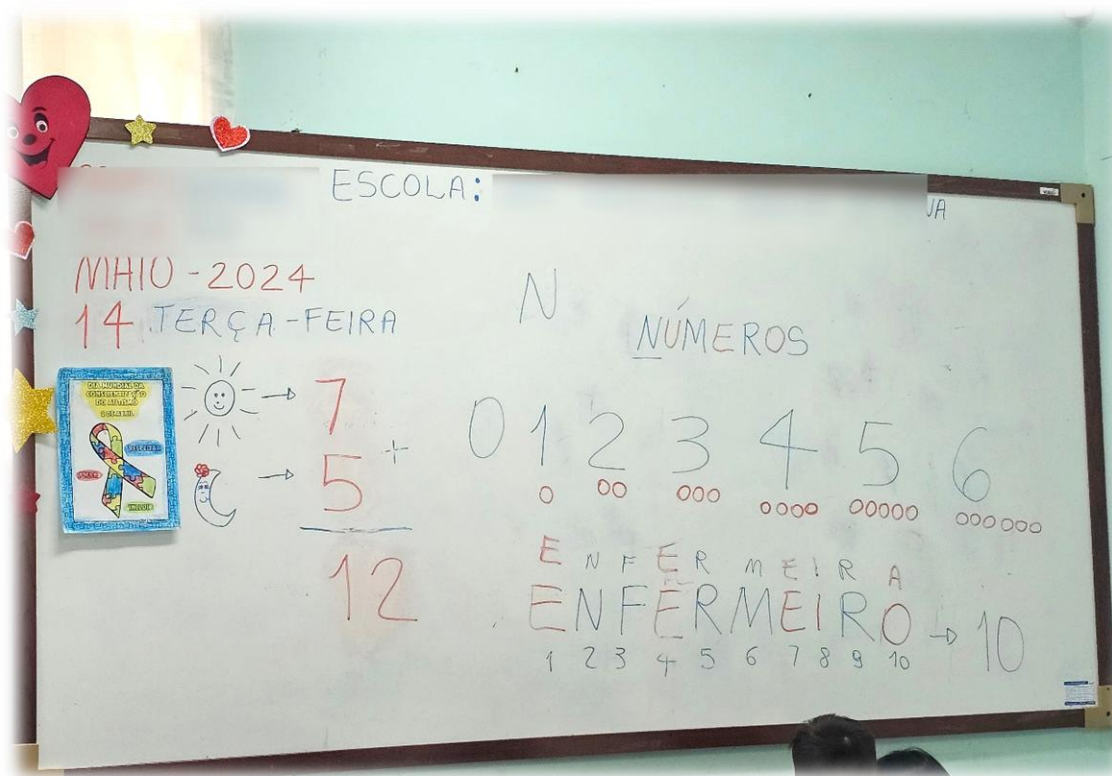
escola. Esse momento era muito aguardado pelas crianças, pois, na maioria das vezes, não possuíam em casa instrumentos para criação, pintura e modelagem. Essa prática revelava o desejo das crianças em manter o vínculo com o material e com as experiências sensoriais e criativas realizadas durante a semana, além de promover uma continuidade das experiências de modelagem.

Palavra contextualizada: Enfermeiro

Nesta atividade desenvolvida em maio de 2024, a professora iniciou com um diálogo sobre a palavra que seria trabalhada, partindo da temática da data comemorativa do Dia do Enfermeiro, celebrado em 12 de maio. Para isso, registrou na lousa a palavra “enfermeiro”, destacando as vogais em vermelho e as consoantes em azul, de modo a facilitar a distinção visual entre os dois grupos de letras. Além disso, a professora acrescentou uma contagem numérica logo abaixo da palavra, que ia de 1 a 10, com cada número correspondendo a uma letra da palavra.

Como recurso visual, a professora também utilizou a contagem de números de 1 a 6, com os algarismos destacados em azul e, logo abaixo, bolinhas vermelhas representando suas respectivas quantidades. Segundo a professora, a escolha de limitar a contagem até o número 6 se deve ao fato de que esse era o alcance numérico que as crianças dominavam até o momento.

FIGURA 23 – Dia do Enfermeiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em seguida abriu-se o diálogo para que as crianças falassem o que entendiam sobre a figura do enfermeiro, por meio das seguintes perguntas disparadoras:

Quem que aplica a vacina? (Fala da professora)

Quem é o enfermeiro? (Fala da professora)

O que faz o enfermeiro? (Fala da professora)

O que os enfermeiros usam? (Fala da professora)

As respostas das crianças indicaram que, para elas, o enfermeiro era identificado como alguém que aplicava vacinas, cuidava das crianças doentes e auxiliava o médico, demonstrando uma compreensão inicial e prática sobre a profissão. A partir das contribuições dos alunos, a professora ampliou o diálogo, detalhando algumas das atividades desempenhadas pelos enfermeiros:

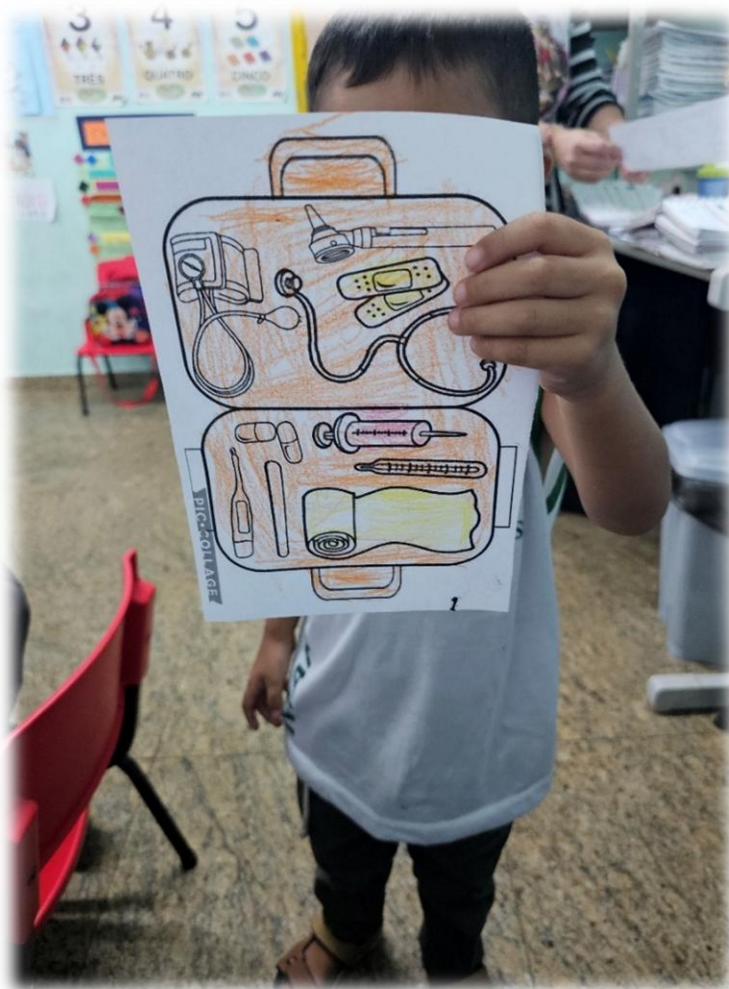
Quando alguém tá hospitalizado, é o enfermeiro que ajuda, os enfermeiros ajudam a trocar fraldas das pessoas adoentadas, medem a pressão, tiram e colocam o soro

(...) O enfermeiro cuida do paciente. (Fala da professora)

Com base nessa atividade e na outra já apresentada, cujo tema foi o Dia das Mães, observa-se que as práticas pedagógicas são norteadas por datas comemorativas e resultam em trabalho fragmentado, esvaziado de criticidade e intenção pedagógica:

A grande maioria das instituições de Educação Infantil desenvolve projetos pautados pelas datas comemorativas com ações muito próximas no que diz respeito ao que de fato é feito. Assim, temos as pinturas no rosto no “Dia do Índio” e na “Páscoa”, apresentações no “Dia das Mães” e no “Dia dos Pais”, cartões e lembrancinhas no “Dia da Mulher”, brincadeiras e guloseimas na “Semana da Criança”, dentre outras comemorações. Contudo, na maioria das vezes, essas datas são trabalhadas com pouca criticidade e de forma fragmentada (Lira; Dominico; Martins, 2018, p. 147).

Como produto da atividade do Dia do Enfermeiro, as crianças receberam uma folha de papel A4 com a imagem de uma maleta de enfermeiro, contendo o desenho de itens como estetoscópio, termômetro, medicamentos e curativos. As crianças foram convidadas a colorir essas imagens utilizando giz de cera, mais uma vez evidenciando, assim, a utilização de materiais limitados e desenhos preconcebidos.

FIGURA 24 – Maleta do enfermeiro

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No RCA (2019), o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, destaca que é importante oferecer às crianças experiências lúdicas nas quais possam se expressar livremente a partir de diferentes linguagens, como o desenho, a escrita espontânea, a pintura e a colagem, sem recorrer a imagens ou exercícios preconcebidos, promovendo interações e brincadeiras, um momento que:

Oportunize dentro das diferentes linguagens experiências lúdicas em que a criança se expresse livremente por meio do desenho, escrita espontânea, pintura e colagem sem a indicação de imagens e exercícios pré-concebidos. As fichas para colorir não devem fazer parte das propostas para as crianças. A criança, em contato com os diversos e diferentes materiais e objetos que a elas são disponibilizados, imaginam, criam, dão vida e transforma-os ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades (dança, música, teatro etc.) (Amazonas, 2019, p. 104).

Neste contexto, é importante problematizar como as datas comemorativas são frequentemente trabalhadas nas instituições de Educação Infantil, pois, muitas vezes, elas exigem pouca reflexão e participação das crianças.

Dessa forma, frequentemente, as crianças não têm a oportunidade de expressar suas opiniões ou fazer as coisas à sua maneira, sendo forçadas a seguir um modelo didático preestabelecido, limitando a liberdade e a criatividade das crianças.

Do mesmo modo, Lira, Dominico e Martins (2018) destacam que, ao tratar das datas comemorativas, geralmente, as atividades realizadas não promovem uma participação ativa ou reflexiva das crianças, uma vez que são centradas em tarefas prontas, como a confecção de lembrancinhas, que não contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre os significados dessas comemorações.

Lira, Dominico e Martins (2018), a respeito das práticas pedagógicas baseadas em datas comemorativas, concluem que não necessariamente a proposta deve ser de que todas as datas comemorativas sejam excluídas do contexto educacional, já que excluir completamente esses momentos seria um extremo oposto de uma prática reflexiva.

Se, por um lado, o preenchimento do tempo com atividades sem sentido e sem profundidade é prejudicial, por outro, as datas comemorativas podem ser vistas como oportunidades para repensar a prática pedagógica. Elas podem se tornar um momento propício para promover uma verdadeira apropriação do conhecimento pelas crianças, ao reconhecerem como elas interpretam e vivenciam as questões da vida social e cultural. Quando trabalhadas de forma crítica e contextualizada, as datas podem ampliar a compreensão das crianças sobre o mundo ao seu redor.

Por fim, ao considerar que o trabalho com datas comemorativas é, em essência, uma construção cultural, é preciso entender que as mudanças necessárias nesse contexto não trazem soluções imediatas. No entanto, elas podem contribuir para a construção de uma abordagem pedagógica diferente daquela que tem sido comumente vivenciada, estimulando novas formas de interação, reflexão e aprendizagem.

Dia internacional da família: Palavra contextualizada e pintura

Na segunda semana do mês de maio de 2024, a atividade proposta pela professora apresentou o uso de material xerocopiado em celebração ao Dia Internacional da Família. A professora forneceu às crianças apenas um desenho para ser colorido.

Utilizando uma folha de papel A4, a professora imprimiu no topo da página a inscrição “15 de maio – Dia Internacional da Família”, acompanhada de uma imagem composta pela palavra “família” e ilustrações de bonecos ao lado.

FIGURA 25 – Dia Internacional da Família



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A professora utilizou essa imagem como recurso para trabalhar o reconhecimento das vogais na palavra “família” com as crianças, utilizando novamente a numeração de palavras e a diferenciação de vogais e consoantes a partir

das cores azul e vermelho. Após solicitar que localizassem as vogais, ela fez a seguinte pergunta:

O que é família para vocês? (Fala da professora)

As crianças, por sua vez, ofereceram diferentes respostas, que foram registradas no caderno de campo da pesquisadora. Dentre essas, algumas crianças definiram família como sendo composta por: pai, mãe, irmão, primo, entre outros membros. A professora utilizou então as falas das crianças para fazer uma breve síntese sobre o conceito de família, abordando, de forma não tão aprofundada, os diferentes contextos familiares. Ela destacou que a família não se restringe apenas àquelas pessoas com laços de sangue, mas envolve também aquelas pessoas que cuidam, demonstram afeto e participam ativamente da criação das crianças.

Como já abordado anteriormente, a persistência no uso de material xerocopiado e a restrição ao simples preenchimento de imagens evidenciam a falta de estímulo à criatividade e à exploração sensorial das crianças. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2018) ressaltam a importância de proporcionar experiências diversificadas com materiais artísticos:

Quando se trata da produção artística pessoal na infância, da mesma maneira que vimos nas experiências sensoriais, o importante é possibilitar aos alunos o maior número de contatos e descobertas. Se pretendemos que os estudantes encontrem caminhos para desenvolver suas expressões próprias, devemos ficar atentos para que o convívio com os materiais se faça de forma diversificada, desafiadora e permitindo intervenções. Por exemplo, instrumentos que servem para *desenhar* (lápis, bastão de cera, giz, canetas esferográficas, hidrocores etc.) podem também ser experimentados e direcionados para deixar marcas mais extensas, provocativas, aproximando-se da pintura.

Quanto ao ato de *pintar*, ele pode ser executado em diferentes tipos de suportes, cores e materiais. Podem-se fazer pinturas sobre papeis, objetos, madeira, cerâmica, tela ou o próprio corpo, mudando com isso a experiência e o conhecimento dessa forma de expressar-se e comunicar-se (Ferraz; Fusari, 2018, p. 191-192).

Ferreira (2012) critica o uso de desenhos xerocados ou mimeografados e reforça a necessidade de conscientização da comunidade escolar sobre a importância de práticas mais criativas e significativas na Educação Infantil:

Sendo assim, uma alternativa para o professor que trabalha em escolas que adotam o desenho mimeografado como prática artística é, por meio das reuniões de pais e coordenadores, mostrar a importância do desenho livre para o desenvolvimento emocional, afetivo; o desenvolvimento da sensibilidade e da coordenação motora da criança. O professor, também, em sua prática de sala de aula, deve procurar não valorizar esses desenhos mimeografados, promovendo exposições, ou dando qualquer destaque a esses trabalhos. A criança necessita sentir que o desenho feito e pintado por ela é sempre o alvo de toda atenção e valorização (Ferreira, 2012, p. 53).

Nesse sentido, o diálogo promovido pela professora sobre o conceito de família foi um ponto positivo ao explorar as percepções das crianças e pincelar sobre diferentes composições familiares, mas poderia ter sido complementado por estratégias que valorizassem mais intensamente a expressão livre e a criatividade. Nota-se que, mais uma vez, as Artes Visuais ocuparam um papel secundário. A atividade teria potencial para se transformar em um espaço mais significativo, permitindo que as crianças não apenas explorassem os conceitos de família, mas também os representassem de maneira pessoal, única e expressiva.

Jogos olímpicos: confecção da tocha olímpica

A atividade proposta ainda no mês de maio de 2024 teve como objetivo explorar o tema dos Jogos Olímpicos. Novamente, foram distribuídas folhas xerocopiadas contendo a imagem de uma tocha olímpica. Cada criança ficou, então, responsável por colorir sua tocha conforme sua preferência. À medida que as crianças finalizavam a pintura, a professora realizava a dobradura do papel, moldando-o no formato de uma tocha. Para finalizar, ela colava papel celofane amarelo no interior da dobradura, simbolizando as chamas da tocha olímpica.

