

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

Gertrudes Angélica Vargas Bernardo

**“Tá sujo, profe?”: A Exploração de Atividades Gráfico-Plásticas na  
Educação Infantil**

Porto Alegre

2º Semestre

2017

Gertrudes Angélica Vargas Bernardo

**“Tá sujo, profe?”: A Exploração de Atividades Gráfico-Plásticas na  
Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

*Orientadora: Profa. Dra. Jane Felipe de Souza*

Porto Alegre

2º Semestre

2017

Gertrudes Angélica Vargas Bernardo

**“Tá sujo, profe?”: A Exploração de Atividades Gráfico-Plásticas na  
Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 16 de janeiro de 2018

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Felipe de Souza

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Madruga Prestes

---

Prod. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer as pessoas que fazem parte desta história e que me trouxeram até aqui. Meu querido companheiro Ronaldo, parceiro incansável nesta aventura que é participar da educação das crianças pequenas.

Minhas grandes parceiras de jornada Nathalia Scheuermann, Ionice dos Santos e Márcia Aparecida Medeiros, pois sem elas, esta conquista não teria sido possível.

Às crianças da Gente Pequena e suas famílias que me motivam a buscar e aprender sempre mais.

Um agradecimento especial a minha irmã Júlia que me fez ter a certeza de que a fé e a confiança que depositamos no outro e o respeito e a empatia com que olhamos para os sonhos e desejos de cada um, fazem toda diferença na realização destes sonhos.

Não poderia deixar de agradecer as queridas Maria Carmem Barbosa e Nalú Farenzena, orientadoras queridas de outros momentos importantes da minha formação. Ao professor Armando Gandin, as professoras Patrícia Camini e Helena Dória pelo compromisso com a docência e com a formação das pedagogas.

Finalizo agradecendo à minha orientadora Jane Felipe de Souza, pois sem o olhar cuidadoso, a acolhida generosa e a orientação preciosa em meus caminhos de me constituir professora, não teria tido êxito. Sinto-me privilegiada por ter sido orientada por você.

## RESUMO

Este TCC discute de que forma docentes que atuam na educação infantil podem contribuir para que as crianças bem pequenas explorem atividades gráfico-plásticas e a importância destas atividades no desenvolvimento das mesmas. Utilizo como referenciais, o desenvolvimento das atividades gráfico-plásticas, a partir do viés do Campo das Experiências, do Protagonismo Infantil e da Arte Contemporânea. A metodologia utilizada para a produção de dados foi a da pesquisa-ação. Desenvolvi oito momentos de atividades gráfico-plásticas, de outubro a novembro deste ano, com um grupo de 6 a 12 crianças com idades entre 2 anos a 3 anos e 11 meses, em uma escola infantil da rede privada de Porto Alegre. Analisei nestes momentos as percepções das crianças com relação a “sujeira”, ao tempo utilizado nas atividades, assim como a relação estabelecida com a apresentação de materiais, técnicas e instrumentos e a apropriação das crianças sobre os mesmos. Concluo que estas atividades são de grande importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas, que estas atividades devem ter um papel primordial na elaboração de currículos e planejamentos para esta faixa etária e que a postura docente é fundamental no tipo de experiências, percepção e interações que as crianças vão ter com as atividades gráfico-plásticas e com a arte em geral.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Campo das Experiências. Arte Contemporânea.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia 1, a pintura com os pés.....	28
Figura 2 – Fotografia 2, a exploração da tinta com as mãos e outras partes do corpo.....	29
Figura 3 – Fotografia 3, pintando com carimbos de garrafinha <i>pet</i> .....	32
Figura 4 – Fotografia 4, pintando com esponjas e rolinhos.....	32
Figura 5 – Fotografia 5, as marcas produzidas.....	33
Figura 6 – Fotografia 6, usando as mãos.....	33
Figura 7 – Fotografia 7, desenhando sobre o papel pardo.....	35
Figura 8 – Fotografia 8, um mar de peixes e tubarões.....	37
Figura 9 – fotografia 9, compondo minha tela com cores e pincéis variados.....	40
Figura 10 – Fotografia 10, a mistura das cores sobre o tecido.....	44
Figura 11 – Fotografia 11, a mistura continua.....	44
Figura 12 – Fotografia 12, pintura no tecido com as mãos e com o pincel.....	45
Figura 13 – Fotografia 13, “baleias mãães e peixinhos filhinhos”.....	47
Figura 14 – Fotografia 14, borrifando o tnt no varal.....	48
Figura 15 – Fotografia 15, as conversas das crianças a respeito do funcionamento dos borrifadores.....	49
Figura 16 – Fotografia 16, desenho com lápis aquarelável e giz pastel.....	51
Figura 17 – Fotografia 17, interferência com fitas e adesivos no desenho do dia anterior.....	53
Figura 18 – Fotografia 18, as coberturas com as tonalidades mais claras.....	55

## SUMÁRIO

<b>1 INICIANDO A CAMINHADA.....</b>	<b>08</b>
<b>2 OS CAMINHOS TEÓRICOS QUE TRILHEI.....</b>	<b>10</b>
2.1 O encantador campo das experiências.....	10
2.2 “Agora eu já sei fazer, profe”: o protagonismo das crianças bem pequenas.....	13
2.3 “Faz de conta que eu sou pintor”: o prazer das atividades gráfico-plásticas.....	15
<b>3 DE UM OLHAR PERGUNTADOR NASCE A PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
3.1 Um novo jeito de ser e estar professora.....	20
3.2 Crianças, famílias e localização da escola.....	23
3.3 Rabiscos, tintas, cores e formas: momentos em construção.....	24
<b>4 OS MOMENTOS E OS NOVOS PARADIGMAS EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
4.1 “Com os pés também é arte”?.....	27
4.2 Produzindo marcas sobre o papel: “Se apertar sai bastante, né, profe”?.....	30
4.3 Tubarões e peixes em um mar de carvão vegetal, giz de quadro e giz pastel .....	34
4.4 “Dá mais tinta, profe? Se misturar tudo faz marrom”!.....	38
4.5 “Somos um tipo de artistas, né, profe”? A produção de estampas em tecido.....	42
4.6 “Dá pra se esconder, né, profe?”: borrifando o varal de TNT” .....	47
4.7 “Em cima do outro trabalho pode”? A arte em movimento .....	50

<b>4.8 Vampiros, lobos, fantasmas e a Pepa.....</b>	<b>54</b>
<b>4.9 Quem tem medo de “sujeira”? .....</b>	<b>56</b>
<b>4.10 Tempo relativo e cambiável.....</b>	<b>57</b>
<b>5 FINALIZANDO POR HORA.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>68</b>

## 1 INICIANDO A CAMINHADA

Este trabalho de conclusão, emerge das experiências vividas em meu estágio final na Licenciatura da Pedagogia, da minha trajetória nos últimos 20 anos como psicóloga, coordenadora pedagógica e diretora de escolas infantis na rede privada de Porto Alegre, e, da atual condição de professora de um grupo de maternal na escola em que atuo como diretora nos últimos 10 anos.

Nas minhas andanças e incursões por diferentes espaços escolares, e, nestes últimos 10 anos no cotidiano diário como Diretora de uma EEI da rede privada, tive contato com diversos discursos e falas das professoras a respeito das atividades gráfico-plásticas com crianças bem pequenas.<sup>1</sup>

Falas que diziam do trabalho e da sujeira que estas práticas podiam ocasionar, dos perigos destas atividades, uma vez que as crianças bem pequenas levam tudo à boca, assim como àqueles discursos a respeito da fase do desenvolvimento sensorial e exploratório, e que imputam a estas crianças, a proibição da apresentação de técnicas, instrumentos e materiais mais elaborados, tidos como impróprios à faixa etária.

O problema desta pesquisa surgiu a partir destas reflexões iniciais, e discute, de que forma docentes que atuam na educação infantil podem contribuir para que as crianças bem pequenas tenham a oportunidade de explorar atividades gráfico plásticas, a partir da perspectiva teórica dos campos das experiências.

Os objetivos deste estudo são discutir a importância da exploração das atividades gráfico-plásticas com crianças bem pequenas a partir do referencial do campo das experiências, refletir sobre o papel da professora no planejamento e execução destas atividades e falar sobre a importância das mesmas no desenvolvimento das crianças, em especial na Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> O termo crianças bem pequenas foi extraído do documento “Práticas Cotidianas Na Educação Infantil – Bases Para a Reflexão Sobre As Orientações Curriculares”, redigido pelo MEC, Secretaria da Educação Básica e UFRGS, tendo a professora Maria Carmen Silveira Barbosa como consultora. Neste documento é proposta uma nomenclatura diferenciada para denominar as crianças de 0 a 3 anos, levando em consideração as especificidades do trabalho com as mesmas. São considerados bebês as crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas as entre 19 meses e 3 anos e 11 meses).

Utilizarei como referenciais para as reflexões propostas neste trabalho três eixos teóricos. Em primeiro lugar, o campo das experiências, que faz parte das concepções atuais do currículo para educação das crianças de 0 anos a 5 anos e 11 meses (LOBORUK & BARBOSA, 2017, BARBOSA, 2016; RICHTER & BARBOSA, 2010; BRASIL, 2009a; BRASIL 2009b). Estas concepções estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. O segundo eixo, são as discussões propostas por diversos (as) teóricos (as) da sociologia da infância, a respeito do protagonismo das crianças bem pequenas, em suas relações com seus pares e com os adultos e em suas experiências e descobertas sobre o mundo E por fim, os referenciais que defendem a importância da arte e das atividades expressivas na educação das crianças bem pequenas, inclusive propondo e discutindo que a mesma possa ser um importante princípio pedagógico e fio condutor na organização do currículo, dos espaços e dos planejamentos para esta faixa etária.

A metodologia utilizada se pautou pela pesquisa-ação, sempre aliada à pesquisa bibliográfica, que se constitui na base de qualquer pesquisa. Os dados foram coletados em um grupo misto, do Maternal I e Maternal II, no período de outubro a novembro de 2017, com a participação de 6 a 12 crianças, na faixa etária de 2 anos a 3 anos 11 meses. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada de Porto Alegre, onde atuo como Diretora há dez anos e como professora desde outubro deste ano, através da observação participante. Os registros da pesquisa foram feitos em um diário de campo, onde foram inseridas também algumas fotos das atividades gráfico-plásticas realizadas a cada atividade.

## **2 OS CAMINHOS TEÓRICOS QUE TRILHEI**

Neste capítulo apresentarei os referenciais que serviram de base para esta pesquisa. Iniciarei discutindo o campo das experiências, logo em seguida as questões relativas ao protagonismo das crianças bem pequenas, finalizando com as discussões relativas a importância das artes como parte constituinte e organizadora dos currículos para esta faixa etária particularmente. Estes são os referenciais que dão sustentação às propostas desenvolvidas com as crianças, bem como, às análises, discussões e reflexões, oriundas da pesquisa desenvolvida.

### **2.1 O encantador campo das experiências**

Esta pesquisa se baseia na concepção atual das crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos, com necessidades específicas, e oriundas de diversas realidades socioeconômicas e culturais, compondo uma pluralidade de infâncias. A partir das diretrizes estabelecidas nos DCNEIS (2009), entende-se que a educação infantil é etapa indivisível e baseada nas brincadeiras e interações e que, segundo Maria Carmem Barbosa (BRASIL, 2009a), deve oferecer uma “educação cuidadosa” às crianças pequenas.

Na versão revisada da BNCC (2017), partindo dos eixos estruturantes das interações e do brincar, as crianças devem ter garantidos os direitos de conviver, brincar, participar, expressar-se e conhecer-se. Neste documento cinco Campos de Experiências são indicados, a saber:

- O eu o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nestes documentos, os campos das experiências que compõem o cotidiano da escola infantil, devem privilegiar interações e vivências onde todas as áreas do conhecimento sejam exploradas de forma integrada e dinâmica. Devemos reconhecer a importância do brincar como forma prioritária de ser e estar no

mundo das crianças pequenas, que vivenciam nas interações com seus pares, com os adultos que as acompanham e com o mundo que as cerca, uma série de aprendizados e construções fundamentais ao seu desenvolvimento. Os tempos e espaços das infâncias precisam ser respeitados em suas especificidades.

É preciso oportunizar às crianças pequenas, experiências ricas e múltiplas para que possam ir constituindo e vivenciando os aprendizados de maneira lúdica e que englobem os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e criativos conforme os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Conforme os DCNEIs (2009), articular experiências e saberes das crianças com conhecimentos sobre o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico são fundamentais no desenvolvimento integral das crianças.

Conforme Maria Carmem Silveira Barbosa indicou no documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), os toques, palavras, modos de organização de vida e ritmo cotidiano, oferecem as crianças sensações, ideias e experiências que são ativamente incorporadas por elas em seus modos de estar no mundo.

Segundo Lobaruk e Barbosa (2017, p. 64)

O professor deve assumir a responsabilidade de planejar vivências, experiências, momentos que promovam o desenvolvimento e potencialize as relações das crianças, no amplo sentido da palavra, porém, ciente que tudo parte delas.

Isto significa dizer que devemos considerar todo o tempo o protagonismo das crianças. Cada momento dos bebês e das crianças bem pequenas na escola estão repletos de vínculos, surpresas, descobertas e novidades. Nós professoras/es envolvidas/os neste cotidiano somos privilegiadas/os. São encantamentos diários com novas palavras, músicas cantaroladas, brincadeiras partilhadas, risadas, abraços, afetos, mas também fazem parte deste dia-a-dia, os choros, as birras, as dores e os desafios de não saber qual a melhor conduta, a melhor resolução em uma situação difícil. Cada conquista, cada autonomia, habilidade, aprendizado, experiência enriquecem e fortalecem os vínculos, pois nesta docência de crianças bem pequenas, precisamos de disponibilidade para vínculos sólidos e empatia para aquilo que nos produz estranhamento. Precisamos de uma boa disposição para pensar as práticas educativas, as

intervenções a partir de uma observação atenta, uma disponibilidade para reconhecer as demandas de cada criança, suas necessidades de suporte, reconhecimento, acolhida, limites, afeto e ao mesmo tempo ter um olhar atento a este pequeno coletivo de crianças que está se constituindo.

Cada momento diferente da rotina está repleto de cuidados e de educação sendo difícil e desaconselhável separá-los, pois "... ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações..." (BRASIL, 2009a, p.37), deixamos um pouco do que somos, marcado em cada criança nestas interações, como primeiros intérpretes do mundo que somos para elas, fora do âmbito familiar.

Não existe mais ou menos implicado, mais ou menos envolvido, mais ou menos presente. O/a professor/a que organiza, media e elabora propostas, intervenções e materiais é o/a mesmo/a que dá as condições de possibilidade dessa criança interagir, interferir, construir significados e ressignificar aquilo que é proposto.

Na maioria das vezes as crianças nos surpreendem, nos interpelam e revelam aspectos não pensados com suas descobertas e intervenções.

Segundo Bondioli e Mantovani (1998), quando preparamos o espaço, elaboramos materiais ou simplesmente nos colocamos como parceiros de brincadeiras, estamos efetivamente colocando as crianças no devido lugar de sujeitos aos quais dedicamos nosso tempo e intencionalidade.

Ou ainda conforme Barbosa (2016, p.134)

Esta profissão tem um caráter híbrido: reflexivo e ativista. Um professor de crianças pequenas tem uma relação forte com a ação, com um corpo que se movimenta junto com as crianças, com a arteficialidade de um saber que se produz em contexto com a técnica que se quer apurada, a elaboração de materiais, com modos de registros e práticas, de organização de processos sociais, com temas teóricos e práticas pouco desenvolvidas na formação inicial.