Após a confecção das tochas, a professora exibiu vídeos de edições anteriores das Olimpíadas. Durante a exibição, as crianças foram incentivadas a identificar e comentar sobre os diferentes esportes apresentados. À medida que elas mencionavam suas curiosidades ou hipóteses, a professora complementava a atividade, buscando e exibindo vídeos dos esportes citados, promovendo interação e diálogo em grupo.

FIGURA 26 – Confeção de tocha olímpica

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os campos “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” foram contemplados ao promover momentos de interação e diálogo entre as crianças, especialmente durante a especulação e discussão sobre os esportes olímpicos, favorecendo o desenvolvimento do respeito mútuo e do senso de pertencimento a um grupo. A partir desses diálogos, foi estimulado que as crianças expressassem suas opiniões, formulando hipóteses sobre os esportes e ampliando seu repertório cultural.

O campo “Corpo, gestos e movimentos” foi trabalhado de forma indireta por meio da exibição de vídeos sobre esportes, que despertaram a curiosidade das crianças e ampliaram sua compreensão sobre o movimento corporal e a prática esportiva.

Já o campo "Traços, sons, cores e formas" esteve presente na confecção das tochas olímpicas, possibilitando às crianças explorarem sua criatividade e trabalharem com diferentes materiais, como papel celofane, além de experimentarem dobraduras.

Observa-se que as atividades se relacionaram com as datas comemorativas, embora transitem entre os campos de experiência, revelam uma série de limitações que se conectam à rigidez do currículo e à falta de um planejamento que favoreça a criatividade e a autonomia das crianças. No caso da atividade sobre os Jogos Olímpicos, as crianças foram envolvidas na pintura das tochas olímpicas a partir de imagens xerocopiadas, o que, como observado, limita a expressão individual, uma vez que a tarefa se restringe ao preenchimento de imagens prontas. Essa prática, que se repete em outras atividades baseadas em datas comemorativas, revela o quão pouco espaço as crianças têm para explorar sua própria criatividade, pois são constantemente direcionadas a seguir modelos predefinidos.

A escolha do tema das Olimpíadas, assim como outros temas que orientam a rotina escolar, não parece ter partido da professora, que apenas ministrou uma aula cuja temática foi escolhida de forma vertical. Isso resulta em um trabalho que carece de uma finalidade pedagógica clara e que se caracteriza pelo improvisado. Arroyo (2013, p. 34-35) observa que:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências, caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa (Arroyo, 2013, p. 34- 35).

Esse tipo de rigidez curricular reflete um modelo de ensino que, ao impor um conteúdo e uma metodologia rígida, limita a capacidade de o docente criar estratégias de modo a favorecer o desenvolvimento autêntico dos alunos. Arroyo (2013, p. 35) sugere que a superação dessa rigidez passa pela liberdade criativa dos docentes:

A necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar (Arroyo, 2013, p. 35).

Essa falta de autonomia para a professora também afeta diretamente o processo criativo das crianças. Como em muitas atividades que seguem modelos prontos e não oferecem alternativas para que as crianças criem de maneira mais livre, elas acabam limitadas em suas possibilidades de expressão.

A imposição de uma tocha olímpica pré-desenhada, por exemplo, impede que as crianças experimentem outras formas ou representações da tocha, o que reduz a chance de um desenvolvimento criativo autêntico. Oliveira *et al.* (2019) a esse respeito contribuem sinalizando que, a partir dos 3 anos de idade, é esperado que as crianças disponham de graus mais elevados de autonomia por meio de projetos marcados pela coletividade, de forma que:

Se sintam cada vez mais seguras para arriscar-se na exploração do mundo e aprender a brincar e trabalhar com seus pares, superando conflitos que, muitas vezes, a vida em grupo coloca. É nesse momento que ganha papel de destaque a experiência com os projetos coletivos. (...) os projetos na instituição educativa existem para aprimorar as relações em grupo e o trabalho autônomo, não controlado pelo professor, contando com estratégias que as próprias crianças encontram e as sugestões, propostas, diferentes opiniões acerca dos problemas que estão resolvendo (Oliveira *et al.* 2019, p. 159-160).

Essa situação de falta de autonomia também é destacada por Freire (2023), o qual afirma que a verdadeira educação deve desenvolver o ímpeto criador nas crianças e nos educadores:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento (Freire, 2023, p. 41).

Freire (2023) explica que a educação desinibidora é aquela que permite ao aluno se expressar livremente, sem as limitações de um currículo rígido ou de modelos preestabelecidos. A atividade da tocha olímpica, ao seguir um modelo predeterminado, nega esse ímpeto criador, tanto para as crianças quanto para a professora. A imposição de um modelo fechado, sem espaço para a criação e

experimentação, resulta em uma educação que domestica o aluno e limita o seu potencial de criar e aprender de maneira autêntica.

Assim, a rigidez curricular que restringe a autonomia da professora também impacta negativamente a liberdade criativa das crianças, uma vez que ambas ficam presas a um modelo pedagógico que não permite inovação ou adaptação ao contexto real da sala de aula.

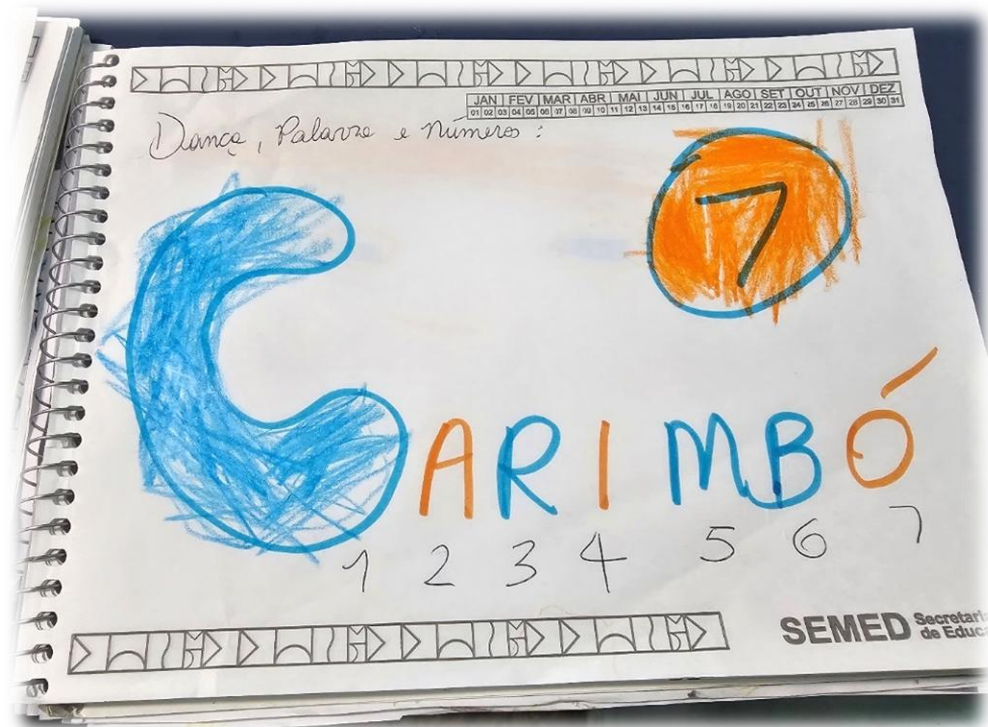
A solução proposta por Arroyo (2013) para essa rigidez passa pela abertura de espaços para autonomia e criatividade profissional, permitindo que tanto os docentes quanto os alunos possam, juntos, criar e vivenciar a aprendizagem de maneira mais livre e significativa. Ao promover essa liberdade, a educação se torna mais autêntica e transformadora, permitindo que tanto professores quanto alunos expressem suas ideias e desenvolvam seu potencial criativo de maneira plena.

Palavra contextualizada: Carimbó

No mês de junho de 2024, a atividade de palavra contextualizada foi realizada considerando a proximidade das festividades juninas, após um dos ensaios da dança do carimbó, desenvolvida pelas crianças e pela professora. Diariamente, os alunos subiam ao pátio localizado no andar superior da escola para praticar os passos da dança, que seria apresentada no último dia antes do recesso escolar.

Ao retornar de um desses ensaios, a professora propôs uma atividade que conectava a dança, a palavra e os números, utilizando o termo “carimbó” como foco do trabalho.

FIGURA 27 – Palavra contextualizada: Carimbó



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para isso, a professora escreveu a palavra em uma folha do caderno de desenho com a letra inicial "C" destacada do restante das letras desenhadas, para que as crianças pudessem colorir o interior da consoante. Na parte superior da folha, a professora indicou o número 7, correspondente à quantidade de letras da palavra, desenhando-o dentro de um círculo para ser também colorido por elas. Além disso, cada letra da palavra "carimbó" foi associada a um número sequencial de 1 a 7, a fim de conectar o reconhecimento numérico e a relação com a palavra.

Nessa atividade, foram identificados os campos de experiência: "Traços, sons, cores e formas" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

O campo "Traços, sons, cores e formas" foi contemplado à medida que as crianças trabalharam o reconhecimento da forma visual da palavra "carimbó". A proposta de interagir com cores e traços, mesmo sem total liberdade criativa, proporcionou às crianças contato com elementos de visualidade e desenvolvimento sensorial. Essa abordagem dialoga com o que o Referencial Curricular Amazonense para Educação Infantil (RCA, 2019) apresenta como uma oportunidade de vivência estética e cultural.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar (...) 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, pinturas, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (Amazonas, 2019, p. 64).

Apesar da integração entre dança, palavra e números, a atividade ainda se limitou ao uso de material previamente definido, com pouca liberdade para a autoria das crianças. Esse padrão reflete uma prática recorrente em atividades relacionadas a datas comemorativas, como apontam Lira, Dominico e Martins (2018, p. 138):

A execução de atividades repetitivas, destituídas de significado e participação efetiva das crianças, vai na contramão de uma educação humanizadora, desloca a energia dos professores para esses momentos, deixando de lado questões curriculares imprescindíveis à formação dos pequenos.

A temática do carimbó foi abordada de maneira superficial, sem proporcionar às crianças informações mais profundas sobre a etimologia da palavra ou o contexto histórico e cultural do surgimento desse movimento. A atividade limitou-se ao reconhecimento visual da palavra e à coloração de letras com cores preestabelecidas, sem ampliar o repertório cultural das crianças ou promover uma conexão tão significativa com a riqueza simbólica do carimbó como manifestação cultural.

É essencial criar momentos que favoreçam a reflexão, a autoria e a liberdade criativa, permitindo que as crianças expressem suas percepções e reelaborem os elementos culturais em suas próprias produções. Ao alinhar as atividades às experiências significativas e respeitar a integralidade do desenvolvimento infantil, o processo educativo passa a atender não apenas às exigências curriculares, mas também às necessidades reais das crianças como sujeitos humanos no processo de aprendizagem. Essa abordagem vai ao encontro do que o RCA (2019) propõe, ao afirmar que:

O trabalho em pequenos grupos favorece intercâmbios entre as crianças e possibilita circular entre elas experiências de contagem, de leitura de números, de escrita de pontos, comparação de quantidades e de números escritos. Experiências de contação num contexto natural e com sentido, garantem os direitos de explorar, participar e expressar (Amazonas, 2019, p. 151).

Destaca-se a importância do intercâmbio de experiências numéricas e da exploração ativa das crianças no processo de aprendizagem. No caso da atividade do carimbó, a professora criou uma situação em que as crianças podiam explorar o número de letras e sua relação com os numerais de forma contextualizada e com sentido, uma vez que estavam associando os números à palavra trabalhada e ao contexto cultural da dança. A atividade, ao mesmo tempo que aborda o reconhecimento numérico, permite que as crianças explorem, participem e expressem suas ideias de maneira mais dinâmica e interativa, favorecendo um aprendizado mais significativo.

Por fim, a atividade acabou por restringir as crianças ao simples reconhecimento visual da palavra e à coloração de letras predeterminadas, não favorecendo a reflexão crítica, nem a expressão autêntica das crianças sobre o tema.

Conforme apontado por Lira, Dominico e Martins (2018), atividades desse tipo, sem participação efetiva e significado real para os alunos, acabam negligenciando as questões curriculares fundamentais para a formação integral das crianças. O reconhecimento de que as crianças são agentes ativas no processo de aprendizagem é crucial para a construção de uma educação que, além de cumprir as exigências curriculares, valorize o desenvolvimento completo do sujeito, respeitando suas contribuições e vivências.

Desenho livre no caderno

Após a atividade de palavra contextualizada do carimbó, a professora permitiu que as crianças passassem para a página seguinte do caderno de desenho e realizassem um desenho de forma livre. Foi observado que o pote de giz, normalmente disponível no centro das mesas para que as crianças possam manusear livremente, não estava presente. Assim, as crianças se limitaram a utilizar apenas as cores de giz de cera laranja e azul, que já estavam à disposição desde a atividade anterior.

Essa restrição no acesso aos materiais, somada à falta de uma proposta mais direcionada e orientação para a produção artística, impediu que as crianças

explorassem a diversidade de cores e materiais disponíveis, resultando no cerceamento da liberdade artística para a criação.

FIGURA 28 – Desenho livre com giz de cera



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O RCA (2019, p. 129 e 130) reforça a importância de garantir às crianças um ambiente que favoreça o desenvolvimento da expressão artística, afirmando que:

A criança tem o direito de ampliar o que já sabe. O desenho é uma das formas pelas quais a criança pequena mais se expressa e nesse processo, se humaniza. É importante garantir o tempo, espaço e materiais para que as crianças desenhem, usando o corpo nas suas variadas formas, variando suportes e marcadores. (...) Proponha o contato com as diversas manifestações das artes visuais, como desenho, pintura, escultura, colagens e fotografia para ampliar as referências das crianças. Proponha também diferentes formas de desenhar, mudando a posição do corpo, o suporte e os materiais, assim como diferentes processos, ampliando as propostas de desenhar além do figurativo (Amazonas. 2019, p. 129-130).

Pereira (2007), por sua vez, complementa essa reflexão, ressaltando que a criação artística na sala de aula deve ser um processo dinâmico em que os percursos

criativos das crianças são observados e orientados conforme suas necessidades cognitivas e de expressão:

Os percursos em sala de aula precisam ser reorientados durante a caminhada, posto que se as ideias se transformam a partir das novas demandas cognitivas que se interpõem frequentemente, entre sujeito e objeto.

Os caminhos percorridos na sala de aula são deflagrados pelas propostas do professor e desenvolvidos como maneira de estabelecer correspondências entre discursos: da arte, da escola, do grupo. A criação artística na sala de aula é momento de reorganização do pensamento e de ampliação das possibilidades de ler e tornar-se sujeito no mundo contemporâneo, saindo do lugar comum e deixando-se levar pela poesia (Pereira, 2007, p. 23).

O trabalho com Artes Visuais deve, então, ser adaptado ao processo de criação das crianças, levando em conta as transformações das ideias ao longo do percurso e proporcionando espaços de expressão autêntica. Se as crianças não têm a liberdade de se expressar e experimentar de maneira diversificada, o processo artístico se torna limitado e não favorece a organização e ampliação do pensamento criativo.

Ao analisar a imagem (Figura 28), observa-se que uma das crianças não conseguiu concluir a atividade do carimbó dentro do tempo estabelecido, enquanto as demais crianças já haviam finalizado suas produções e estavam experienciando a criação livre. Apesar da limitação de materiais, as demais crianças demonstraram engajamento e satisfação com o momento de criação. No entanto, a criança que não completou a atividade pareceu sinalizar, por meio de sua expressão corporal, uma certa frustração, evidenciando a importância de se atentar ao ritmo individual de cada aluno e às suas necessidades durante as atividades.

Embora a professora, na maioria das vezes, separasse as crianças em grupos para que trabalhassem a mesma atividade, nessa ocasião, ela talvez não tenha percebido essa necessidade de adaptação no tempo de execução da tarefa, o que pode ter contribuído para a sensação de frustração da criança.

Elementos da floresta: Atividade de colorir

Ainda no contexto dos preparativos para a festa junina, foi proposta uma atividade em que as crianças deveriam colorir folhas de papel 40kg, sendo cada folha pintada com uma única cor. As crianças foram organizadas em grupos de três ou

quatro integrantes para realizar a tarefa. Durante a atividade, foi observado que as elas assumiram uma posição corporal mais livre, pois a professora dispensou o uso das cadeiras, utilizando apenas as mesas. Isso possibilitou que as crianças permanecessem de pé, o que favorecia maior movimentação e dinamismo.

FIGURA 29 – Desenho livre com giz de cera



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As folhas pintadas pelas crianças foram posteriormente utilizadas pela professora para confeccionar recortes em formatos que representavam elementos da floresta amazônica, como cuias, araras e folhas, integrando a temática regional à decoração junina.

Essa atividade, embora tenha trazido a integração temática e valorização de elementos culturais regionais, reflete um padrão observado nas práticas pedagógicas anteriores: a limitação na diversidade de materiais e a condução das atividades de maneira restritiva, com pouca liberdade criativa para as crianças.

Observou-se que as atividades realizadas no contexto escolar dialogam e promovem o contato das crianças com as Artes Visuais, porém sua abordagem é frequentemente engessada, limitando a expressão pessoal e a criatividade. O RCA (2019, p. 65) sinaliza ao abordar sobre o campo de experiência “Traços, Sons, Cores e Formas” que a Educação Infantil precisa promover:

A participação dos bebês e crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criatividade e da expressão pessoal, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Amazonas, 2019, p. 65).

Entretanto, as práticas observadas não exploraram plenamente as potencialidades desse campo de experiência, deixando de lado a possibilidade de criar tempos e espaços para uma produção artística mais livre e significativa, lançando luz sobre a necessidade atual de renovar e repensar os trabalhos com a linguagem artística, tal como sugerem Oliveira *et al.* (2019):

A Educação Infantil deve avançar muito e ir além dos desenhos para colorir e de atividades simples de artesanato nas quais as crianças se limitam a copiar modelos prontos (...) as crianças devem ser envolvidas em processos de criação nas diferentes linguagens, a fim de que possam não só reproduzir, mas inventar. Daí a importância fundamental de uma renovação do trabalho com as linguagens artísticas na educação infantil (Oliveira *et al.* 2019, p. 214).

Oliveira *et al.* (2019) destacam que a interação das crianças com as Artes Visuais é um importante instrumento de apropriação, resultando em atividades expressivas que estimulam e promovem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Assim, é necessário refletir, a partir das práticas observadas em campo, o papel importante da liberdade criativa mediada pelo trabalho docente:

A criação necessita de uma condição indispensável: liberdade. As atividades não podem ser obrigatórias, mas apenas resultado dos interesses infantis. Isso não significa que o professor não possa propor algo, pelo contrário, suas intervenções cumprem um importante papel na criação, pelas crianças, de desafios para lidar com a linguagem artísticas. O mais importante para as crianças não é o produto acabado, mas sim seu envolvimento no processo de criar, de inventar. (Oliveira *et al.*, 2019, p. 215)

Nota-se, também, que os desafios para o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil vão além das práticas individuais da professora, revelando ainda limitações estruturais e curriculares que restringem o fazer artístico na Educação Infantil.

Além disso, alguns processos verticalizados acabam dificultando a autonomia docente e a capacidade de adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas das crianças. Esses fatores, somados, evidenciam um contexto que limita

tanto a liberdade criativa das crianças quanto a flexibilidade da professora em explorar abordagens mais inovadoras e sensíveis às demandas da infância.

Ao longo deste capítulo, foram evidenciados os desafios e as potencialidades das práticas de Artes Visuais realizadas no CMEI. Com base nas observações em campo, destacaram-se tanto as limitações estruturais quanto as estratégias criativas da professora, que, mesmo em um contexto de recursos escassos, tentou promover experiências significativas para as crianças.

Contudo, essas experiências também revelaram a necessidade de maior flexibilidade curricular e apoio formativo aos professores, conforme aponta Arroyo (2013), para que as Artes Visuais se tornem efetivamente um campo transformador na Educação Infantil. Esses elementos serão aprofundados no próximo capítulo, que analisará como superar os limites impostos pelo contexto escolar e potencializar as práticas pedagógicas. O capítulo também apresentará propostas para superar os desafios identificados, incluindo sugestões de práticas pedagógicas inovadoras e o uso de recursos alternativos, que promovam uma abordagem mais dinâmica e significativa para as Artes Visuais.

CAPÍTULO 3 – DESAFIOS PEDAGÓGICOS E POSSIBILIDADES CRIATIVAS: UM ESTUDO SOBRE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio (Albano, 2013).

Este terceiro capítulo aprofunda a análise dos desafios e possibilidades enfrentados no ensino de Artes Visuais no CMEI pesquisado, destacando a necessidade urgente de renovação nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os levantamentos do capítulo anterior revelaram que as práticas pedagógicas do trabalho com Artes Visuais ainda são limitadas por fatores estruturais, curriculares e culturais. Assim, este capítulo busca explorar criticamente essas limitações, explorando alternativas criativas e contextualizadas para enriquecer a prática pedagógica.

Por isso, este capítulo se estrutura em dois eixos principais: a busca por evidenciar e compreender os desafios enfrentados pela professora no ensino de Artes Visuais e a necessidade sentida de explorar as possibilidades criativas que emergem ou poderiam emergir mesmo diante dessas dificuldades. Destacamos, assim, a importância de trabalhar a linguagem visual com crianças bem pequenas, reconhecendo seu potencial para o desenvolvimento integral.

O capítulo retoma o debate apresentado no final do capítulo 2 sobre a urgência de repensar as abordagens tradicionais em Artes Visuais, promovendo uma educação mais alinhada às experiências e potencialidades das crianças. Para compreender plenamente os desafios pedagógicos que impactam o ensino de Artes Visuais, é essencial considerar não apenas as limitações curriculares e institucionais, mas também os fatores externos que influenciam a experiência das crianças com a arte. Dessa forma, iniciamos este capítulo discutindo o impacto do contexto familiar e socioeconômico no acesso das crianças às práticas artísticas, analisando como esses elementos dialogam e impactam nos desafios internos da escola.

3.1 O impacto do contexto familiar na experiência das Artes Visuais no CMEI

As Artes Visuais, enquanto linguagem essencial para o desenvolvimento integral da criança, enfrentam barreiras significativas no contexto do CMEI observado. Além das limitações de tempo, espaço e materiais artísticos que serão exploradas, somam-se os entraves relacionados à condição socioeconômica das famílias e os

desafios estruturais enfrentados pela instituição. Essas dificuldades formam um panorama complexo que precisamos explorar, a fim de lançar luz sobre as dificuldades enfrentadas para se trabalhar Artes Visuais na Educação Infantil.

Muitas crianças não possuem acesso prévio a materiais artísticos ou vivências culturais fora do ambiente escolar, o que torna a escola muitas vezes o único espaço onde as Artes Visuais podem ser trabalhadas de maneira a incentivar a criatividade e a expressividade. Entretanto, a precariedade de recursos da própria instituição acaba por limitar a frequência e a diversidade das atividades artísticas. Antes de tratarmos dessas limitações estruturais e pedagógicas presentes na escola, precisamos tecer um panorama familiar e socioeconômico das crianças, já que isso muitas vezes atravessa e se entrelaça ao ambiente escolar.

Assim, foi notado que a realidade de muitas famílias no CMEI observado é marcada pela instabilidade ou insuficiência financeira, como iremos explorar neste tópico, o que se apresenta como mais um desafio a ser trabalhado nas estratégias pedagógicas da professora. Durante os primeiros dias de imersão em campo, tornou-se evidente a diversidade dos contextos familiares das crianças. No horário da saída, pais e responsáveis buscavam as crianças na porta da sala de referência, e era possível perceber a participação de diferentes figuras familiares, como pais, mães, madrastas, madrinhas, tios, primos e até irmãos mais velhos.

Esses momentos, acompanhados com atenção, evidenciaram o papel ativo das famílias no cotidiano escolar. A professora, por sua vez, demonstrava um esforço contínuo para estabelecer diálogo com todos os familiares, contextualizando-me, em diversas ocasiões, sobre a realidade de cada criança e a forma como isso impactava sua prática pedagógica.

“Juliana, esse é o Pedro, padrasto da Maria. Ele que busca ela todos os dias. Se precisar resolver qualquer coisa, é com ele, ele que resolve tudo dela.”

(Fala da professora)

O momento da saída das crianças no CMEI se revela um espaço fundamental para a comunicação entre professores e responsáveis, assumindo, geralmente, um papel tão relevante quanto uma reunião de pais. Mesmo em meio à movimentação das crianças, que nesse momento já encontram-se correndo, dançando e brincando, a professora se sente à vontade para estabelecer diálogos informais, nos quais não

apenas transmite informações, mas também fomenta a participação ativa das famílias na rotina escolar.

Durante essas interações diárias, diversos assuntos são abordados, incluindo solicitações relacionadas à higiene e ao vestuário, como o envio de roupas extras para crianças ainda em processo de desfralde, a disponibilização de vestimentas adicionais para os dias em que as atividades possam sujar as crianças e o envio de lenços umedecidos e sabonete líquido para a higiene pessoal. Além disso, são discutidas informações sobre a rotina escolar, como a comunicação de datas e locais das reuniões escolares e o reforço da importância da leitura e do acompanhamento das agendas infantis. Também são tratados aspectos organizacionais de eventos e celebrações, o que envolve a preparação das vestimentas para apresentações em datas comemorativas, como o Dia das Mães e a festa junina, bem como conversas prévias sobre a possibilidade de realização de festas de aniversário na escola.

Tais diálogos, apesar de muitas vezes curtos e apressados, reverberavam diretamente na rotina das crianças. Um exemplo disso é que era comum as crianças trazerem em suas mochilas um lenço umedecido para uso coletivo diário.

O lenço, geralmente, doado pelos pais, era usado para higienização das mesas após brincadeiras e atividades com massinha, tinta ou cola colorida. Foi notado que esse movimento de higiene e cuidado com o espaço já fazia parte da rotina das crianças, já que, ao fim da atividade com massa de modelar, procuravam pela professora quase que instintivamente em busca de seu lenço. Cada criança pegava um lenço e higienizava seu espaço, umas ajudando as outras, orientavam-se entre si sobre descartar no lixo ao final do uso.

FIGURA 30 – Crianças higienizando as mesas após uso de massa de modelar.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Certo dia, me dediquei a observar o diálogo da professora com os pais. Para além de solicitar os lenços, ela explicou um por um qual a utilidade e importância desse material na rotina das crianças, e, de fato, esse lenço era usado na higiene das crianças que utilizavam o banheiro, durante os dias que faltava água na escola e elas não tinham como lavar a mão, quando aconteciam acidentes com líquidos na sala etc.

*“Paizinho, esse lenço a gente usa pra tudo aqui, se você puder contribuir, agradeço”
(Fala da professora)*

A professora sempre fazia questão de esclarecer aos pais que contribuíssem apenas se fosse possível.

Ainda nesse dia a professora socializou comigo que muitos pais ali realmente não tinham condições de comprar o lenço umedecido, e que por isso ela tomava a decisão de compartilhar para que nenhuma criança ficasse sem. Às vezes, ela mesma provia o lenço ou solicitava dos responsáveis, mas havia o compromisso de que nenhuma criança deixasse de ter acesso.

Durante um dos planejamentos pedagógicos em que estive presente e ocorriam na própria sala de referência durante o momento de aula, a professora tomou as primeiras decisões sobre a organização da festa junina das crianças. Nesse processo, identificou a necessidade de confeccionar duas saias para a dança do carimbó: uma de tecido mais simples e prático, destinada aos ensaios e outra mais elaborada, reservada para a apresentação no dia do evento.

FIGURA 31 – Ensaio da dança do carimbó no pátio superior da escola.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A escolha da saia específica para os ensaios foi justificada pela expectativa de grande entusiasmo por parte das crianças nos primeiros dias de uso, o que poderia resultar em sujeiras, rasgos ou até mesmo no desgaste do material, algo que, de fato, ocorreu em diversas ocasiões durante minha observação.

Mais uma vez, a professora precisou contar com a parceria dos pais e responsáveis, que se mostraram receptivos às suas solicitações e demonstravam grande respeito pelo trabalho desenvolvido com as crianças. Havia uma confiança

mútua: sempre que a professora fazia um pedido, os responsáveis compreendiam que se tratava de algo que traria benefícios concretos para a rotina escolar. No entanto, nem todas as famílias tinham condições financeiras para adquirir a vestimenta necessária para a apresentação.

Ciente dessa realidade, a professora antecipou a questão e encontrou soluções para garantir a participação de todas as crianças. Para isso, reutilizou algumas saias do ano anterior e organizou um sistema de compartilhamento entre os turnos, permitindo que as crianças da manhã e da tarde utilizassem as mesmas peças.

Nenhuma criança foi privada de ensaiar por falta de vestimenta. A professora, sempre atenta às diferentes realidades e contextos familiares, fazia questão de enfatizar que a ausência de contribuições por parte de algumas famílias não era uma questão de falta de interesse ou envolvimento, mas sim de limitações financeiras. Essa experiência me levou então a revisitar hooks (2017), que discute o silenciamento das desigualdades de classe no ambiente educacional. A autora destaca que, dentro da sala de aula, prevalece a ilusão de que esse espaço é completamente democrático, no qual o desejo de aprender igualaria todas as condições de acesso e participação.

No entanto, como hooks (2017, p. 235) ressalta, “somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender torna todos iguais”.

Aquela tarde chuvosa no CMEI, que atendia majoritariamente crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, foi um momento de intensa reflexão. Entre brincadeiras e ensaios, observando a alegria das crianças com suas saias, tornou-se evidente que elas não compreendiam as dificuldades estruturais que atravessavam suas experiências escolares. Ao mesmo tempo, era impossível ignorar o esforço da professora para garantir que ninguém fosse excluído. Ao sair da escola, fui tomada por um sentimento de impotência e identificação, como se uma névoa densa encobrisse a imagem idealizada de uma educação plenamente democrática e igualitária que, muitas vezes, é apresentada pelos currículos.

O impacto emocional que experimentei me trouxe à teoria, na busca por uma maneira de compreender e elaborar melhor a experiência vivida. Isso me fez reconsiderar a abordagem da pesquisa, recalculando a rota que inicialmente deveria se concentrar apenas na beleza do trabalho com Artes Visuais para crianças pequenas. Como descreve hooks (2017, p. 83):

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura.

Essa necessidade de compreensão emerge justamente da constatação de que as desigualdades sociais não desaparecem ao cruzarmos o limiar da sala de aula, mas se manifestam ali de forma intensa e por vezes silenciada.

Os currículos, com frequência, moldam a identidade docente dentro de um referencial único e limitado. Arroyo (2013) aponta que os cursos de licenciatura formam o professor dentro das exigências institucionais, preparando-o para um modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conteúdo. Esse modelo, descrito pelo autor como aulista, enfatiza a necessidade de cumprir o currículo de forma rígida, negligenciando as múltiplas funções que o professor assume no dia a dia escolar. A identidade educadora, portanto, entra em disputa com a identidade docente tradicional, revelando um dilema entre ensinar e acolher as realidades e histórias de vida dos alunos.

Nesse contexto, o professor não apenas ensina, mas também precisa reconhecer as crianças como seres humanos plenos, em formação, atravessados por experiências e potencialidades diversas, muitas vezes precarizadas por condições socioeconômicas adversas. Como destaca Arroyo (2013, p. 26), “o professor é um ser humano, sua docência é humana docência com tudo o que implica escolha, de realização humana.”