Segundo a autora, gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras, sentir-se desafiada a compreendê-las nas suas próprias línguas (Barbosa, 2016, p.135) é uma tarefa que exige uma disponibilidade subjetiva e uma habilidade refinada de escuta e

observação. Não se trata apenas de compreender a importância do planejar e da intencionalidade nas atividades com as crianças bem pequenas, mas sim, entender o currículo "... não como um plano prévio de ensinar a vida, mas como abertura à experiência de viver junto - bebês, crianças pequenas e adultos professores - as situações contextualizadas em narrativas" (RICHTER & BARBOSA, 2010, p. 94).

Sendo assim, acredito que este campo de prática e estudos necessita cada vez mais de professoras engajadas e dispostas a associar estudo, reflexão, afeto, empatia e disposição para proporcionar tempos e rotinas mais humanos e ricos para as crianças bem pequenas, pautados nos referenciais do campo das experiências e das interações. Estas práticas devem considerar o protagonismo das crianças e as especificidades próprias deste momento único que é a infância, levando em conta que as crianças e suas culturas tem um modo particular de interpretar, interferir e participar dos espaços escolares em que passam a maior parte de seus dias.

## **2.2 “Agora eu já sei fazer, profe”: o protagonismo das crianças bem pequenas**

Podemos considerar que um longo caminho de discussões a respeito da educação das crianças pequenas aconteceu, para que chegássemos nas DCNEIs de 2009 e na BNCC de 2017. Estas discussões refletem mudanças de paradigmas sobre a infância ao longo desta trajetória.

Até o final da década de 90, agregar cuidado e educação como aspectos indissociáveis eram concepções tidas como muito avançadas, se comparadas as visões assistencialistas de guarda e cuidados que predominavam anteriormente. Porém, nos últimos 20 anos, a Sociologia da Infância tem se ocupado de estudos e pesquisas que corroboram a ideia do protagonismo das crianças bem pequenas, em suas interações e experiências com o mundo, e também em suas interações com seus pares. Fica cada vez mais evidente o quanto as crianças bem pequenas tem uma forma muito própria e eficaz de estabelecer vínculos e interações com os adultos fora de seu círculo familiar, assim como de estabelecerem vínculos e interações com crianças de diferentes

idades, e com o mundo que as rodeia, construindo de forma ativa seus aprendizados.

Podemos considerar que este protagonismo das crianças e a produção das chamadas “culturas infantis” tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores na área da educação infantil, principalmente nas últimas duas décadas, e representam uma mudança de paradigma não só das concepções sobre a infância, mas também na concepção das práticas docentes junto às crianças bem pequenas e de uma nova visão de currículo para as mesmas. (COUTINHO, 2001; SARMENTO; 2004; PEDROSA, 2009; CORSARO, 2009; RICHTER & BARBOSA, 2010, CORSARO, 2014)

Conforme BRASIL (2009a, p. 29) finalmente os bebês começam a ser reconhecidos como pessoas potentes que interagem com o mundo e aprendem desde que nascem. A docência das crianças bem pequenas se reinventa na medida que se reconhece e se disponibiliza subjetivamente na mediação e na apresentação do mundo aos bebês, levando em consideração o protagonismo dos mesmos e das crianças bem pequenas.

A escola infantil, primeiro espaço de vida coletiva das crianças fora do âmbito familiar, deve ser lugar privilegiado de construções e aprendizados para esta vida coletiva. As crianças enquanto cidadãos e sujeitos de direitos, devem ter assegurado, o direito de uma participação efetiva na construção dos planejamentos e na organização dos espaços e tempos escolares. Devem ser reconhecidas em seus exercícios de autonomia e descobertas, mas mais que tudo, reconhecidas como sujeitos do tempo presente, do aqui e agora, e não de uma promessa para o futuro. As culturas infantis devem ser respeitadas em suas especificidades e modos particulares de experimentarem, interpretarem e transformarem o mundo que as rodeia. As crianças devem ter seus modos particulares de expressão reconhecidos e garantidos em suas manifestações nas diferentes linguagens e narrativas, bem como, respeitadas em suas interações com seus pares.

Conforme argumenta Cunha (2017a, p.24) devemos escutar as crianças em: “...suas lógicas, formas de pensar, preocupações, relações afetivas, seus imaginários, modos de apreensão do mundo transformados em “temas”. Deste modo, o planejamento e a ação docente devem se basear nas experiências e

vivências das crianças, seus conhecimentos prévios, hipóteses e questionamentos, naquilo que as entusiasma, mobiliza e desperta seu desejo de conhecer. Os conhecimentos e informações, devem estar intimamente conectados com a curiosidade, com a imaginação e com a ludicidade.

Cabe a nós, enquanto adultos, nos colocarmos a disposição para observar, intervir quando necessário, mediar, transformar e aprender com as crianças, pois segundo Richter e Barbosa (2010, p. 87) “Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber”. As autoras argumentam que:

É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo.

A ilustrativa frase, “Agora eu já sei fazer “profe”, dita por L. de 3 anos, fala do encontro entre o desejo de conhecer da criança, com o da professora, pois os aprendizados de ambas acontecem nesta relação de respeito, parceria e compartilhamento de vida.

### **2.3 “Faz de conta que eu sou pintor”:** o prazer das atividades gráfico-plásticas

As propostas gráfico-plásticas, dentre as linguagens expressivas, são privilegiadas por favorecem de uma forma muito direta, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. As crianças riscam, rabiscam, desenham, cobrem e recobrem, modelam e remodelam, recriam e reinventam, deixando suas marcas. Neste processo, produzem narrativas, criam personagens, contam histórias, desenvolvem hipóteses, resolvem conflitos.

Tais propostas fazem parte do currículo das escolas infantis, pois são fundamentais no desenvolvimento integral das crianças, auxiliando-as na expressão de seus medos e angústias e no seu desenvolvimento cognitivo. Estão inseridas em um contexto mais amplo que prevê o ensino da Arte para as crianças pequenas. Mas que tipo de ensino e currículo de Arte estamos propondo para as crianças? De que Arte estamos falando?

Podemos dizer que a Arte esteve sempre presente ao longo da história da humanidade, e que veio se transformando junto com ela, bem como as leituras entendimentos e interpretações que fazemos da mesma. A educação para o “sensível”, para aquilo que nos toca e nos mobiliza faz parte do processo de nos tornarmos mais humanos, e tem sido parte dos currículos escolares de forma sistemática.

No entanto, conforme discutem Cunha (2017a) e Iavelberg (2017), o ensino da arte nas escolas vem sofrendo transformações importantes, produzindo efeitos também na educação infantil. Desde o ensino da Arte Clássica, que propunha a reprodução e releitura de representações e narrativas a partir de temas sugeridos, passando pelo período influenciado pelas concepções Modernistas, que acreditavam em um desenvolvimento artístico espontâneo e natural das crianças, tivemos muitas transformações com relação às concepções do ensino das artes nas escolas, assim como tivemos transformações no papel dado a mesma no desenvolvimento e aprendizados das crianças.

Segundo as referidas autoras, a Arte Contemporânea tem imprimido suas marcas nas escolas infantis, introduzindo concepções que defendem a imersão poética na obra, altamente influenciada pelo imaginário infantil, e desconstruindo práticas reducionistas ou excessivamente espontaneístas.

Para Cunha (2017a p.11), no que se refere aos artistas contemporâneos

O que caracteriza a maioria dos artistas é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte, entre eles, a dissolução das categorias clássicas como pintura, escultura, desenho e os padrões estéticos de beleza clássica.

Deste modo a autora argumenta o quanto a arte contemporânea dialoga de uma forma muito relevante com as necessidades e demandas das crianças pequenas. As mesmas se interessam profundamente por explorar, rasgar, amassar, furar, molhar, provar, roçar pelo corpo os materiais. Os pensamentos visuais, imaginativos e processuais delas têm muitos pontos de confluência com o modo de produzir arte dos artistas contemporâneos. Estes artistas, segundo a autora, não estão centrados na obra, mas sim no pensamento produzido por ela,

na percepção do outro sobre a obra, nas relações. A arte como movimento, que choca, provoca outro tipo de pensamento, desacomoda e produz diferentes narrativas e leituras. A arte polissêmica, multifacetada, que transgride, que quebra e transpõe barreiras, reinventa possibilidades com todos os tipos de materiais.