No entanto, essa humanização do ensino ocorre em meio a condições de trabalho instáveis, currículos rígidos e a crescente exigência de um desempenho técnico, que frequentemente ignora as realidades individuais dos alunos. O autor ainda questiona: “que lugar merecem ocupar nos currículos essas mudanças que vêm acontecendo em nossa história?” (Arroyo, 2013, p. 27).

As políticas curriculares desempenham um papel central nesse processo, pois determinam não apenas o que deve ser ensinado, mas também como o professor deve atuar. No entanto, como observa Arroyo (2013), essas diretrizes frequentemente desconsideram a complexidade do trabalho docente ao exigir que o professor foque exclusivamente na transmissão de competências, sem levar em conta as experiências e dificuldades dos alunos. Essa orientação pedagógica conservadora impõe uma limitação ao papel do professor, que se vê obrigado a restringir sua atuação à

obtenção de bons resultados acadêmicos, ignorando as desigualdades e desafios enfrentados pelas crianças dentro e fora da escola. Como resultado, o professor contemporâneo é levado a construir sua identidade educadora em um movimento de transgressão, solitário e sem apoio de políticas públicas (Arroyo, 2013).

Foi possível perceber, ao longo da pesquisa de campo, que o currículo da Educação Infantil, embora reconheça a diversidade das organizações familiares e a importância da diversidade de materiais para um fazer artístico qualitativo, não aprofunda a discussão sobre as condições socioeconômicas que afetam diretamente a relação entre escola e família. Assim, a tarefa de lidar com essas adversidades recai quase inteiramente sobre o professor, que precisa desenvolver estratégias próprias para minimizar as desigualdades e garantir a inclusão dos alunos.

Como evidencia Arroyo (2013), a formação inicial docente nem sempre contempla essas demandas da prática pedagógica, deixando lacunas que precisam ser preenchidas pelo próprio professor ao longo de sua trajetória profissional.

Essa lacuna curricular evidencia uma tensão fundamental entre a estrutura formal da educação e a prática cotidiana do professor. Enquanto o currículo estabelece diretrizes gerais, ele não oferece subsídios concretos para enfrentar os desafios diários impostos pelas desigualdades sociais. No entanto, como hooks (2017) ressalta, mesmo com suas limitações, a sala de aula continua sendo um espaço de possibilidades. Essa perspectiva leva à reflexão sobre como os professores, que querem inserir em sua prática vivências artísticas que contribuam com a formação das crianças bem pequenas, precisam constantemente acomodar questões políticas, curriculares, sociais e até estruturais para definir seu fazer pedagógico. No contexto da Educação Infantil, a sala de referência torna-se um microcosmo dessas tensões, em que as escolhas e estratégias do professor refletem o equilíbrio entre as exigências institucionais e a necessidade de garantir um ambiente acolhedor e inclusivo para as crianças.

3.2 Tempo e espaço na prática das Artes Visuais em um CMEI manauara: Limites e possibilidades

O panorama social e familiar das crianças é fundamental para compreendermos as limitações financeiras de suas famílias e como essas restrições impactam o acesso ao universo das Artes Visuais. Nesse contexto, o CMEI se

configura como o único espaço em que a criança tem a oportunidade de pintar, desenhar, modelar com massinha, recortar e colar. Assim, esta seção visa refletir sobre a maneira como a escola acolhe essas crianças e quais experiências artísticas são oferecidas a elas, considerando que o CMEI pode representar o único, ou o principal, ambiente de contato com as Artes Visuais

A relação entre o tempo disponível, o espaço da sala de referência e os impactos desses elementos no desenvolvimento de atividades artísticas na Educação Infantil é um dos principais desafios enfrentados pelos professores, tornando-se um ponto de indispensável reflexão. O Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (2019) destaca a importância dos tempos e espaços na Educação Infantil:

É preciso considerar a organização dos tempos e espaços das unidades de ensino da Educação Infantil dos municípios do Amazonas e compor um cenário educativo integrador entre criança/criança, adulto/criança e criança/comunidade, num contexto em que as relações sociais e a cultura sejam parte do processo educativo (Amazonas, 2019, p. 193).

As práticas observadas no CMEI revelam que o tempo destinado às Artes Visuais frequentemente é insuficiente para possibilitar uma exploração aprofundada dos materiais e das atividades propostas, enquanto o espaço, por sua vez, acaba por vezes limitando a criatividade infantil.

Para analisar o tempo dedicado às práticas artísticas, o quadro a seguir apresenta um panorama das atividades com Artes Visuais já descritas no Capítulo 2, destacando suas datas, os materiais utilizados e a duração de cada prática.

QUADRO 5 – Informações sobre as atividades com Artes Visuais a serem descritas e analisadas.

Data	Atividade	Materiais utilizados	Duração
17/04/24	Leitura Visual	Embalagens recicladas e paradidático: Os animais do meu quintal (Ana Peixoto).	30 minutos
23/04/24	Poesia: O girassol (pintura)	Giz de cera, folhas xerocopiadas e pedaços de papel dourado laminado.	1h
25/04/24	Pintura livre com cola colorida	Cola colorida, caderno de desenho e lenço umedecido.	30 minutos
07/05/24	Palavra contextualizada: Mãe	Giz de cera, folhas A4, caneta hidrográfica, pedaços de papel dourado laminado, papel cartão vermelho, lousa e pincel de quadro.	30 minutos

08/05/24	Brincadeira livre com massa de modelar	Massa de modelar, pedaços de lápis, formas de plástico e lenço umedecido.	30 minutos
14/05/24	Dia do Enfermeiro: palavra contextualizada e pintura	Folhas xerocopiadas, giz de cera, lousa e pincel de quadro.	1h
15/05/24	Dia Internacional da Família: palavra contextualizada e pintura	Folhas xerocopiadas, giz de cera, papel micro ondulado, fitilho, lousa e pincel de quadro.	30 minutos
17/05/24	Jogos Olímpicos: palavra contextualizada e confecção da tocha olímpica	Folhas xerocopiadas, giz de cera, papel celofane amarelo, lousa e pincel de quadro.	40 minutos
07/06/24	Palavra contextualizada: Carimbó	Caderno de desenho, giz de cera, caneta hidrográfica e caneta.	20 minutos
07/06/24	Desenho livre no caderno	Caderno de desenho e giz de cera.	20 minutos
14/06/24	Elementos da floresta: atividade de colorir	Papel 40kg e giz de cera.	1h

Fonte: Observação participante e registro no caderno de campo da pesquisadora.

A partir dos dados organizados no quadro e da análise sistemática em campo, percebeu-se que a duração das atividades varia entre 20 minutos e 1 hora, sendo a maioria limitada a cerca de 30 minutos. Esse tempo reduzido restringe a possibilidade de aprofundamento e exploração criativa, levando a uma realização rápida e, muitas vezes, superficial das propostas artísticas com Artes Visuais.

Essa limitação está diretamente associada à organização rígida do tempo escolar. Lima *et al.* (2013, p. 53) orientam que “o controle de tempo cronológico pela questão do planejamento metódico e sistematizado deve ser flexível para não se traduzir como uma camisa de força que engessa as crianças dificultando a sua aprendizagem e desenvolvimento”.

Além disso, há uma uniformidade no tempo proposto para as crianças. As que finalizam mais rapidamente suas pinturas e desenhos ficam ociosas, tendo como única alternativa observar outras crianças desenhando, sem que lhes sejam oferecidas outras atividades ou desafios. A esse respeito, Oliveira *et al.* (2019) discutem a importância de propor atividades para essas crianças, sugerindo alternativas para solucionar a ociosidade:

Organizar uma sala com cantos de leitura ou jogos para que não haja espera, até que todos concluam suas produções, pode ser uma alternativa para evitar que o processo de criação seja interrompido porque acabou o tempo regulamentar previsto para aquela atividade. Uma alternativa seria inserir uma sequência de produções de uma

mesma criança, fazendo notar os efeitos da passagem do tempo em sua produção. (Oliveira *et al.*, 2019, p. 221)

O Currículo Escolar Municipal (Manaus, 2021), por sua vez, diz que no desenvolvimento de atividades diversificadas e expressivas, como é o caso das Artes Visuais, a rotina das crianças deve ser composta por mais de uma atividade acontecendo simultaneamente, oportunizando assim que as crianças façam suas próprias escolhas e interajam livremente entre si. Nesse processo, a intencionalidade pedagógica deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, ajudando a definir tempo e espaços onde as atividades acontecem.

A partir da observação em campo, percebe-se que, em determinados momentos, a prática pedagógica não considera plenamente a individualidade de cada criança no que diz respeito ao tempo necessário para a criação. Durante as atividades de Artes Visuais, algumas crianças, ao concluírem suas produções rapidamente, permanecem ociosas, enquanto outras podem experimentar a sensação de “atraso” quando a turma avança para a próxima atividade sem que tenham finalizado suas obras (Figura 28).

A ausência de atividades e desafios adicionais para as crianças que finalizam suas produções evidencia uma carência de planejamento e reflexão no trabalho pedagógico da professora sobre o tempo necessário para a criação de cada criança. Oliveira *et al.* (2019) trazem um apontamento relevante nesse sentido, elucidando que o tempo subjetivo de cada criança não ocorre como o tempo cronológico, necessitando assim de planejamento e organização do professor:

O planejamento do trabalho com linguagens artísticas conta com tempos diferentes para as diferentes propostas. Há um tempo destinados às propostas que o professor faz ao grupo todo, como no caso dos projetos e das sequências de atividades. Além disso, há também o tempo em que as próprias crianças elegem os materiais e desenvolvem seus projetos pessoais, como ocorre nas oficinas de percurso.

Em ambos os casos, é importante considerar que tempo subjetivo não corre como o tempo cronológico, por isso é comum que uma proposta tenha intensidades e durações diferentes para cada criança. (Oliveira *et al.*, 2019, p. 220)

Lima *et al.* (2013) destacam ainda que o tempo cronológico, frequentemente imposto pelos adultos, não dá conta de marcar adequadamente o início e o fim das atividades das crianças. Quando o adulto insiste em limitar a criação a um recorte

rígido de tempo, como acontece frequentemente na realidade observada, a pressão externa interfere no processo imaginativo, restringindo a capacidade da criança de pensar, criar, imaginar e explorar os materiais de maneira livre, reflexiva e profunda.

Limitar o tempo, bem como o acesso das crianças bem pequenas às experiências visuais são uma forma de fragmentar e secundarizar os conhecimentos construídos por meio das Artes Visuais. A fragmentação e a compartimentalização de conhecimentos são refletidas por meio dessa organização na qual pouco tempo é destinado Artes Visuais. Verifica-se que “com a divisão do tempo fica claro que todas as disciplinas que cuidem de desenvolver o pensamento lógico, a objetividade, têm sempre um número de horas maior que aquelas que envolvam também o aspecto afetivo, o emocional” (Albano, 2013, p. 63).

A observação e registro do tempo dedicado às Artes Visuais no CMEI pesquisado revela que o período destinado aos processos imaginativos, criativos e expressivos a partir das Artes Visuais é reduzido frente às vivências rotineiras de repetição de números e alfabeto. Além disso, as práticas observadas pouco incentivam a expressão artística e a reflexão sobre a prática, caracterizando-se, em sua maioria, por desenhos prontos e atividades fechadas, que não permitem mudanças ou a inserção de novas ideias trazidas pelas crianças.

Durante a observação participante na turma investigada, foi possível perceber também que, após a finalização das atividades artísticas, apresentadas no Quadro 5, as crianças não tinham a oportunidade de se reunir, apresentar e dialogar sobre suas produções visuais. Quando tentavam fazê-lo espontaneamente, acabavam, infelizmente, sendo repreendidas e solicitadas a retornar aos seus lugares.

Nesse contexto, a pesquisadora se tornou um canal importante para essa socialização, já que as crianças não eram repreendidas ao se aproximarem de mim, o que permitia que compartilhassem percepções e narrativas sobre suas próprias criações. Essa necessidade de expressão reverbera com as descrições das obras infantis apresentadas no primeiro no segundo capítulos desta dissertação, evidenciando que, muitas vezes, as produções visuais das crianças eram pouco valorizadas ou até mesmo ignoradas pela professora.

Outro ponto de atenção e reflexão acerca da prática pedagógica no trabalho com Artes Visuais é a notável preocupação excessiva em preencher espaços vazios no caderno de desenho das crianças, priorizando a quantidade de atividades realizadas para exibição em posteriores reuniões de pais. Essa abordagem

negligencia, por vezes, a qualidade das práticas de Artes Visuais, que deveriam focar na promoção da expressão, na comunicação de ideias e no desenvolvimento de um olhar estético e sensível.

O fato de as crianças encontrarem na pesquisadora uma oportunidade de socialização e de se expressarem de forma espontânea e autônoma, por compreenderem que essa era a única forma que não geraria repreensão, demonstra seu desejo e sua capacidade de contribuir com sugestões sobre a organização do tempo escolar. Isso evidencia que não são sujeitos passivos no processo educativo e que atribuem grande importância à inserção de um tempo de qualidade nas aulas de Artes Visuais. Esse tempo não apenas permitiria que criassem de forma mais livre e espontânea, mas também que compartilhassem e discutissem suas ideias e percepções visuais sobre suas próprias produções e as de seus colegas.

Albano (2013) aponta que, frequentemente, o fazer docente desconsidera a utilização prática e qualitativa do tempo destinado para as Artes Visuais, o que reflete a pouca valorização da expressão artística nas escolas. Além disso, a maioria dos pais tende a apoiar essa abordagem, percebendo-a como um sinal de que a escola prioriza aspectos mais tradicionais de ensino. No entanto, ao aprofundar essa análise, nota-se que o tempo dedicado à expressão artística possui um valor singular, pois é nesse momento que a criança se apropria do material para expressar seu mundo interior, dando forma a seus pensamentos e sentimentos.

Essa perspectiva é corroborada pela Base Nacional Comum Curricular (2018), que reforça a importância de garantir tempos e espaços adequados para a manifestação e apreciação artística, como condição para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade:

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

Assim, a reflexão acerca do tempo destinado às Artes Visuais no CMEI evidencia não apenas os desafios no que se refere à condição socioeconômica, logística e de planejamento pedagógico, mas também a necessidade de alinhar as

práticas observadas às diretrizes propostas pelo currículo. Essa integração requer uma reformulação das práticas pedagógicas, priorizando a criação de ambientes que incentivem a exploração artística livre e significativa, respeitando os ritmos e as singularidades de cada criança.

Conforme apontam Ferraz e Fusari (2018), o tempo destinado às Artes Visuais deve atender tanto às necessidades cognitivas quanto às perceptivas, sensoriais e emocionais de cada criança. Esses elementos variam significativamente de criança para criança e são difíceis de mensurar, exigindo dos professores uma organização de horários que leve em conta essas especificidades. Para que o trabalho pedagógico em Artes Visuais se desenvolva de maneira efetiva, é crucial distribuir as aulas de forma que criem condições mais adequadas para o engajamento criativo e a expressão artística.

Para além da dificuldade de gerenciamento do tempo para as Artes Visuais, há também uma problemática verificada, e já mencionada anteriormente, acerca do espaço físico da sala de referência (Figura 4), que reverbera diretamente nas práticas artísticas das crianças.

Sendo um ambiente alugado e adaptado para que se torne um CMEI, a sala de referência é pequena e não permite diferentes configurações corporais para a prática com Artes Visuais, cerceando em parte a livre movimentação. A rigidez do espaço físico, conforme observado, não apenas dificulta a mobilidade das crianças, mas também inibe o uso criativo do ambiente. A esse respeito, o Referencial Curricular Amazonense orienta que o contato com as diversas manifestações das Artes Visuais deve ser explorado a partir da possibilidade de mudança nas posições corporais:

O contato com as diversas manifestações das artes visuais, como desenho, pintura, escultura, colagens e fotografia para ampliar as referências das crianças. Proponha também diferentes formas de desenhar, mudando a posição do corpo, o suporte e os materiais, assim como diferentes processos, ampliando as propostas de desenhar além do figurativo (Amazonas, 2019, p. 130).