A criança experimenta, inventa, cria e recria através de suas brincadeiras, de suas fantasias, de suas intervenções, de seus questionamentos, expressando-se através das diferentes linguagens e narrativas nas quais mergulha em seu cotidiano na escola. No que diz respeito a arte, a postura das crianças não é diferente, pois conforme Lavelberg (2017, p.33) “O aluno passa a ler as obras simulando, “fazendo de conta” que é o artista”. Ou seja, as crianças agem ativamente sobre os materiais, instrumentos, objetos, fazendo relações, criando hipóteses através da construção de histórias em que elas são as protagonistas. Vão construindo conhecimentos importantes sobre o funcionamento dos objetos, sobre as possibilidades de cada instrumento, sobre as transformações produzidas em cada material com o qual tem contato. Nesta trajetória utilizam-se de vários recursos simbólicos para dar sentido as suas produções, estes recursos deslizam com uma certa fluidez, sem compromisso com uma representação específica, experimentando várias possibilidades expressivas com um mesmo objeto, com um mesmo material ou instrumento. Uma tesoura pode recortar o papel, mas pode virar óculos ou até mesmo um soldado, um marcador de papel como um carimbo, uma coisa pode sempre virar outra coisa. Lavelberg (2017, p.36) afirma que

os artistas modernos foram admiradores da arte infantil pela sua simplicidade e liberdade de expressão, sem preocupação com a representação do real, mas pela expressão do universo simbólico, marcado por sua experiência no fazer e observar o ambiente natural e cultural.

Corroborando esta discussão, Carla Rinaldi em entrevista a Gandini (2012, p. 191) afirma que a criatividade presente nos processos de apropriação, ressignificação e transformação das obras, materiais e instrumentos, pode ser entendida como uma “qualidade do pensamento” e que as aprendizagens são processos criativos. A autora define a criatividade como a capacidade de construir novas conexões entre pensamentos e objetos. Ela argumenta que:

As crianças são os ouvintes mais extraordinários de todos. Elas codificam e decodificam, interpretando dados com uma criatividade incrível. As crianças “escutam” a vida em todas as suas facetas, escutam os outros com generosidade...É por isso que sempre devemos dar muitas oportunidades para representarem suas imagens mentais e compartilharem-nas com os outros.

No entanto, muitas das influências de práticas ultrapassadas ainda persistem, sejam na insistência em promover “atividades” que promovam o desenvolvimento da motricidade fina, sejam com propostas de releituras fechadas sobre determinada obra ou representações temáticas, sejam com a limitação na oferta de materiais, instrumentos ou experiências sobre os mesmos.

Em meu estágio tive a oportunidade de ter boas e más experiências neste campo e certamente estas situações me levaram a refletir e problematizar a forma como diferentes professoras, em diferentes espaços e condições de trabalho, com distintas formações, concepções de infância e ensino de arte, pensam, planejam e executam as atividades com crianças bem pequenas, em particular as atividades de arte.

Infelizmente ainda nos deparamos com o despreparo das professoras com relação ao que propor para as crianças de 0 a 3 anos, com a falta de planejamento sistemático de atividades gráfico-plásticas para estas crianças. Temos ainda as expectativas com relação aos resultados das produções das crianças, em detrimento dos processos de criação e experiências desafiadoras e significativas que estão em jogo nestas atividades. Digamos que os resultados obtidos pelas professoras nas atividades de artes com as crianças, são muitas vezes, “mal interpretados” e considerados sem significado, beleza ou qualidade estética e artística. Muitas são as falas que interpretam as primeiras produções e marcas produzidas pelas crianças como meros rabiscos sem sentido, desqualificando os processos criativos e imaginativos envolvidos nas produções das crianças em suas experiências com os diferentes materiais, técnicas e portadores.

Observamos propostas pobres e escolarizadas, esvaziadas de sentido, descontextualizadas. Atividades normalmente vistas com maus olhos pelas professoras, pois representam “sujeira”, “caos” e “desorganização” e desenvolvidas muitas vezes a contragosto, exigidas pelas coordenações

pedagógicas. Estas atividades acabam sendo deixadas de lado, ou sofrem processos de controle muito rigorosos, que esvaziam as experiências de seus significados mais relevantes. Romper com estes paradigmas que ainda fazem parte do cotidiano das escolas infantis, é um grande desafio. Desafio este, que está diretamente relacionado ao lugar que damos à infância nas escolas, ao quanto reconhecemos de fato as culturas infantis e aceitamos o protagonismo das crianças em suas experiências e descobertas, nos colocando como parceiros de aprendizagens nesta caminhada.

No próximo capítulo apresento de forma detalhada como surgiu a ideia da pesquisa e a partir de que metodologia a mesma foi estruturada, desenvolvida e aplicada.

### **3 DE UM OLHAR PERGUNTADOR NASCE A PESQUISA**

As inquietações que me trouxeram até aqui não podiam deixar de estar presentes em meus dias de estágio de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Dos incômodos da minha “má experiência” de cinco semanas em uma EMEI da Rede municipal de Porto Alegre até o encantamento gratificante das dez semanas seguintes na Creche da UFRGS, a disponibilidade em aprender em cada momento e situação, os acertos e também os erros, os questionamentos que foram se formando e um olhar atento e curioso, foram meus parceiros e bússola que me guiaram, juntamente com minha orientadora e colegas de orientação.

#### **3.1 Um novo jeito de ser e estar professora**

Foram quinze semanas muito intensas que me renderam muitos aprendizados e reflexões. Cada atividade gráfico-plástica proposta, cada intervenção das crianças, cada apropriação e reinvenção das mesmas sobre as propostas e sobre os materiais foram de extrema importância. Cada fala das professoras com as quais tive oportunidade de compartilhar estes momentos, cada momento destes vivenciado em todo seu potencial, estão presentes neste trabalho e me levaram a constituir um novo jeito de ser e estar professora e um novo jeito de viver, olhar e pensar as atividades gráfico-plásticas com as crianças bem pequenas. Este novo olhar não diz respeito apenas a novas formas de propor, de pensar ou fazer, mas ampliaram e oportunizaram um novo entendimento a respeito do lugar da arte e de todas as linguagens nela envolvidas nas tramas do cotidiano da escola infantil. A arte como elemento sensível, estético e cultural, a arte como fio condutor, como meio de expressão de sentimentos, afetos e modos de estar no mundo e se relacionar com ele, compondo as diferentes narrativas que vão sendo tecidas nas redes de relações entre as diferentes linguagens expressivas.

Este novo olhar, este novo jeito juntamente com as coincidências felizes do acaso, me trouxeram ao campo de pesquisa propriamente dito. Coincidindo

com o final do meu estágio e com o início da escrita deste trabalho tive a oportunidade de desenvolver propostas com materiais expressivos, na escola em que atuo como diretora há dez anos. Devido a saída repentina da professora do Maternal, me vi colhida pela situação de assumir este grupo no turno da tarde, desde outubro e ficarei com a turma pelo menos até o final de 2017.

A partir desta situação inusitada, desenvolvi a pesquisa, sistematizando dentro do projeto de artes em andamento, atividades gráfico-plásticas, em que este olhar de pesquisadora participativa e observadora, estiveram presentes, bem como o protagonismo das crianças.

A metodologia utilizada se pautou pela pesquisa ação, caracterizando-se como uma pesquisa participante. Segundo Molina (2007), a pesquisa-ação na formação do/a professor/a vem numa linha que valoriza a imersão reflexiva consciente do/a docente em sua prática, ou seja, a análise refletida intencional, a problematização orientada da prática e a produção de conhecimentos pela pesquisa da própria experiência cotidiana como apoio para a emancipação, para a aprendizagem profissional e para a construção de um novo estatuto social para a profissão docente.

O/a professor/a examinador/a de sua própria prática e a transformação do espaço de trabalho em espaço de reflexão e pesquisa, dão um novo tom às práticas vivenciadas dentro da escola. A atuação docente pode ser mais bem qualificada quando emparelha a ação com a reflexão sobre essa ação. Nesse sentido, os processos de pesquisa-ação/investigação-ação, no campo da educação, são direcionados à constituição de um/a professor/a que transforma seu trabalho em pesquisa. A consequência disso é maior autonomia, valorização profissional, criação e experimentação do vivido.

Ela também surge como uma alternativa para a construção de novas formas de entendimento dos processos escolares a partir daqueles que atuam dentro da escola.

Esta pesquisa seguiu as fases da pesquisa-ação de modo que esse processo aprimorasse a prática pela oscilação sistemática entre agir na escola com as crianças e investigar a respeito desta ação. Planejei, implementei, descrevi e avaliei mudanças para a melhora de minha prática, aprendendo mais,

no correr do processo, tanto a respeito desta prática, quanto da própria investigação.

Gostaria de ressaltar que as reflexões, leituras, discussões e problematizações que me acompanharam e acompanham ao longo de minha trajetória, despertando assim o desejo de aprofundar meus estudos a respeito da educação das crianças bem pequenas, estão tendo efeitos que vão além desta pesquisa. São transformações que modificam profundamente meu modo de ser, pensar e estar na escola e que produzem transformações importantes nos espaços, tempos e experiências nela vivenciadas. Fazem parte da construção de um currículo para a educação infantil, conforme as palavras de Richter e Barbosa, (2010, p. 94) pautado “na criação, na ação, na narração do humano, no arriscar-se nas linguagens”.

Deste modo a experiência me transforma e a partir destas transformações me reinvento como professora e reinvento minhas práticas junto às crianças construindo uma nova identidade neste coletivo com e por elas. Neste compartilhamento de experiências o grupo torna-se lugar privilegiado de aprender (RINALDI, 2012).

Assim, as atividades selecionadas para serem objeto de estudo neste trabalho, fizeram parte de um contexto mais amplo das transformações que estão ocorrendo nos espaços e tempos da escola em que atuo. As transformações destes espaços e tempos pretendem cada vez mais levar em consideração o protagonismo das crianças nela envolvidos e o compromisso com este pequeno coletivo de crianças, professoras e famílias.

Descreverei de forma detalhada cada um dos momentos escolhidos para serem objeto de análise nesta pesquisa, situando como eles foram engendrados nesta rede significativa de relações e narrativas. As atividades são resultado das observações anteriores e do conhecimento prévio do grupo, dos incômodos com relação a como a arte estava sendo abordada com os mesmos e com as transformações que vem acontecendo em meu fazer docente desde meu estágio, principalmente. A intenção foi desconstruir juntamente com as crianças ideias pré-concebidas e estabelecidas até então do que é arte, do que é ser artista, do que é fazer arte. Relatarei aqui, através dos registros escritos e fotos,

as experiências vivenciadas com as crianças. Escolhi oito momentos que aconteceram ao longo dos meses de outubro e novembro de 2017, para serem relatados e analisados.

### **3.2 Crianças, famílias e localização da escola**

Os sujeitos da pesquisa foram, além das sete crianças do maternal I, das quais sou professora desde outubro no turno da tarde, mais três ou quatro crianças do maternal II, que por questões de saúde não acompanham o restante do grupo que vai à nataçãõ nas terças feiras, dia da semana em que desenvolvi a maioria das propostas. Deste modo, na maioria dos momentos, trabalhei com um grupo misto de crianças de 2 anos à 3 anos e 11 meses. A escola é uma instituição de pequeno porte da rede privada de Porto Alegre, com 34 vagas, e atualmente com 20 crianças com idades entre 6 meses a 5 anos e 11 meses, situada no bairro Petrópolis.

Ela fica situada em frente ao Parque Municipal Ararigbóia e numa das ruas mais arborizadas de Porto Alegre. A casa, é antiga, mantém basicamente sua estrutura original e conta com dois andares. Duas salas e um banheiro no piso superior e três salas, dois banheiros, cozinha e recepçãõ no piso inferior. O pátio é amplo, plano e recebe a sombra de árvores frondosas da calçada em frente à escola.

O número reduzido de alunos, no máximo nove crianças por turma, favorece os vários momentos compartilhados entre as crianças de variadas faixas etárias. As mesmas estão habituadas, no desenvolvimento das propostas e projetos, partilharem seus questionamentos, dúvidas, conhecimentos prévios e aprendizagens com todas as crianças que fazem parte da escola. As famílias são de classe média e moradoras do bairro, vários de um mesmo condomínio próximo à escola ou de ruas nos arredores.

Ao assumir o grupo fiz uma reunião com os pais, conversando sobre a ideia da pesquisa, sobre as novas concepções a respeito do trabalho com a arte na escola, a partir do viés da experimentaçãõ, dos processos e da intervençãõ das crianças sobre os mesmos. Solicitei que as crianças viessem com roupas

bem velhas, pois eles iriam usar muitas tintas, colas e variados materiais expressivos.

### **3.3 Rabiscos, tintas, cores e formas: momentos em construção**

As atividades foram propostas com a apresentação de diferentes técnicas, materiais e portadores e tiveram a previsão inicial de duração de pelo menos uma hora, desde o processo de apresentação da proposta, exploração dos materiais e técnicas, bem como as intervenções e interferências das crianças sobre estes materiais e técnicas. A oportunidade de desenvolver as atividades a partir da perspectiva que toma a arte como fio condutor, que vê a expressão artística da criança como constitutiva da subjetividade através dos processos criativos nela envolvidos, que permite que os processos criativos se manifestem por meio das diferentes linguagens expressivas no cotidiano da escola, são elementos importantes nesta pesquisa e estarão presentes nos relatos e discussões propostas a partir deles.

Denominei cada momento, conforme algum elemento de destaque vivenciado por mim e pelas crianças. Foram eles:

Momento 1 – Pintura com os pés no papel pardo com tinta guache de cores variadas derramadas em diferentes pontos do papel.

Momento 2 – Desenho com giz de cera, canetas hidrocor e carimbos de garrafa pet (250 ml) com ponteira de espuma com tinta guache de cores variadas, com rolinhos de espuma e espátulas de espuma.

Momento 3 – Desenho com carvão vegetal, giz de quadro e giz pastel sob o papel pardo recobrimdo todo o chão da sala de aula.

Momento 4 – Pintura no papel pardo em posição vertical com variadas cores de tinta guache e a utilização de pincéis de variados tamanhos e formatos.

Momento 5 – A produção de estampas no tecido com tintas guache de variadas cores.

Momento 6 – A produção de estampas em varais de tecido com borrifadores com tinta guache de cores variadas.

Momento 7 – Proposta 1: Desenho com “Lápis Aquarelável” e Giz Pastel na folha branca tamanho A3 e a exploração dos efeitos da esponja embebida em água nestes desenhos.

- Proposta 2: Intervenção sobre o desenho com “Lápis Aquarelável” e Giz Pastel com fitas adesivas, tesouras, revistas e adesivos de caderno

Momento 8 – Pintura com tinta guache na folha A3 e barbante.

#### **4 OS MOMENTOS E OS NOVOS PARADIGMAS EM CONSTRUÇÃO**

Neste capítulo analiso e discuto os oito momentos selecionados para esta pesquisa, ancorando-me nos referenciais que foram apresentados anteriormente e que estiveram presentes também em minha forma de organizar, observar, escutar e intervir em cada um dos oito momentos vivenciados com as crianças.