A sala de referência é equipada com mesas que acomodam até quatro crianças sentadas. Com 15 alunos matriculados na turma observada, havia necessidade de quatro mesas dispostas no espaço quando todos os alunos estavam presentes. Essa disposição do espaço limitava os movimentos das crianças, tornando frequente a

necessidade de avisar umas às outras até mesmo para ações simples, como pedir que afastassem suas cadeiras para ir ao banheiro.

FIGURA 32 – Sala de Referência



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essa organização está em desacordo com o que preconizam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), os quais destacam a importância de espaços adaptáveis ao tamanho e às necessidades das crianças. De acordo com essas diretrizes:

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escola da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio.

Essa configuração do ambiente e a tipologia do mobiliário irão compactuar com o estabelecimento de variados arranjos de organização espacial, incentivando a cooperação e reforçando relações sociais afetivas, ou respondendo à necessidade de

atividades individuais, conforme as solicitações do processo educativo. É importante, porém, que a organização do layout permita uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente (Brasil, 2006, p. 28-29).

Embora as mesas disponíveis na sala de referência para as atividades favorecessem, quando permitido a interação entre as crianças, existem outras questões nesse espaço que precisam ser olhadas com mais atenção. Convém retornarmos aos documentos oficiais que tratam da organização da Educação Infantil na cidade de Manaus, verificando como deveria ser organizada a sala de referência:

Aqui vamos falar das salas de referência para tal é eficaz partirmos do entendimento de que este espaço não seja um simples cenário, e sim parte integrante da ação pedagógica. Quem vai estar nesse espaço? São os bebês, crianças bem pequenas e/ou crianças pequenas? Qual a faixa etária? Quais as características do grupo? Esses fatores são determinantes da organização dos espaços.

Outro elemento considerado na organização do espaço é a participação de quem o utiliza diariamente: a professora ou professor, e as crianças. O espaço é coletivo, não é propriedade exclusiva da diretora ou diretor, da pedagoga ou pedagogo ou da professora ou do professor. As crianças são os agentes ativos que dão movimento e vida ao ambiente. então, o que colocar no espaço? Considerando as especificidades das crianças quanto à exploração e à criatividade, é acertado disponibilizar materiais diversos, organizando as salas em cantos (Manaus, 2021, p. 91).

O documento sugere, então, a inserção dos seguintes cantos permanentes na sala de referência: canto da fantasia, canto da biblioteca, canto das Artes, canto das bonecas, canto da garagem e canto dos jogos (Manaus, 2021, p. 92).

Conforme é possível observar na Figura 30, existe uma mesa idêntica às utilizadas pelas crianças. Localizada no canto esquerdo ao fundo da sala de referência, essa mesa tem a proposta inicial de ser o canto da biblioteca, mas, por conta do espaço reduzido da sala de referência, acaba muitas vezes acomodando os copos das crianças, alguns brinquedos e até atividades que precisam ser posteriormente organizadas pela professora.

O canto das Artes, por exemplo, deveria, caso existisse na realidade observada, oferecer materiais como “tintas e pincéis, penas, esponjas, papéis de diferentes texturas e cores, paetês, purpurinas, cola, tesouras, papel de presente, palitos de sorvete, argila, carvão, sementes, flores, folhas, gravetos e outros” (Manaus, 2021, p. 92), criando um ambiente propício à experimentação e à expressividade visual das crianças.

Contudo, conforme aponta Both (2016), mesmo que essas diretrizes sejam bem elaboradas e coerentes no papel, sua não efetivação compromete significativamente a qualidade da Educação Infantil:

Consideramos que a determinação legal quanto aos materiais pedagógicos variados, do espaço físico e equipamentos adequados às especificidades do processo educativo na Educação Infantil é um passo importante. Entretanto, isso não passa de um simulacro se não forem efetivadas. Ou seja, a materialidade na legislação não garante sua efetivação (Both, 2016, p. 219).

Além dessas limitações na organização da sala de referência, outro aspecto relevante a ser considerado é o uso dos demais espaços da escola. Embora o CMEI contasse com um pátio superior amplo e bem iluminado, sua utilização foi bastante restrita durante o tempo de permanência desta pesquisadora na instituição, sendo aproveitado apenas no fim do mês de maio e início de junho, exclusivamente para ensaios de dança da festa junina.

Essa subutilização reforça a necessidade de um olhar mais atento sobre a gestão dos ambientes escolares, especialmente no que se refere às potencialidades que poderiam ser exploradas em benefício das práticas artísticas das crianças.

FIGURA 33 – Pátio no piso superior da escola

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esses ambientes, mais amplos e iluminados naturalmente, poderiam ser explorados para proporcionar experiências artísticas diferenciadas. O refeitório, por exemplo, era equipado com mesas que acomodavam grupos maiores de crianças, oferecendo um cenário potencialmente mais confortável e inspirador para atividades coletivas.

Destaca-se que o uso desses espaços era limitado por uma rigidez na organização e no agendamento das atividades. O pátio superior, quando disponibilizado, exigia agendamento prévio, o que restringia a flexibilidade de uso pela professora. Em algumas ocasiões, foi observado que a professora mantinha as crianças na sala de referência no seu horário de utilizar o pátio, respeitando os tempos necessários para a atividade que estava sendo realizada e optando por não as interromper, o que evidenciava a dificuldade de conciliar o planejamento das

atividades com as demandas do espaço físico no CMEI e uma inflexibilidade que nada dialoga com a etapa da Educação Infantil.

Oliveira *et al.* (2019) orientam que as atividades com Artes Visuais devem dispor de espaço para a livre movimentação, que promova o conforto das crianças e aproveite e utilize os diferentes espaços da escola:

Para as atividades visuais, as crianças precisam de espaços para movimentar-se em torno de mesas, cavaletes e painéis que permitam apreciar as imagens, olhá-las de perto e de longe. Além disso, mesas grandes onde possam se sentar em pequenos grupos, garantindo a interação, as conversas na hora do desenho ou pintura, conversas que, sabemos, interferem positivamente nos processos de criação. Além do conforto e da adequação aos objetivos, é importante também criar contextos para a subversão da funcionalidade dos diferentes locais (Oliveira *et al.* 2019, p. 221).

A subutilização de espaços amplos e iluminados como o pátio superior e o refeitório no CMEI evidencia um descompasso entre as potencialidades físicas da escola e as demandas pedagógicas da Educação Infantil. A limitação imposta pela rigidez no agendamento de uso dos espaços contrasta diretamente com as recomendações de Oliveira *et al.* (2019), os quais destacam a importância de ambientes flexíveis e adaptáveis para o desenvolvimento das Artes Visuais.

Ambientes que favorecem a livre movimentação, a exploração de materiais e a interação entre as crianças ampliam significativamente as possibilidades criativas e os processos de aprendizagem:

É oportuno considerar que as áreas externas da sala de aula e da escola podem enriquecer e potencializar aprendizagem e, em consequência, o desenvolvimento das crianças, quando utilizados com intencionalidade. No pátio, na quadra de esportes, no refeitório, na caixa de areia, no parque etc., há a presença de novos elementos e cenários que desafiam e aguçam a imaginação das crianças. Em geral, constatamos que as crianças gostam e se envolvem mais intensamente nas propostas de trabalho que incluem atividades fora da sala de aula (Lima *et al.* 2013, p. 57):

No caso das Artes Visuais, espaços bem aproveitados proporcionam contextos mais ricos para que as crianças desenvolvam a expressão artística e a imaginação. Além disso, essas configurações incentivam a colaboração, o diálogo e a troca de ideias, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância.

Esse cenário reflete a dificuldade em conciliar a infraestrutura escolar com as práticas pedagógicas recomendadas para promover a criatividade e a interação. A

organização do CMEI prioriza a funcionalidade previsível dos espaços, muitas vezes desconsiderando a natureza dinâmica e experimental que deveria caracterizar a etapa da Educação Infantil. A flexibilidade de horários e a diversidade de ambientes utilizados na rotina escolar não apenas proporcionariam maior conforto e inspiração para as crianças, como também enriqueceriam os processos de aprendizagem, tornando-os mais alinhados às necessidades criativas e imaginativas tão férteis e presentes nas crianças bem pequenas.

Embora os desafios relacionados à vulnerabilidade socioeconômica das crianças e ao tempo e espaço destinados às Artes Visuais sejam evidentes, eles não se apresentam isoladamente. A pobreza de materiais artísticos disponíveis no CMEI representa outra barreira significativa, que restringe as possibilidades criativas das crianças e dificulta o pleno desenvolvimento das linguagens visuais. Como ilustrado no Quadro 5, a ausência de diversidade de recursos limita a experimentação e a exploração, essenciais para o fazer artístico na Educação Infantil.

Os desafios enfrentados no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil em Manaus vão além das limitações de tempo e espaço, estendendo-se também à escassez de materiais pedagógicos. No CMEI investigado, a carência de um ambiente adequado e de recursos diversificados restringe significativamente as possibilidades expressivas das crianças, tornando a prática artística muitas vezes limitada a atividades pré-estruturadas. Nesse sentido, a precariedade das condições materiais e espaciais impacta diretamente a qualidade do ensino de Artes Visuais, evidenciando a necessidade de um planejamento pedagógico mais estratégico e de maior flexibilidade nas práticas docentes para minimizar essas restrições.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) amplie os investimentos na infraestrutura dos CMEIs, os quais deveriam ser prédios próprios, assegurando o que indicam as diretrizes curriculares e normativas para a Educação Infantil, garantindo que sejam efetivamente implementadas. Além de garantir espaços organizados conforme a legislação educacional, é essencial que a oferta de objetos culturais e materiais artísticos seja contínua e variada, permitindo às crianças uma vivência mais rica e significativa das Artes Visuais, dispondo de ambientes e recursos compatíveis com uma formação integral e sensível às necessidades expressivas das crianças.

3.3 Entre Obstáculos e descobertas: A importância do trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil

Os desafios do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil vão além das limitações já apresentadas. A escassez de materiais no CMEI pesquisado torna-se um outro ponto crucial de reflexão, já que restringe a experimentação e a criatividade das crianças, levando-as a frequentemente precisarem lidar com recursos limitados e pouco diversificados.

Oliveira *et al.* (2019) apontam que, além da organização do tempo dedicado às Artes Visuais e do espaço físico da sala de referência, a seleção, o cuidado e a disponibilização dos materiais utilizados nas atividades são aspectos fundamentais da dimensão física de uma instituição de Educação Infantil. As autoras destacam que os materiais desempenham um papel essencial no desenvolvimento da criança, pois atuam como mediadores de sua relação com o mundo. Para a criança bem pequena, o objeto determina a ação e, posteriormente, com o desenvolvimento, essa relação se inverte, e é a ideia que passa a determinar o uso do objeto.

Nesse sentido, as autoras ressaltam a importância de uma seleção criteriosa dos materiais, considerando não apenas a proposta pedagógica, mas também os desafios e experiências que o docente deseja proporcionar às crianças:

Os materiais devem ser pensados de acordo com cada proposta e com os problemas que queremos que as crianças resolvam. Seguido por isso, é importante avaliar em conjunto com o planejamento do próprio espaço: que tipos de materiais e em que quantidade eles devem ser oferecidos às crianças? Os materiais que disponibilizamos são realmente desafiadores para as crianças de diferentes idades que convivem nesse ambiente? Atendem aos interesses e conhecimentos dos bebês e das crianças maiores? Que qualidades estéticas eles possuem? Em seu conjunto, tais materiais permitem a exploração dos diferentes sentidos? Promovem a exploração de diferentes linguagens (verbal, plástica, dramática etc.)? São seguros e ao mesmo tempo desafiadores, interessantes? Em que situações precisam ser mais estruturados e quando podem ser menos estruturados? Por quê? (Oliveira *et al.*, 2019, p. 74).

No CMEI observado, a prática das Artes Visuais apresentava desafios significativos relacionados ao uso e acesso a materiais. A maioria das atividades envolviam giz de cera já bastante utilizados, folhas xerocopiadas e o uso do quadro branco com pincéis. Quando novos elementos eram introduzidos às atividades artísticas, como emborrachados e papéis coloridos, as crianças não tinham liberdade

de escolha quanto às cores ou formatos, sendo limitadas aos padrões preestabelecidos pela professora. Da mesma forma, em atividades como colagem e dobradura, não era permitido o uso de tesouras, mesmo as adequadas para a faixa etária.

Em ocasiões que envolviam os hidrocores, os materiais eram com frequência manipulados exclusivamente pela professora, que também determinava as cores a serem utilizadas. Esse controle excessivo restringia a autonomia das crianças e limitava o potencial criativo, reduzindo sua participação a práticas mecânicas ou a retoques pequenos em produções que já haviam sido previamente definidas.

Essa abordagem diverge do que Ferraz e Fusari (2019) propõem enquanto materiais essenciais nas aulas de Artes Visuais na Educação Infantil:

Devemos ficar atentos para que o convívio com os materiais se faça de forma diversificada, desafiadora e permitindo intervenções. Por exemplo, instrumentos que servem para desenhar (lápis, bastão de cera, carvão, giz, canetas esferográficas, hidrocores etc.) podem também ser experimentados e direcionados para deixar marcas mais extensas, provocativas, aproximando-se da pintura. E as crianças sabem como fazê-lo. Quanto ao ato de pintar, ele pode ser executado com diferentes tipos de suportes, cores e materiais. Podem-se fazer pinturas sobre papéis, objetos, madeira, cerâmica, tela ou o próprio corpo, mudando com isso a experiência e o conhecimento dessa forma de expressar-se e comunicar-se (Ferraz; Fusari, 2019, p. 191-192).

Essas reflexões reforçam como a ausência de diversidade material e do contato das crianças com eles impacta negativamente nas práticas em Artes Visuais e contraria documentos norteadores da etapa escolar, que destacam a importância de oferecer às crianças múltiplas formas de expressão artística:

O uso de diferentes materiais e o respeito pelo trabalho individual e coletivo estejam presentes. Cabe aos adultos criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes, sendo compreendidas na sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita, desconsiderando as demais formas expressivas. Condicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala e à escrita, deixa-se de pensar nelas associadas ao gesto, ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, à literatura, entre outras (Amazonas, 2019, p. 46).

Essas proposições destacam a relevância de garantir diversidade de materiais e práticas pedagógicas na Educação Infantil, algo também enfatizado pelo Currículo

Escolar Municipal (2021), que reforça a exploração e organização de materiais para crianças bem pequenas a partir das seguintes possibilidades:

- Organizar propostas criativas que permitam às crianças desenvolverem, progressivamente, percursos de criação nas diferentes linguagens, com possibilidade de integrá-las.
- Oferecer de maneira criativa e inovadora instrumentos sonoros e materiais plásticos e gráficos diversificados para alimentar percursos criativos no desenho, pintura, música e dança;
- Organizar propostas criativas na exploração de materiais gráficos que sustentem o desenvolvimento do desenho;
- Elaborar propostas criativas de exploração de materiais das artes plásticas (tintas caseiras, guache, aquarela etc.), ampliando o conhecimento sobre a pintura [...] (Manaus, 2021, p. 135).

Ressalta-se a importância de considerar as múltiplas formas de expressão das crianças e de superar a visão restritiva que limita a prática pedagógica às linguagens verbais ou escritas, dessa forma, a ausência de materiais adequados impacta diretamente essas possibilidades, dificultando que as crianças vivenciem experiências artísticas ricas e significativas.

Oliveira *et al.* (2019) apontam a importância da disposição de materiais artísticos de livre manuseio para as crianças da Educação Infantil, orientando que, no processo de interação delas, com os materiais plásticos, elas não apenas manipulam e transformam o seu ambiente, mas também a si mesmas. Inicialmente, as crianças exploram os gestos, mas, à medida que ganham experiência, começam a perceber os efeitos de seus movimentos, observando as marcas que eles deixam no suporte.

Com a descoberta de que seus gestos geram marcas, o olhar e o movimento se tornam complementares, direcionando uma pesquisa visual que vai da exploração dos materiais à apropriação dos elementos da linguagem pictórica, como cor, linha, textura, densidade e ocupação espacial. Ao brincar com os efeitos de seus gestos nos materiais, a criança desenvolve progressivamente um domínio gestual. Esse desenvolvimento expressivo, seja na pintura, no desenho ou na modelagem, se concretiza por meio de experiências mediadas pelo professor, que organiza o espaço, seleciona os materiais e interage com a criança, possibilitando o avanço no domínio da linguagem visual.

O Referencial Curricular Amazonense salienta que o professor precisa, então, em sua sala de referência, contar com materiais artísticos variados, que fiquem à disposição das crianças:

Há necessidade de que o professor tenha na sala de referência uma variedade e quantidade de materiais suficiente e um sistema estabelecido para organização, guarda, reposição e limpeza dos materiais. É interessante o professor contar com a participação das crianças para esta organização. O provimento de materiais como papel ofício, papel 40 kg, de cartolina, tinta guache, cola colorida, massa de modelar, cola branca, tesoura, pincel hidrocor, pincel de pelo, lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera, entre outros, é responsabilidade da mantenedora, que deve sempre observar a qualidade e validade dos materiais oferecidos às crianças (Amazonas, 2019, p. 190).

No entanto, diferente do que orientam as diretrizes, no CMEI observado, além da escassez de materiais artísticos que poderiam incentivar a livre criação, também se nota a ausência de oportunidades para as crianças manipularem os poucos recursos disponíveis. Essa limitação, somada à falta de propostas criativas e desafiadoras por parte da professora, contraria diretamente as diretrizes dos documentos que regem a Educação Infantil e compromete a vivência de experiências visuais e expressivas ricas e significativas.

Ferraz e Fusari (2018, p. 187) destacam que, se quisermos ter a presença das Artes Visuais nas escolas, precisamos, enquanto docentes, lutar pela sua permanência na educação escolar, não apenas em algumas aulas, de forma esporádica e recreativa, mas formulando de maneira clara conceitos e competências essenciais da área. É necessário definir claramente os procedimentos e técnicas pedagógicas a serem utilizados nas atividades, de modo que, por meio dessa linguagem artística, as crianças bem pequenas possam ver, refletir e expressar-se de forma lúdica e prazerosa.

A promoção de um fazer pedagógico estruturado, planejado e criativo em Artes Visuais possibilita vivências que corroboram para o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas, exercitando por diversas vezes o olhar estético, a cognição e a coordenação motora:

Partindo de estudos de aspectos da linguagem visual, ou seja, do conhecimento dos elementos que compõem essa linguagem, e dando oportunidade às crianças e jovens para fazerem suas experiências com materiais e técnicas, o professor estará atuando pedagogicamente em ações que desenvolvem práticas criadoras, a cognição e a sensibilidade. Por exemplo, no caso da colagem, a utilização de cores, texturas e formatos variados resulta em uma experiência de visualidade importante. Com a busca de uma construção formal por meio de recortes, rasgos e junções, os

educandos exercitam o olhar, a coordenação motora e vivenciam suas composições. O percurso individual de cada criança ficará evidente quando o docente tiver clareza das ações que foram utilizadas por ela nas atividades de perceber, expressar e comunicar. (Ferraz; Fusari, 2018, p. 188-189)

Encontramos, assim, mais uma pista para a construção de uma educação artística e visual alinhada à proposta da etapa escolar e em diálogo com as políticas públicas vigentes, constantemente discutidas e atualizadas, em busca de uma educação integral de qualidade para as crianças bem pequenas.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade do engajamento do professor na autoatualização, como colocado por hooks (2017), que enfatiza a superação da chamada “educação bancária”. Essa abordagem, que reforça uma relação de dominação entre professor e aluno, deve dar lugar a práticas pedagógicas baseadas na colaboração e na troca.

Como hooks (2017, p. 26) aponta, inspirada por Freire, “entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos”. Essa visão reforça a importância de práticas pedagógicas colaborativas, nas quais tanto o professor quanto os alunos assumem papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento é construído de forma coletiva. Além disso, hooks (2017, p. 36) destaca que “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”.

Nesse sentido, a promoção de vivências criativas e estruturadas em Artes Visuais não apenas estimula o desenvolvimento integral das crianças, mas também reposiciona o professor como um mediador sensível e engajado, comprometido com a escuta, a inclusão e o fomento da expressão artística e crítica desde os primeiros anos de vida das crianças bem pequenas. A autoatualização docente torna-se, portanto, essencial para romper com abordagens tradicionais e criar um espaço educativo que favoreça a autonomia, a criatividade e o prazer em aprender.

No contexto do CMEI pesquisado, a autoatualização docente poderia contribuir significativamente para aprimorar as propostas em Artes Visuais, permitindo que as crianças manipulem os materiais disponíveis e, a partir dos temas apresentados pela professora, desenvolvam desenhos ou pinturas que façam sentido para elas, resultando, assim, em uma participação mais ativa nas atividades de colagem e

dobradura, promovendo não apenas habilidades motoras, mas também a criatividade e a autonomia.

As proposições aqui feitas são norteadoras, sinalizando possibilidades para trabalhar as Artes Visuais na Educação Infantil em um CMEI de Manaus. Elas abordam os desafios e as oportunidades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem, destacando como o trabalho com as Artes Visuais pode enriquecer o desenvolvimento da criança, especialmente quando a prática pedagógica é colaborativa. Ao criar práticas pedagógicas em que tanto a professora quanto os alunos assumem papéis ativos, o processo educativo torna-se mais significativo, alinhando-se aos interesses das crianças e reposicionando a professora como uma mediadora sensível e engajada, comprometida com a escuta, a inclusão e o fomento da expressão artística.

Esses desafios e possibilidades apontam para a necessidade de um ambiente educativo que favoreça a autonomia e a criatividade da criança, mas também exigem uma constante reflexão sobre as condições sociais das crianças, além do espaço, tempo e materiais trabalhados no CMEI. É nesse cenário que a professora desempenha um papel fundamental, não somente como transmissora de conhecimentos, mas como uma facilitadora do processo de expressão e descoberta artística. A prática pedagógica colaborativa e engajada, portanto, vai além da simples execução de atividades artísticas, ela envolve a criação de um espaço onde a arte é vivida como uma linguagem acessível a todos e capaz de transformar a experiência educacional da criança.

Ao refletirmos sobre a importância dessa abordagem, fica claro que, para que as crianças realmente se expressem por meio das Artes Visuais, é preciso que as condições pedagógicas, as atitudes dos professores e o contexto escolar sejam continuamente repensados, e as políticas públicas, de fato, efetivadas. As proposições discutidas neste capítulo, portanto, sinalizam um caminho, mas também revelam o quanto ainda há para avançar na busca por uma educação infantil que valorize verdadeiramente as Artes Visuais como um meio de transformação e desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, propus-me a refletir sobre os desafios do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil em um CMEI do município de Manaus/AM, com base na investigação das práticas pedagógicas de uma professora e das experiências artísticas das crianças. A abordagem qualitativa exploratório-descritiva permitiu evidenciar como as Artes Visuais contribuem para a formação da criança pequena, mesmo diante de limitações estruturais e curriculares.

Para tecer essas reflexões assim como imergir no currículo da Educação Infantil manauara, adotei a pesquisa qualitativa fundamentada em diferentes pesquisadores (Angotti, 2009; Albano, 2013, 2024; Arroyo, 2013; Both1 2016; Ferraz, M. H. C. Fusari, M. F., 2015, 2018; Freire 1983, 2022, 2023; hooks, 2017; Oliveira 1992, 1999, 2019). A partir dos diálogos construídos, verifica-se a necessidade de uma revisão e fortalecimento da formação docente em Artes Visuais, garantindo que os professores da Educação Infantil tenham acesso a conteúdos teóricos e práticos que os capacitem a desenvolver atividades artísticas de maneira significativa e intencional.

Também se faz essencial a ampliação das políticas públicas e investimentos em materiais e infraestrutura, possibilitando um ambiente mais favorável para as práticas artísticas, com materiais diversos e espaços adequados para a experimentação estética das crianças, tornando as salas de referência espaços amplos, pensados e projetados para fomentar a criatividade infantil e permitir as diferentes formas expressivas. Por fim, destaca-se a importância do maior envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo, promovendo ações que reforcem a relevância da arte na infância e criando oportunidades para que os responsáveis participem ativamente das experiências artísticas das crianças.

Os achados da pesquisa e o processo imersivo vivenciado em campo revelam que a prática docente enfrenta obstáculos significativos. Esses desafios tornam a transcrição para a dissertação uma etapa desafiadora. No entanto, apoiada em hooks (2017), acredito que essas vivências fortalecem ainda mais a visão da educação como um caminho para a liberdade e a criatividade.

Os desafios de trabalhar Artes Visuais na Educação Infantil manauara manifestam-se constantemente na rotina da sala de referência, assumindo diversas formas, como a escassez de materiais, a falta de espaços adequados para

experimentação artística e a rigidez curricular, que, por vezes, limita a liberdade criativa das crianças. Além disso, a formação inicial do pedagogo, nem sempre abrangendo um aprofundamento nas Artes Visuais, impacta diretamente sua segurança ao desenvolver práticas mais diversificadas.

Somam-se a esses desafios as condições socioeconômicas das famílias, que restringem o acesso das crianças a experiências artísticas para além do ambiente escolar, tornando a escola um dos únicos espaços de contato com a expressão visual.

Apesar desses desafios, a observação em campo evidenciou a potência da criatividade docente na ressignificação de materiais e na promoção de atividades significativas. A professora investigada, mesmo sem formação específica na área e com recursos limitados, conseguiu proporcionar experiências estéticas que estimulam a exploração, a criação e a expressão pessoal das crianças, que, muitas vezes, não encontram possibilidades de contato com as Artes Visuais em seus respectivos seios familiares. A partir das vivências das crianças com a massa de modelar e desenhos livres, era notável que aquele momento representava a acomodação e reflexão das vivências delas, pois as crianças exprimiam seus mundos por meio das Artes Visuais. Ferreira (2012) corrobora essa perspectiva ao afirmar que as Artes Visuais são um caminho pelo qual a criança encontra respostas criativas que lhe beneficiarão futuramente.

Isso reforça a ideia de que as Artes Visuais, na Educação Infantil, não dependem apenas da infraestrutura ou da quantidade de materiais disponíveis, mas também da valorização da experiência artística como parte essencial do desenvolvimento infantil.

Outro ponto relevante é a necessidade de maior apoio formativo aos professores, permitindo-lhes explorar metodologias inovadoras e ampliar seu repertório em Artes Visuais. A proposição de cursos, oficinas e formações específicas sobre Artes Visuais poderia contribuir para que os professores se apropriem melhor das linguagens artísticas e consigam planejar atividades mais diversificadas e significativas para as crianças.

A pesquisa também evidenciou a importância da participação da comunidade escolar e das famílias na valorização das Artes Visuais. Em muitos casos, as Artes Visuais são vistas como uma atividade recreativa, e não como parte fundamental do desenvolvimento integral da criança. Envolver as famílias em atividades artísticas potencializa o aprendizado e amplia a valorização da arte no cotidiano infantil. Projetos

colaborativos entre escola, família e comunidade podem contribuir significativamente para a criação de um ambiente mais propício ao desenvolvimento artístico na primeira infância.

Observa-se, também, a necessidade de maior flexibilidade curricular para que as Artes Visuais sejam incorporadas de maneira mais orgânica e contemplativa às vivências amazônicas. Há uma dificuldade por parte da professora e da instituição de ensino em pensar propostas para as crianças pequenas na riqueza que as diretrizes curriculares apontam (Arroyo, 2013).

Com frequência, a rigidez das diretrizes pedagógicas limita o tempo dedicado às experiências artísticas, impedindo que as crianças explorem plenamente os materiais, experimentem diferentes técnicas e desenvolvam uma relação mais profunda com a expressão visual. A flexibilização curricular permitiria uma abordagem mais interdisciplinar, em que a arte dialogasse com outras áreas do conhecimento, promovendo experiências mais ricas e significativas.

Esta dissertação também abre caminho para novas investigações sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil em Manaus. Questões como o impacto da formação continuada na prática docente, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e a avaliação das políticas públicas voltadas à educação artística são temas que merecem aprofundamento. Estudos futuros poderiam explorar, por exemplo, experiências bem-sucedidas em outras regiões do Estado e analisar como diferentes abordagens pedagógicas impactam o desenvolvimento artístico das crianças.

O ensino de Artes Visuais, mesmo diante de adversidades, permanece como um campo de possibilidades, capaz de estimular o pensamento criativo, a autonomia e a expressão subjetiva infantil. Cabe aos profissionais da educação, gestores e formuladores de políticas públicas continuar investindo em estratégias que garantam as Artes Visuais como direito fundamental das crianças.

Finalizo este estudo colocando-me novamente como uma criança da Educação Infantil, longe de tentar sanar todas as problemáticas apresentadas, mas buscando revelar novas demandas, inquietações e reflexões. Que este trabalho possa contribuir para a ampliação do debate e para a construção de uma educação que valorize a arte como linguagem essencial da infância.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia. A Arte e a Capacidade Mágica de Pintar, Desenhar, Criar e Sonhar!. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.

ANGOTTI, Maristela. Desafios da educação infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

ALBANO, A. A. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26 - 39. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cbv8hJpMR89LKyxS6Szy95x/?format=pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2024.

ALBANO MOREIRA, A.A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2013.

ARROYO, M. **Currículo, Território em disputa**. 5. ed. Editora Vozes, 1 janeiro 2013.

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Universidade Federal do Ceará, 2007.

AMAZONAS. **Proposta pedagógico-curricular de educação infantil**. Manaus: SEMED, 2016. Revisada e ampliada. Prefeitura Municipal de Manaus. Subsecretaria de gestão educacional. Departamento de gestão educacional. Divisão de Educação Infantil.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2019.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vXiNGFZD7cN5AuPzAKjVQpcYGPQuca7b/view>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOGDAN, R. , BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BARRETO, Carla. ANGOTTI, Maristela. Escola Livre para Educadores, Profissionais e Leigos. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade

escolar pública municipal em Manaus. Orientação de Michele de Freitas Bissoli. 2016. 326 f.: il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2016.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20/2009**: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5, de 17 de dezembro DE 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2023.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo CED. UNISINOS, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CANGUILHEM, G. **Le normal e le pathologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1943.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CRUZ, G. C. **A educação especial no contexto da educação inclusiva: análise do atendimento educacional especializado no sistema público de ensino do Estado do Paraná**. Projeto de pesquisa em andamento. UERJ, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. Cortez, 10 julho 2018.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 233-246.

FERRAZ, M. H. C. FUSARI, M. F. **Arte na educação escolar**. 4. ed. Cortez, 2015.

FERRAZ, M. H. C. FUSARI, M. F. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 3. ed. Cortez, 2018.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 54º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas. 1999.

hooks, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. WMF Martins Fontes, 2017.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**.

5. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Antonia Silva de; BOTH, Ilaine Inês; SILVA, Maria Rita Santos da. Tempos, espaços e relações sociais na formação da criança. *In*: MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; BENTES, Arone do Nascimento; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde (org.). **Desafios amazônicos: Educação Infantil em Manaus**. Manaus: Edua, 2013. p. 47-68.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lilian. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, abr. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000100137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 de novembro de 2024. <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n1.8>.

MALAGUZZI Loris: Invece il cento c'è. *In*: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia. **As Cem Linguagens da Criança**. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANAUS. **Lei 808, de 11 de novembro de 2004**. Dispõe sobre os Centros Municipais de Educação Infantil e dá outras providências. Câmara Municipal de Manaus, 2004.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Currículo Escolar Municipal de Manaus**. 2021. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-lanca-novocurriculo-escolar-municipal-de-manaus/>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

NUNES, B. F. **Sociedade e infância no Brasil**. 1. ed. Editora Unb, 1 janeiro 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As Artes do Currículo. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas Emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. R. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Maria; FERREIRA, Marisa; AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.1, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de setembro de 2024.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSSI, M. H. W. Leitura visual e educação estética de crianças. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2015. DOI: 10.22456/2357-9854.58085. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/58085>. Acesso em: 12 de novembro de 2024.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. 1. ed. [s.l.] Autores Associados, 6 de maio de 2011.