Quando pensei nos objetivos desta pesquisa e no desenvolvimento metodológico da mesma, não tinha ideia das transformações, aprendizados e construções que iriam acontecer ao longo da vivência e escrita da mesma. A minha entrada para a sala de aula e a decisão de organizar este momento de produção de dados, sob o viés da pesquisa participante, que culminou na proposta de uma pesquisa-ação, enriqueceram profundamente as reflexões que pude fazer, assim como produziram transformações concretas e efetivas em meu fazer docente, em meu entendimento sobre o lugar da arte contemporânea em nossa cultura, e do lugar central que a arte deve ter nos currículos das escolas infantis.

A arte como fio condutor se revela um princípio pedagógico promissor, uma vez que através das diferentes linguagens expressivas, as crianças têm a possibilidade de formular perguntas e de elaborar hipóteses a respeito de todas as coisas do mundo no qual estão inseridas. Este espírito inquieto e curioso das crianças, é favorecido pelas experiências com variados materiais expressivos, com variados instrumentos e com a multiplicidade de aprendizados potentes contidos nestas experiências.

Segundo Cunha (2017b, p.15)

As instituições de Educação Infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, esses são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente.

Ao nos remetermos a experiência com os ateliês em Reggio Emilia<sup>2</sup> buscando uma aproximação com a ideia da arte como fio condutor, podemos pensar no quanto a mesma pode ser a disparadora e catalizadora de muitas invenções, descobertas e intervenções que redimensionam a construção do conhecimento no cotidiano da escola. Descentrar o lugar do letramento nas escolas infantis, dando um lugar de destaque para a educação expressiva, como estratégia de ensino e aprendizagem, foi um dos objetivos de Loris Malaguzzi. Segundo Gandini (2012, p. 22), em um dos momentos em que relatou sua experiência na estruturação dos ateliês nas Escolas infantis de Reggio Emilia, Gandini afirmou que:

...tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir de suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais...Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais.

Por que não pensar que toda a escola possa estar estruturada sobre este viés e perspectiva? Estas considerações iniciais são relevantes antes mesmo da análise dos momentos em si, pois na verdade, já são fruto dos questionamentos, reflexões e problematizações que surgiram a partir dos momentos vividos com as crianças, e da percepção de como a arte ainda era tratada de forma equivocada na escola em que atuo como diretora a tanto tempo.

#### **4.1 “Com os pés também é arte”?**

A primeira proposta foi a pintura com os pés, utilizando tintas guache de cores variadas, colocadas em diferentes pontos do papel pardo, sobre uma ampla área do chão. Preparei um espaço externo da escola, uma área coberta, pela possibilidade de chuva no dia, e também, pela proximidade de um banheiro que poderia ser utilizado para a higienização dos pés. A proposta era que as

---

<sup>2</sup> A experiência da Reggio Emilia teve seu início na primavera de 1945 na Villa Cella, Itália, onde um grupo de pais se reuniu para construir uma escola para crianças pequenas. Loris Malaguzzi, professor do estado na cidade de Reggio Emilia, ficou encantado com a ideia e ofereceu seu apoio aos pais. Rapidamente a experiência de Villa Cella se disseminou por outros vilarejos pobres e de periferia daquela cidade. Tal experiência fez com que Loris Malaguzzi fosse estudar Psicologia em Roma, abandonando as classes regulares no Estado para dedicar grande parte de seu tempo ao estudo, desenvolvimento e implementação de escolas com estruturas de ateliês. Tais escolas oportunizavam inúmeras investigações e experiências por meio de diversas linguagens.

crianças pudessem pisar na tinta e ir espalhando a mesma pelo papel, utilizando os pés. Propus uma brincadeira de dançar sobre a tinta e parar a cada vez que a música parasse para brincarmos de estátua e observarmos que marcas tínhamos produzido a cada parada.

Formamos uma roda depois do lanche no início da tarde, apresentei a proposta e pedi que neste primeiro momento utilizássemos somente os pés. Fizemos algumas combinações com relação a estrutura e organização da nossa dinâmica. Neste dia, além do meu grupo de sete crianças entre 2 e 3 anos, tivemos a presença de alguns colegas do Maternal II que não puderam acompanhar o grupo que faz natação. A atividade foi muito interessante, e produziu alguns estranhamentos e receios nas crianças num primeiro momento. Quando começaram a se movimentar ao som da música do Mano Chao (grupo de música pop espanhola), estavam em um misto de euforia e medo. A tinta, em um primeiro momento, estava mais acumulada e produziu alguns escorregões e quedas. Na primeira parada retomei alguns cuidados que eles deveriam ter e propus que nos mexêssemos “bem” devagar para que não caíssemos. A cada parada uma surpresa com relação às marcas e cores que iam se misturando e produzindo marcas no papel conforme ilustrado na figura 1.



Figura 1: Fotografia 1, a pintura com os pés.

À medida em que a atividade transcorria íamos adquirindo maior confiança e destreza nos movimentos sobre o papel e vários deles diziam:

- *Está secando a tinta profe!*

Tivemos ainda a grata presença de uma intensa chuva que fez com que escorresse um pouco de água sobre as bordas do papel, borrando a tinta e produzindo novas marcas observadas por eles com alegria. Entusiasmados com a presença da chuva, alguns tiveram um pouco de medo e pudemos conversar sobre estes medos naquele momento. Propus que observássemos um pouco a chuva antes de encerrarmos e começássemos a retirar a tinta dos pés, mãos e por onde mais tivessem se coberto. Alguns se queixaram que estavam com os pés “sujos”, “melecados”, demonstravam algum desconforto com a tinta, outros não resistiram e sentaram sobre o papel e a tinta e usaram as mãos também caminhando de quatro sobre o papel. Ficaram surpresos com o consentimento de “sujarem”, mãos e roupas (figura 2).



Figura 2: Fotografia 2, a exploração da tinta com as mãos e outras partes do corpo.

A experiência foi gratificante e libertadora. Fiquei surpresa com um dos alunos que lembrou de outro momento de pintura com os pés feito na escola quando ele estava com 1 ano e meio. Ele me disse:

- *Que nem aquele dia né, profe?*

Esta fala foi muito significativa e reveladora, e neste momento, tive a confirmação de como as experiências que as crianças bem pequenas experimentam nas escolas, deixam marcas, evocam lembranças que produzem diferentes impressões sobre o vivido. Giovanni Piazza afirma em entrevista à Gandini (2012), que é neste primeiro encontro com os materiais que elas constroem uma percepção do que pode acontecer com eles (GANDINI, p.27).

#### **4.2 Produzindo marcas sobre o papel: “se apertar sai bastante, né, profe”?**

A segunda proposta foi uma sequência de produção de marcas sobre o papel pardo. Cobri duas mesas de seis lugares com papel pardo e propus que eles desenhassem livremente. Combinei com eles que íamos desenhar com diferentes materiais e cores. Iniciamos com o giz de cera, depois experimentamos as canetas hidrocor de ponta grossa e finalizamos com a pintura com tinta guache. Na vez da tinta, utilizamos diferentes instrumentos.

Em um primeiro momento ofereci carimbos confeccionados por mim de garrafinhas pet de 250 ml e uma ponteira de espuma. Estes carimbos ficam com um funcionamento parecido com os frascos atuais de cera líquida para sapatos de couro. Dentro coloquei tinta guache diluída com um pouco de água. Além destes carimbos ofereci espátulas de espuma de diferentes tamanhos e rolinhos de espuma pequenos.

Comecei com o giz e canetas pois queria que eles pudessem explorar as diferenças das marcas produzidas por cada tipo de marcador, além da diferença da intensidade das cores e da diferença do toque do giz de cera, das canetas e por fim das tintas.

Foram muitos comentários significativos com relação a cada marcador. As diferenças de intensidade entre giz e canetinhas foram percebidas por eles. Algumas falas das crianças foram muito ilustrativas daquele momento:

- *O branco não pinta, né profe?*
- *No marrom pinta sim, oh!!*
- *Não pode riscar de canetinha na mão, né profe?*
- *Ih!! Sujou minha blusa profe!*
- *A mamãe lava né, profe?*
- *Eu vou fazer uma tatuagem!*
- *Tu tem tatuagem, né, profe?*
- *Desenha pra mim profe um elefante?*
- *Eu não sei desenhar profe!*
- *A canetinha tapa tudo! A canetinha é bemm escura!*
- *Não mistura né, profe?*

Quando introduzi os carimbos de pet, mostrei a eles o funcionamento para extrair as tintas do carimbo e combinei que iríamos trocar de cores (neste dia também participaram da atividade dez crianças).

Rapidamente alguns perceberam que se apertassem as garrafinhas conseguiriam liberar um volume maior de tinta, e foram cobrindo o papel, que foi ficando bem molhado (figura 3).

Neste momento introduzi as espátulas de esponja e os rolinhos para que pudessem explorar o volume maior de tinta liberado. Neste dia ficaram mais de 40 minutos explorando os diferentes materiais que foram sendo apresentados (figura 4).

Após a exploração dos instrumentos alguns quiseram colocar as mãos e pintaram mãos e braços. Permiti que o fizessem e ficaram muito felizes com isso. Este momento com a tinta mostrou-se muito prazeroso, por poderem explorar livremente as tintas com instrumentos e com as mãos e a possibilidade de trocar

de garrafinha pela variedade de cores ofertadas foi muito interessante (eles tiveram acesso ao amarelo, vermelho, dois tons de rosa, roxo, marrom, preto, branco, dois tons de azul, dois tons de verde – figuras 5 e 6).



Figura 3: Fotografia 3, pintando com carimbos de garrafinha *pet*.



Figura 4: Fotografia 4, pintando com esponjas e rolinhos.



Figura 5: Fotografia 5, as marcas produzidas



Figura 6: Fotografia 6, usando as mãos.

As falas sobre sujeira e as roupas sujas, sobre poder ou não pintar as mãos e os braços e as preocupações com relação a isso foram gerais. Tais

preocupações tão recorrentes nos discursos das crianças e também das professoras e demais profissionais que atuam nas escolas infantis, sobre a suposta “sujeira” muitas vezes vem de casa, uma vez que muitas famílias exigem que as crianças mantenham suas roupas limpas, inclusive na escola. Portanto, tal preocupação das crianças reflete essa exigência dos pais. Mas também sabemos que são preocupações, na maioria das vezes reiteradas nas escolas, uma vez que as professoras reproduzem estes discursos e preocupações. Seria importante que as escolas pudessem mostrar às famílias a pertinência do trabalho realizado, que implica, muitas vezes, no sujar-se com tinta ou com outros materiais.

Um outro aspecto muito interessante foi observar a perda de interesse muito variada entre eles. Fiz algumas combinações com a turma, de modo que as crianças pudessem sair da atividade quando quisessem. Esse acordo permitiu que eu pudesse fazer a higienização delas com tranquilidade, apesar de serem 10 crianças (claro que o fato de o banheiro com pia ser em frente a sala facilitou muito o processo). Combinei que quem saísse da atividade e lavasse as mãos poderia brincar com os brinquedos, mas não poderia voltar para a mesa da atividade. A turma conseguiu cumprir esta combinação com uma certa tranquilidade.

Neste dia percebi que o interesse maior do grupo era poder cobrir o papel pardo com as cores variadas. Os carimbos, em um primeiro momento, foram testados e explorados produzindo marcas arredondadas, mas à medida em que apertaram as garrafinhas e perceberam que esguichavam tinta no papel ficaram eufóricos. Não se detiveram muito nas marcas produzidas, mas sim na possibilidade de cobrir tudo, inclusive as marcas produzidas anteriormente com os gizes e as canetas hidrocor.

### **4.3 Tubarões e peixes em um mar de carvão vegetal, giz de quadro e giz pastel**

Para este terceiro momento, encostei as mesas na parede da sala do maternal e coloquei as cadeiras sobre as mesas, liberando a maior área possível do chão da sala. Cobri toda a área livre com papel pardo e preendi o mesmo com

fitas adesivas. Distribui sobre o papel potes rasos em diferentes pontos do papel com giz de cera, giz pastel, giz de quadro colorido e bastões de carvão vegetal.

Antes de levá-las para a sala, que é no andar de cima da escola, conversei com as crianças em uma sala que costumamos usar também no andar de baixo. Fizemos uma roda e contei para elas que tinha preparado uma surpresa na sala delas. Um deles na hora me perguntou se era uma “surpresa de atividade”. Brinquei com as crianças que a graça da surpresa era “se surpreender” e que elas já iam ver o que era. Pedi que elas subissem. Foram subindo as escadas e à medida em que iam entrando na sala, escutava as exclamações e risadas. Algumas já foram escolhendo alguns dos materiais disponíveis e foram produzindo marcas, rabiscando no papel, outras me olhavam, esperando meu consentimento, outras perguntaram se podiam desenhar. Neste momento peguei cada um dos diferentes gizes e rabisquei no papel e disse a elas que elas podiam desenhar e riscar naquele papel do jeito que quisessem. Logo uma deitou sobre o papel e perguntou se podia e eu disse que sim, que podiam sentar, deitar, fechar os olhos, rolar, enfim, explorar o papel com o corpo e com os marcadores da forma que tivessem vontade (figura 7).



Figura 7: Fotografia 7, desenhando sobre o papel pardo.

Mais uma vez, as falas sobre as marcas deixadas nas roupas e na pele foram recorrentes e associadas a sujeira. É interessante notar o quanto precisamos desconstruir com as crianças e com suas famílias e professoras essa ideia de que elas não podem se sujar durante as atividades. Há aqui uma evidente preocupação em controlar os corpos infantis, que passa por essa questão de um corpo asséptico, que não pode se “contaminar” com determinadas atividades, pois os corpos e as roupas precisam se manter impecáveis

A exploração de novas formas de rabiscar, com novas posturas e possibilidades corporais de exploração do material foram muito divertidas para elas, rolavam sobre o papel pardo, engatinhavam, pulavam, fechavam os olhos para rabiscar e em algum momento uma delas disse:

*- Deitado também pode, né, profe?*

Tal constatação da criança mostra o quanto as escolas trabalham com a contenção dos corpos infantis, mesmo nos momentos em que deveríamos proporcionar liberdade de movimentos, como no caso das atividades que envolvem a experimentação e a criatividade.

Na atividade proposta, estávamos em um mar de modo que este foi o gatilho para que vários peixes e tubarões fossem desenhados (figura 8).

Lembraram do projeto em que tinham estudado os animais marinhos e do peixe “Bernardo”, mascote da turma. Lembraram da cor do “Bernardo”, um Beta mesclado de azul e laranja. O carvão foi um elemento novo que surtiu surpresa e falas significativas a respeito do preto, da intensidade do mesmo e da cobertura que a cor oferece. Uma das crianças lembrou do carvão do churrasco e entraram em uma conversa sobre churrascos, gostar ou não de carne. Uma delas contou que já tinha desenhado com carvão do churrasco na casa da avó.



Figura 8: Fotografia 8, um mar de peixes e tubarões.

Algumas delas começaram a caminhar sobre o papel pardo e produzir sons com seus passos no papel e perceber que se corressem ou pulassem os sons ficavam mais altos, fomos migrando para um momento de exploração dos sons sobre o papel pardo e resolvi introduzir balões na brincadeira para explorarmos os movimentos. Fui enchendo balões e soltando pelo chão da sala e elas foram pegando e fui propondo jogarmos com os balões, colocarmos sobre a cabeça, nos encostarmos uns nos outros com os balões. A medida em que nos movimentávamos sobre o papel rabiscado as marcas produzidas pelo giz de quadro e pelo carvão vegetal foram ficando borradas e nossos pés cada vez mais marcados. Uma das crianças disse:

– *“A gente tá apagando tudo, né, profe?”*

Em dado momento as crianças começaram a usar os balões como espadas, percebendo que essas “armas” não machucavam seus adversários. Elas davam risadas e diziam:

– *“Com balão não dói né profe?”*.