SELBACH, S. et al. **Arte e didática**. 1. ed. [s.l.] Editora Vozes: 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de anuência

2024.18000.18125.0.001796 (VOLUME 1) - 2024.18000.19301.9.027824 (Folha 41)



Subsecretaria de Gestão Educacional

Educação: Compromisso de todos potencializando a formação integral do ser humano

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR E EXPRESSIVO”, conduzida pelo **PROF. DR(A) LUIZ DAVI VIEIRA GONÇALVES**, realizada por **JULIANA BASTOS FERREIRA**, projeto de Pesquisa_Mestrado_Ciências Humanas_da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/AM

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor(a) Doutor(a) se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. RESSALTO QUE A PESQUISA SERÁ REALIZADA NO CMEI FRANCISCO PEREIRA DA SILVA, CMEI MÁRCIO SOUZA E/OU CMEI MAESTRO DIRSON COSTA.

Manaus, 15 de Fevereiro de 2024.

(Assinatura Digital)
Julia Graziela B. De Araújo Queiroz
 Responsável pela Informação
 Assessora Pedagógica

(Assinatura Digital)
Claudia Regina Rodrigues Nazaré Magalhães
 Chefe da Divisão de Educação Infantil/DEI
 Portaria nº 0120/2021 – SEMED/GS

(Assinatura Digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
 Diretor do Departamento de Gestão Educacional / DEGE
 Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED

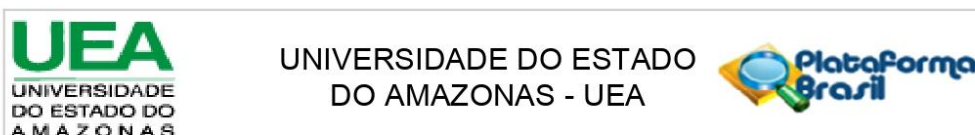
(Assinatura Digital)
Valquindar Ferreira Mar Júnior
 Subsecretário de Gestão Educacional
 Decreto de 22 de junho de 2022



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANEZIO FERREIRA MAR NETO EM 16/02/2024 08:05:05
 DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: CLAUDIA REGINA RODRIGUES NAZARE MAGALHAES EM 15/02/2024 15:35:23
 DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: JULIA GRAZIELA BERNARDINO DE ARAUJO QUEIROZ EM 15/02/2024 15:13:57

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTE DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 55415AB7

ANEXO 2 – Partes inicial e final do parecer consubstanciando



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um processo ensino-aprendizagem interdisciplinar e expressivo

Pesquisador: JULIANA BASTOS FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77734724.6.0000.5016

Instituição Proponente: Escola Superior de Artes e Turismo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.798.049

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino-aprendizagem interdisciplinar e expressivo

Pesquisador Responsável: JULIANA BASTOS FERREIRA

Versão: 2

CAAE: 77734724.6.0000.5016

Submetido em: 01/04/2024

Instituição Proponente: Escola Superior de Artes e Turismo

Localização atual da Versão do Projeto: Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

RESUMO:

A Arte na Educação Infantil deve se articular aos demais conhecimentos que compõem o currículo a partir do que este traz como campos de experiência, esses campos de experiência pressupõem que as próprias vivências da criança e as demandas próprias da infância são suficientes para produção de aprendizagens, colocando a criança e a infância como o centro do processo ensino-aprendizagem. Busca-se elucidar quem é a criança enquanto sujeito histórico, qual o currículo pensado para a criança e pequena e como as Artes Visuais se colocam nesse processo ensino- aprendizagem, tal como suas contribuições para um processo ensino-

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Cachoeirinha

CEP: 69.065-001

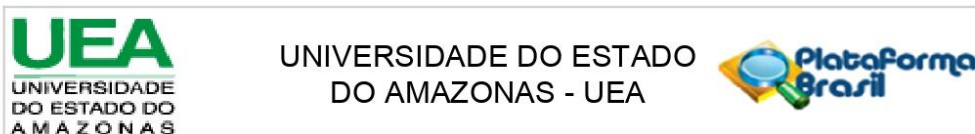
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.798.049

do senso comum através dos dados empíricos. Sendo a educação uma prática social existem influências de determinações econômicas, sociais e políticas que devem ser levadas em consideração no momento de interpretar os dados obtidos, é importante ressaltar que o levantamento teórico prévio antes de adentrar ao campo foi suporte base para identificar o que já foi produzido acerca do tema e compreender as múltiplas dimensões do problema investigado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: OK
- Financiamento próprio: R\$ 500,00
- Cronograma: do início da coleta de dados em 20/05/2024 e término em 28/02/2025. (AJUSTAR)
- Riscos: OK
- Benefícios: OK
- Critérios de inclusão: OK
- Critérios de exclusão: OK
- Carta de anuência: OK
- TCLE: OK
- Instrumento para coleta de dados na plataforma: OK
- INFORMAÇÕES _BÁSICAS DO PROJETO, identificando o nome do orientador: OK

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de um protocolo de pesquisa com seres humanos, o mesmo atende os preceitos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, somos pela APROVAÇÃO. Salvo o melhor juízo, é o parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777
Bairro: Cachoeirinha **CEP:** 69.065-001
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3878-4368 **Fax:** (92)3878-4368 **E-mail:** cep.uea@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.798.049

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2289833.pdf	01/04/2024 15:04:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	01/04/2024 15:03:03	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Parecer Anterior	Lista_adequacoes.pdf	01/04/2024 15:02:27	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Outros	ANEXO_5.pdf	01/04/2024 15:01:58	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Outros	ANEXO_4.pdf	01/04/2024 15:01:39	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	01/04/2024 14:53:38	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Ajustado.pdf	01/04/2024 14:51:50	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	19/02/2024 17:53:24	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	19/02/2024 17:52:23	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	19/02/2024 17:52:08	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	19/02/2024 17:51:28	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/02/2024 17:51:09	JULIANA BASTOS FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 30 de Abril de 2024

Assinado por:
ELIELZA GUERREIRO MENEZES
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Cachoeirinha

CEP: 69.065-001

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com

ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino- aprendizagem interdisciplinar e expressivo”. A pesquisadora responsável por realizar a pesquisa será a mestrandia Juliana Bastos Ferreira, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de zero (0) a cinco (5) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir ou recusar. Neste estudo queremos saber melhor como as atividades com Artes ajudam você (criança) a se comunicar e se expressar, com qual frequência vocês fazem atividades artísticas, verificar se a Arte faz parte da rotina de vocês e se ela conversa com as outras disciplinas.

A pesquisa será feita em um Centro Municipal de Educação Infantil (Manaus – AM), onde você não vai precisar fazer nada de especial para participar do projeto, suas atividades escolares seguirão normalmente com o único diferencial da presença de uma pesquisadora na sua sala de aula, que estará inserida e participando das mesmas atividades que todas as crianças, que serão propostas e guiadas pela própria Professora da sua turma. Além de seus responsáveis, Professora e a pesquisadora que está a sua frente, ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações colhidas. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o seu nome. Essa pesquisa pode apresentar alguns benefícios para você, são eles: desenvolvimento de uma nova linguagem e expressividade através da Arte, desenvolvimento da comunicação interpessoal através da socialização de suas obras artísticas, possibilidade de trabalhar diferentes áreas de conhecimento de forma lúdica e interdisciplinar e alta possibilidade de tornar o processo ensino- aprendizagem prazeroso.

Nas pesquisas com seres humano existem riscos a serem previstos e medidas, assim todos os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos devem atender a resolução 466/12 do Ministério da Saúde. Quanto aos riscos, a

resolução aponta que devem ser consideradas as dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos psíquicos ou intelectuais já que ela acontece no mesmo local que você frequenta diariamente (sala de aula) e não altera significativamente suas atividades escolares.

Riscos morais e sociais: Quebra de anonimato. Não será divulgado em nenhum campo público os nomes dos participantes da pesquisa, mas este é um risco e conta com protocolo de indenização que foi explicado ao seu responsável.

Riscos culturais e espirituais: Não há, haja vista que a pesquisadora conta com uma atuação ética livre de julgamentos.

Eu _____ aceito participar da pesquisa (ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino-aprendizagem interdisciplinar e expressivo), que tem o/s objetivos saber melhor como as atividades com Artes ajudam você (criança) a se comunicar e se expressar, com qual frequência vocês fazem atividades artísticas, verificar se a Arte faz parte da rotina de vocês e se ela conversa com as outras disciplinas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar. Mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, ____ de _____ de 2024.

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança _____ sob _____ sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo e esclareça todas as dúvidas.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participação da criança. Este estudo será conduzido pela pesquisadora Juliana Bastos Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas sob orientação do Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves.

O desenvolvimento desta pesquisa envolve princípios éticos que norteiam sua formulação e que devem ser conhecidos pelas e pelos participantes para garantir que esteja de acordo com os objetivos, justificativa, risco e benefícios. Os esclarecimentos sobre a investigação a que se refere o artigo 17 da Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil estão listados a seguir:

1. Justificativa, objetivos, procedimentos e métodos desta pesquisa.

A pesquisa intitulada *“ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino aprendizagem interdisciplinar e expressivo”* tem como objetivos: analisar as contribuições das Artes Visuais para potencialização da expressividade da criança de acordo com a finalidade da Educação Infantil, conceituando a Educação Infantil enquanto etapa escolar que promove formação integral e as Artes Visuais por meio de levantamento bibliográfico, identificando as contribuições da Arte para o processo de expressividade da criança pequena, registrando como se trabalha a construção de saberes interdisciplinares por intermédio da Arte e verificando como se dá o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil de acordo com a realidade cultural de Manaus e o que preveem os documentos oficiais. A seleção da criança sob sua

responsabilidade para participar desta pesquisa se deve ao vínculo que esta tem enquanto aluno (a) de Educação Infantil, na instituição de ensino Centro Municipal de Educação Infantil.

Utilizando-se de abordagem qualitativa, a pesquisa será aplicada no Centro Municipal de Educação Infantil, com o intuito de descobrir como o ensino das Artes Visuais está sendo trabalhado na Educação Infantil. A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo e com finalidade qualitativa.

Quanto aos participantes da pesquisa estes dividem-se em dois grupos, são eles: Professoras que trabalham com Artes Visuais em suas turmas de Educação Infantil e seus respectivos Alunos (as), de forma que a criança sob sua responsabilidade não será separada de sua turma ou Professora de referência.

A técnica de coleta de dados aplicada as crianças participantes da pesquisa será apenas a observação participante, que acontecerá na própria sala de aula da criança, seguindo suas atividades de rotina com o mesmo grupo que já está familiarizada no ambiente escolar, a pesquisadora irá compartilhar das vivências dos (as) participantes da pesquisa, participando das atividades rotineiras das crianças, como: hora da entrada, hora do recreio, atividades em grupo, momentos de roda e outros que componham a rotina escolar, as crianças, a participação da pesquisadora deve ser sistemática e permanente durante o tempo de pesquisa.

Quanto a abordagem das crianças participantes da pesquisa, tendo em vista que a Professora é a figura familiar e de referência para as crianças, ela será a mediadora do contato inicial e imersão da pesquisadora no ambiente de sala de aula. A participação ativa da Professora titular da sala será fundamental para o sucesso da abordagem das crianças, é ela quem irá apresentar a pesquisadora e estimular que as crianças se sintam confiantes e seguras.

Após a abordagem e apresentação inicial da Professora titular, a pesquisadora irá iniciar o diálogo com todas as crianças utilizando perguntas como “quem aqui gosta de desenhar?” “quem aqui gosta de pintar?” sempre complementando com frases de afirmação que ao mesmo tempo salientam de forma acessível a temática da minha pesquisa, estimule a participação e interação da criança “a tia Juliana também AMA desenhar e pintar, eu vim aqui fazer isso com vocês. Quero ver vocês pintando, desenhando, brincando... e se vocês deixarem até participo com vocês”.

Após sanadas as possíveis dúvidas que irão surgir, será sugerido que cada criança seja chamada num espaço individual para que seja feita pela pesquisadora a leitura do “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”, se porventura alguma criança não concordar em participar da etapa da pesquisa que a envolverá (observação- participante) a turma será imediatamente desclassificada, já que para a etapa de observação ninguém deve ser privado dos processos a serem realizados na pesquisa.

2. Explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação da pesquisa, providências e cautelas para evitá-los.

Nas pesquisas com seres humano existem riscos a serem previstos e medidas, assim todos os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos devem atender a resolução 466/12 do Ministério da Saúde.

Riscos físicos: Esta pesquisa não apresenta riscos físicos, já que a pesquisadora irá dirigir-se ao ambiente escolar já frequentado diariamente tanto pelos alunos quanto Professora e não haverá proposição de atividades físicas.

Riscos psíquicos e intelectuais: Possibilidade de constrangimento ou irritabilidade com a presença de uma nova figura adulta na sala de aula.

Riscos morais e sociais: Quebra de anonimato. Não será divulgado em nenhum campo público os nomes dos participantes da pesquisa, mas este é um risco e conta com protocolo de indenização conforme abordado posteriormente.

Riscos culturais e espirituais: Não há, haja vista que a pesquisadora conta com uma atuação ética livre de julgamentos.

3. Da garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação.

Em qualquer etapa desta pesquisa o(a) participante poderá recusar-se a participar, ou interromper a atividade que estiver participando, caso sinta-se desconfortável, constrangido(a) ou cansado(a).

4. Garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes

Apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso aos dados gerados. As informações obtidas durante a pesquisa não serão compartilhadas com estranhos ou terceiros. Os nomes dos e das participantes serão incluídos na pesquisa apenas se houver o aceite por escrito.

5. Acompanhamento, assistência e benefícios

Essa pesquisa garante o respeito aos valores culturais, éticos, morais e religiosos tal como o respeito aos hábitos e costumes individuais ou comunitários dos participantes e do local de pesquisa. A pesquisadora fará o acompanhamento durante todas as etapas da investigação que terá duração máxima total de 3 meses, seguindo

o calendário e programação do próprio CMEI e não contará com custo adicionais para o (a) participante haja vista que este seguirá com suas atividades de rotina.

Uma vez concluída a pesquisa, os (as) responsáveis dos (as) participantes poderão estabelecer contato com a pesquisadora procurando diálogo e recomendação desde os resultados. O (a) participante da pesquisa receberá assistência imediata e integral de forma gratuita pelo tempo que for necessário caso acontecer algum dos riscos citados anteriormente, os quais serão assumidos pela pesquisadora. Os dados coletados durante a pesquisa ficarão armazenados em segurança, sigilo e em posse exclusiva da pesquisadora e seu orientador, sendo vetado o acesso de qualquer indivíduo que não sejam o pesquisador ou coordenador da pesquisa; todo material que não for utilizado para fins de divulgação científica será destruído.

A participação na pesquisa trará benefícios direto aos (as) participantes, pois durante a realização existe uma alta probabilidade de se gerar conhecimentos que valorizem a Arte no contexto educativo enquanto saber que promove valorização das crianças como seres expressivos e de subjetividades. Proposição de um saber personalizado que busca visualizar tanto na sala de aula quanto nos documentos que regem a educação no Brasil as propostas interdisciplinares e como estas se apresentam no contexto educativo, incitando a reflexão e sugestões de melhorias tanto nas políticas públicas voltadas as crianças quanto à Educação Infantil.

Para as crianças que participarão da pesquisa os possíveis benefícios são: desenvolvimento de uma nova linguagem e expressividade através da Arte,

desenvolvimento da comunicação interpessoal através da socialização de suas obras artísticas, possibilidade de trabalhar diferentes áreas de conhecimento de forma lúdica e interdisciplinar e alta possibilidade de tornar o processo ensino-aprendizagem prazeroso para a criança.

6. Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa

Os resultados da pesquisa serão publicados através do banco de dados da Universidade do Amazonas (UEA) e em fóruns, eventos e simpósios de cunho científico; além disso será compartilhado com os (as) responsáveis dos (as) participantes da pesquisa a dissertação em formato virtual.

7. Explicitação da garantia ao participante de ressarcimento

A participação nessa pesquisa não envolve nenhum gasto ou ganho financeiro aos (as) participantes ou responsáveis pelos mesmos. No entanto, o direito do (a) participante da pesquisa a indenização e coberturas para reparar eventuais danos materiais e/ou imateriais decorrentes da pesquisa serão garantidos.

8. Informações de contato dos responsáveis pela pesquisa

Se você tiver alguma dúvida ou necessidade de falar sobre a pesquisa, a qualquer momento você poderá entrar em contato com a pesquisadora pessoalmente, via whatsapp ou ligação no número (92) 99911-4346, via e-mail no endereço julianabastosped@gmail.com.

Ainda, se quiser obter informações sobre as questões éticas que envolvem essa pesquisa, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade do Estado do Amazonas está localizado na sede da Escola Superior de Ciências da Saúde, localizada na Av. Carvalho Leal, 1777. Bairro Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Manaus, Amazonas. Telefone fixo 3878-4368 e e-mail: cep.uea@gmail.com.

9. Breve explicação sobre o que é o CEP

Conforme legislação brasileira as pesquisas realizadas com seres humanos são regimentadas pelo sistema CEP/CONEP, órgão diretamente ligado ao Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Este sistema regimenta os aspectos e condições éticas das pesquisas que envolvem seres humanos para garantir a proteção das pessoas que participam dos estudos.

O CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) é a instância máxima de avaliação ética, e o CEP (Comitês de Ética em Pesquisa) é a instância regional, com comitês espalhados por todo território brasileiro. O CEP da Universidade do Estado do Amazonas é o comitê que avaliará e autorizará a realização desta pesquisa, desde que sejam cumpridas todas as exigências legais.

Entre outras coisas, o CEP exige que tanto os (as) participantes da pesquisa quanto os (as) responsáveis tenham pleno conhecimento de como se dará a realização do estudo e declaram ciência e aceite por meio do presente documento, que é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os itens que o compõem visam explicar a pesquisa para seus e suas participantes.

- 10.** O participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado

Este documento será impresso, rubricado em todas suas páginas e assinado ao final pelo (a) responsável do (a) participante, pela pesquisadora e pelo orientador. Uma via ficará com o (a) responsável do (a) participante e a outra com a pesquisadora.

O início desta pesquisa está condicionado a aprovação do CEP/CONEP e logo após a assinatura do presente termo e do “Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos” que também será entregue a todos(as) participantes da pesquisa. Por fim, ao assinar este documento, você declara ter compreendido plenamente como esta pesquisa será realizada.

Participante:

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade

_____a participar e da pesquisa “*ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino aprendizagem interdisciplinar e expressivo*”, estou ciente dos procedimentos e o que a criança terá que fazer, bem como os riscos, benefícios e segurança de sua participação. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança.

Declaro que me foi explicado que as informações fornecidas contribuirão para o fazer científico, e que é possível se recusar a participar do estudo, retirar o meu consentimento ou deixar de responder a quaisquer questionamentos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação da criança sob minha responsabilidade, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por esta participação.

Em caso de quaisquer dúvidas relativas à pesquisa posso procurar informações e/ou ajuda a qualquer momento com a pesquisadora através do contato via whatsapp ou ligação no número (92) 99911-4346 ou via e-mail no endereço julianabastosped@gmail.com em horário e dia comercial quando ocorrência comum ou, em qualquer horário e dia quando caráter de urgência ou, com o Comitê de Ética em Pesquisa.

_____ Nome do (a) participante _____ Assinatura do Pai ou Responsável Legal	Data: ____ / ____ / ____
--	---------------------------------

Eu, Juliana Bastos Ferreira, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura da Pesquisadora	Data: ____ / ____ / ____
--	---------------------------------

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo e esclareça todas as dúvidas.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. Este estudo será conduzido pela pesquisadora Juliana Bastos Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas sob orientação do Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves.

O desenvolvimento desta pesquisa envolve princípios éticos que norteiam sua formulação e que devem ser conhecidos pelas e pelos participantes para garantir que esteja de acordo com os objetivos, justificativa, risco e benefícios. Os esclarecimentos sobre a investigação a que se refere o artigo 17 da Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil estão listados a seguir:

1. Justificativa, objetivos, procedimentos e métodos desta pesquisa.

A pesquisa intitulada *“ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino aprendizagem interdisciplinar e expressivo”* tem como objetivos: analisar as contribuições das Artes Visuais para potencialização da expressividade da criança de acordo com a finalidade da Educação Infantil, conceituando a Educação Infantil enquanto etapa escolar que promove formação integral e as Artes Visuais por meio de levantamento bibliográfico, identificando as contribuições da Arte para o processo de expressividade da criança pequena, registrando como se trabalha a construção de saberes interdisciplinares por intermédio da Arte e verificando como se dá o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil de acordo com a realidade cultural de Manaus e o que preveem os documentos oficiais.

Utilizando-se de abordagem qualitativa, a pesquisa será aplicada no Centro Municipal de Educação Infantil, com o intuito de descobrir como o ensino das Artes Visuais está sendo trabalhado na Educação Infantil. A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo e com finalidade qualitativa.

Quanto aos participantes da pesquisa estes dividem-se em dois grupos, são eles: Professoras que trabalham com Artes Visuais em suas turmas de Educação Infantil e seus respectivos Alunos. A técnica utilizada para coleta de dados será a entrevista semi-estruturada.

A entrevista é uma técnica utilizada para coletar informações sobre o assunto pesquisado, solicitando diretamente aos participantes pesquisados, proporcionando interação entre pesquisador e pesquisado. A entrevista semi-estruturada tem como característica principal questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão fruto a novas hipóteses que surgem das respostas dos informantes. Optou-se por fazer o uso de gravador de voz, garantindo assim que haja atenção total à conversação e a condução da entrevista, portanto essa pesquisa contará não só com este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, mas também com o “Termo de Autorização de Gravação em Áudio e Uso de Depoimento”. Todo material levantado desta pesquisa será resguardado conforme “Declaração sobre uso e destinação do material coletado”. Quanto a observação, ela se dará na sala de aula de forma participante, onde compartilha-se de vivências dos participantes da pesquisa para com o pesquisador, a participação deve ser sistemática e permanente durante o tempo de pesquisa.

A pesquisadora então se coloca numa posição de identificação para com os participantes da pesquisa e interage com eles em todas as situações, acompanhando ações e práticas dos sujeitos, no caso a Professora e as crianças.

2. Explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação da pesquisa, providências e cautelas para evitá-los.

Nas pesquisas com seres humano existem riscos a serem previstos e medidas, assim todos os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos devem atender a resolução 466/12 do Ministério da Saúde. Quanto aos riscos, a resolução aponta que devem ser consideradas as dimensões: física, psíquica, moral,

intelectual, social, cultural e espiritual.

Riscos físicos: Esta pesquisa não apresenta riscos físicos, já que a pesquisadora irá dirigir-se ao ambiente escolar já frequentado diariamente tanto pelos alunos quanto Professora e não haverá proposição de atividades físicas.

Riscos psíquicos e intelectuais: Possibilidade de constrangimento ou irritabilidade ao responder o questionário (é assegurado direito de ausência de resposta ou retirada da pesquisa), desconforto acerca dos questionamentos da prática profissional diária da Professora entrevistada, cansaço e estresse (tendo em vista que a entrevistada tem uma rotina extenuante por si só, a pesquisadora terá o cuidado de aplicar a entrevista em um momento oportuno).

Riscos morais e sociais: Quebra de anonimato. Não será divulgado em nenhum campo público os nomes dos participantes da pesquisa, mas este é um risco e conta com protocolo de indenização conforme abordado posteriormente.

Riscos culturais e espirituais: Não há, haja vista que a pesquisadora conta com uma atuação ética livre de julgamentos.

3. Da garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação.

Em qualquer etapa desta pesquisa o(a) participante poderá recusar-se a participar, ou interromper a atividade que estiver participando, caso sinta-se desconfortável, constrangido(a) ou cansado(a).

4. Garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes

Apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso aos dados gerados. As informações obtidas durante a pesquisa não serão compartilhadas com estranhos ou terceiros. Os nomes dos e das participantes serão incluídos na pesquisa apenas se houver o aceite por escrito.

5. Acompanhamento, assistência e benefícios

Essa pesquisa garante o respeito aos valores culturais, éticos, morais e religiosos tal como o respeito aos hábitos e costumes individuais ou comunitários dos participantes e do local de pesquisa. A pesquisadora fará o acompanhamento durante todas as etapas da investigação que terá duração total de 3 meses,

seguindo o calendário e programação do próprio CMEI e não contará com custo adicionais para o (a) participante haja vista que este seguirá com suas atividades de rotina.

Uma vez concluída a pesquisa, os (as) participantes poderão estabelecer contato com a pesquisadora procurando diálogo e recomendação desde os resultados. O (a) participante da pesquisa receberá assistência imediata e integral de forma gratuita pelo tempo que for necessário caso acontecer algum dos riscos citados anteriormente, os quais serão assumidos pela pesquisadora. Os dados coletados durante a pesquisa ficarão armazenados em segurança, sigilo e em posse exclusiva da pesquisadora e seu orientador, sendo vetado o acesso de qualquer indivíduo que não sejam o pesquisador ou coordenador da pesquisa; todo material que não for utilizado para fins de divulgação científica será destruído.

A participação na pesquisa trará benefícios direto aos (as) participantes, pois durante a realização existe uma alta probabilidade de se gerar conhecimentos que valorizem a Arte no contexto educativo enquanto saber que promove valorização das crianças como seres expressivos e de subjetividades. Proposição de um saber personalizado que busca visualizar tanto na sala de aula quanto nos documentos que regem a educação no Brasil as propostas interdisciplinares e como estas se apresentam no contexto educativo, incitando a reflexão e sugestões de melhorias tanto nas políticas públicas voltadas as crianças quanto à Educação Infantil.

Para a Professora que participará da pesquisa alguns dos possíveis benefícios são: conhecimento e troca de novas metodologias e atividades artísticas junto da pesquisadora que estará em sala de aula, possibilidade de repensar e refletir sobre práticas pedagógicas e o local da Arte na sala de aula e elaboração de evidências que auxiliem esta Professora a incorporar cada vez mais práticas artísticas em seu fazer pedagógico.

Para as crianças que participarão da pesquisa os possíveis benefícios são: desenvolvimento de uma nova linguagem e expressividade através da Arte, desenvolvimento da comunicação interpessoal através da socialização de suas obras artísticas, possibilidade de trabalhar diferentes áreas de conhecimento de forma lúdica e interdisciplinar e alta possibilidade de tornar o processo ensino-aprendizagem prazeroso para a criança.

6. Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa

Os resultados da pesquisa serão publicados através do banco de dados da Universidade do Amazonas (UEA) e em fóruns, eventos e simpósios de cunho científico; além disso será compartilhado com os(as) participantes da pesquisa a dissertação em formato virtual.

7. Explicitação da garantia ao participante de ressarcimento

A participação nessa pesquisa não envolve nenhum gasto ou ganho financeiro aos (as) participantes. No entanto, o direito do (a) participante da pesquisa a indenização e coberturas para reparar eventuais danos materiais e/ou imateriais decorrentes da pesquisa serão garantidos.

8. Informações de contato dos responsáveis pela pesquisa

Se você tiver alguma dúvida ou necessidade de falar sobre a pesquisa, a qualquer momento você poderá entrar em contato com a pesquisadora pessoalmente, via whatsapp ou ligação no número (92) 99911-4346, via e-mail no endereço julianabastosped@gmail.com.

Página **5** de **8**

Ainda, se quiser obter informações sobre as questões éticas que envolvem essa pesquisa, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade do Estado do Amazonas está localizado na sede da Escola Superior de Ciências da Saúde, localizada na Av. Carvalho Leal, 1777. Bairro Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Manaus, Amazonas. Telefone fixo 3878-4368 e e-mail: cep.uea@gmail.com.

9. Breve explicação sobre o que é o CEP

Conforme legislação brasileira as pesquisas realizadas com seres humanos são regimentas pelo sistema CEP/CONEP, órgão diretamente ligado ao Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Este sistema regimenta os aspectos e

condições éticas das pesquisas que envolvem seres humanos para garantir a proteção das pessoas que participam dos estudos.

O CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) é a instância máxima de avaliação ética, e o CEP (Comitês de Ética em Pesquisa) é a instância regional, com comitês espalhados por todo território brasileiro. O CEP da Universidade do Estado do Amazonas é o comitê que avaliará e autorizará a realização desta pesquisa, desde que sejam cumpridas todas as exigências legais.

Entre outras coisas, o CEP exige que os (as) participantes da pesquisa tenham pleno conhecimento de como se dará a realização do estudo e declaram ciência e aceite por meio do presente documento, que é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os itens que o compõem visam explicar a pesquisa para seus e suas participantes.

10. O participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado

Este documento será impresso, rubricado em todas suas páginas e assinado ao final pelo (a) participante, pela pesquisadora e pelo orientador. Uma via ficará com o (a) participantes e a outra com a pesquisadora.

O início desta pesquisa está condicionado a aprovação do CEP/CONEP e logo após a assinatura do presente termo e do “Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos” que também será entregue a todos(as) participantes da pesquisa. Por fim, ao assinar este documento, você declara ter compreendido plenamente como esta pesquisa será realizada.

Participante:

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa “*ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino aprendizagem interdisciplinar e expressivo*”, estou ciente dos procedimentos, o que terei que fazer, bem como os riscos, benefícios e segurança de minha participação.

Declaro que me foi explicado que as informações que fornecerei contribuirão para o fazer científico, e que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu

consentimento ou deixar de responder a quaisquer questionamentos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de quaisquer dúvidas relativas à pesquisa posso procurar informações e/ou ajuda a qualquer momento com a pesquisadora através do contato via whatsapp ou ligação no número (92) 99911-4346 ou via e-mail no endereço julianabastosped@gmail.com em horário e dia comercial quando ocorrência comum ou, em qualquer horário e dia quando caráter de urgência ou, com o Comitê de Ética em Pesquisa.

_____ Nome do participante	Data: ____ / ____ / ____
_____ Assinatura do participante	

Eu, Juliana Bastos Ferreira, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura da Pesquisadora	Data: ____ / ____ / ____
-------------------------------------	--------------------------

ANEXO 6 – DECLARAÇÃO SOBRE USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL COLETADOS

Eu, Juliana Bastos Ferreira, responsável pela pesquisa intitulada “ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino aprendizagem interdisciplinar e expressivo”, ao tempo em que me comprometo em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, declaro fazer uso dos materiais e dados coletados somente para fins acadêmicos.

Asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaro que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, os questionários, serão utilizados para atender aos objetivos da pesquisa e, após conclusão da pesquisa, serão armazenados em banco de dados por tempo mínimo de 05 (cinco) anos.

A íntegra das informações coletadas será estritamente confidencial, salvaguardando informações sensíveis, caso venham a surgir, que não estejam relacionadas as perguntas realizadas na Entrevista, bem como quaisquer dados de identificação dos participantes. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados em sua íntegra.

Manaus – AM, ____ de _____ de 2024.

**ANEXO 7 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E USO
DE DEPOIMENTO**

Eu _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa “ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um processo ensino aprendizagem interdisciplinar e expressivo”, bem como de estar ciente da necessidade do uso de gravação em áudio do depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Juliana Bastos Ferreira e Orientador Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves, responsáveis pelo projeto, a realizar as gravações em áudio que se façam necessárias e colher meu depoimento sem quaisquer ônus ou bônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos transcritos em conformidade com os acertos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores e da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei Geral da Proteção de dados (Lei 13.709/19).