Quando percebi que o interesse delas foi se esgotando as convidei a me ajudarem a retirar nossos painéis de papel pardo e uma delas disse:

–*“Não tira, profe, nosso desenho”!*

Neste momento propus que colássemos nos muros do pátio para que todos pudessem ver. Desci com elas, colamos os painéis e retornamos para o andar de cima para removermos das mãos e pés as marcas de giz e carvão.

A fluidez com que as crianças deslizam de uma proposta para a outra é um aspecto que desafia a docência. Ao mesmo tempo que devemos ter claras nossas intenções ao planejarmos propostas e intervenções com as crianças bem pequenas, não podemos ficar amarradas as mesmas. Acompanhar as narrativas das crianças, suas intervenções e deslocamentos sobre o vivido é vivenciar efetivamente o protagonismo infantil.

#### **4.4 “Dá mais tinta, profe? Se misturar tudo faz marrom”!**

Esta proposta foi desenvolvida no pátio da escola, um local muito agradável e arborizado. Apresentei às crianças diferentes tamanhos e formatos de pincéis, para serem explorados em uma “tela” individualizada de papel pardo. Colei as “telas” com fita adesiva em um muro. Tive o cuidado de produzir telas com um bom tamanho, em torno de 80cm de largura e 1m 20 cm de altura, e as colei lado a lado ao longo do muro, com uma distância de 50 cm, mais ou menos, uma da outra. Utilizei embalagens de isopor com pequenas bordas para funcionarem como paletas, pois como elas são pequenas, era necessário um material leve e que ao mesmo tempo desse um certo suporte para a tinta. Neste quarto momento desenvolvi a proposta com 10 crianças.

Tive uma conversa com elas antes de executarmos a proposta, e com o auxílio do *tablet*, pesquisamos algumas imagens e textos sobre o que eram paletas, telas, pinturas em telas, pincéis, tintas guache para que pudéssemos construir uma ideia inicial do que eram pinturas e quais eram os principais materiais de trabalho de um pintor. Esta pesquisa foi mais centrada em explicações a partir das imagens que íamos encontrando do que em leituras, pois percebo que elas ficam muito mobilizadas com o uso do *tablet* como

instrumento e com as imagens e fotos acessíveis nestas mídias virtuais. Procurei mostrar a elas tanto imagens de pinturas clássicas de Monet, Picasso, Van Gogh, como de alguns artistas brasileiros como Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral e Iberê Camargo. A ideia era, a partir deste quarto momento, apresentar as técnicas e materiais de uma forma um pouco mais estruturada e acompanhada de alguma forma de pesquisa e investigação, junto com as crianças, sobre o que estava sendo proposto. O intuito era apresentar e começar a construir com elas alguns conceitos iniciais sobre a arte, os artistas e as pinturas, como meio de expressão estética e sensível. Percebi, que a proposta de apresentar as imagens das obras era algo muito novo para elas. Foi então que tentei estabelecer uma conversa sobre o que percebiam do que estavam vendo, mas tiveram dificuldades em se expressar. Perguntei do que mais tinham gostado, algumas indicaram Monet e Picasso, pois na verdade eram pintores que já haviam sido investigados por elas em propostas anteriores, na escola, mas algumas gostaram das cores vibrantes das obras da Tarsila.

Após esta conversa apresentei para elas as bandejas de isopor que iam ser nossas paletas e convidei cada uma delas a produzir a “sua tela”, a sua pintura, expliquei que cada tela tinha o nome de cada uma delas escrito e dei inicialmente dois pincéis de tamanhos e formatos diferentes que poderiam ir sendo trocados ao longo da pintura. Procurei auxiliá-las para que se posicionarem diante de suas telas e fui passando por cada uma com uma bandeja de tintas de cores variadas. Elas podiam escolher quatro cores por vez, que era o que cabia na paleta. O processo de escolher as cores foi feito com muita alegria por elas, estavam muito animadas com a proposta e fiquei impressionada com a paciência que tiveram ao esperar que cada uma fosse servida. Transcorrido este primeiro momento, elas começaram a pintar com os pincéis e todas experimentaram os dois tamanhos de pincéis que já tinham no bolso de seus aventais. Aconteceram muitos comentários sobre as misturas das cores e sobre o que acontecia quando todas eram misturadas. Uma delas perguntou porque não tinha marrom, e logo a colega respondeu:

– *“Mistura tudo que faz marrom”!*

Ao que outra criança respondeu:

\_ “Faz não, faz verde”!

Neste momento conversamos sobre as diferentes cores produzidas a partir das diferentes misturas iniciais. Rapidamente se deram conta que a cor produzida dependia da mistura de cores que tinham sobre suas paletas e foram pedindo variadas cores produzindo diferentes cores que eram espalhadas pelas telas. Percebi que os traços mais distintos e texturas mais diferenciadas logo eram sobrepostas com novos traços, texturas e cores (figura 9).



Figura 9: fotografia 9: Compondo minha tela com cores e pincéis variados

Apareceram nas falas das crianças, as preocupações com os respingos de tinta no chão, nas roupas e aventais e no muro, mais uma vez. Tratei de tranquiliza-las quanto a isso. Foram muitas trocas de pincéis, pedidos de mais tintas, misturas e impressões variadas sobre a tela, até que irresistivelmente uma delas começou a cobrir mãos e braços. Outras me olharam, procurando autorização para fazer o mesmo. Consenti que quem quisesse poderia pintar braços e mãos. Algumas seguiram com os pincéis, outras cobriram braços, mãos

e rostos. Algumas, quando sentiram a tinta secando na pele, pediram para removê-la. Novamente o interesse foi sendo perdido aos poucos. Mais uma vez a combinação era de que quem limpasse as mãos e fosse brincar, não retornaria mais para a pintura naquele momento. Pude observar que algumas, depois do momento inicial de exploração de pincéis e cores e de uma cobertura inicial da tela mais homogênea, começaram a explorar com o pincel, texturas de tintas com cores mais isoladas, produzindo alguns pontos, algumas formas, alguns respingos e texturas mais espessas de tinta na tela. Depois de um tempo observando o que haviam feito, mais uma vez espalhavam tudo fundindo as imagens e cores.

Tenho notado que o interesse maior ainda está concentrado na cobertura dos portadores e do próprio corpo. O encontro das crianças bem pequenas com os instrumentos e materiais revela-se um momento de pesquisa e investigação a respeito das possibilidades de cada suporte, de cada técnica, de cada instrumento. Este espírito investigativo está presente nas crianças, a curiosidade é um elemento marcante com relação a elas. É papel da escola infantil oportunizar e garantir que as crianças possam expressar sua curiosidade e elaborar suas hipóteses a respeito dos problemas que as interrogam. Elas buscam respostas a partir destas primeiras experiências para suas indagações, mas a questão das coberturas do corpo com a tinta, também indicam o quanto demarcar superfícies, experimentar os limites do próprio corpo, apropriar-se dele, são elementos constitutivos importantes para as crianças bem pequenas. Conforme indica a BNCC (2017, p. 40).

As crianças têm curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc). Portanto, a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

#### **4.5 “Somos um tipo de artistas, né, profe”? A produção de estampas em tecido**

A esta altura, cabe ressaltar que as transformações que esta caminhada vem produzindo em minha docência, contribuíram para significativas transformações nos espaços e jeitos de fazer e conduzir a proposta pedagógica da escola como um todo. A partir das leituras feitas para este TCC, das novas compreensões e entendimentos a respeito das linguagens expressivas, através da perspectiva da arte Contemporânea, que dialoga de forma espetacular com os referenciais para educação infantil do campo das experiências, e com as concepções da sociologia da infância, que defendem o protagonismo das crianças nas organizações dos espaços e tempos na escola, mudanças importantes estão acontecendo no desenvolvimento da própria pesquisa.

Deste modo a ideia de produzir estampas nos tecidos, além de vir ao encontro de apresentar diferentes propostas, materiais, instrumentos e portadores para as crianças, surgiu também das mudanças estruturais que estão acontecendo nas salas de aula e serão utilizadas na produção de cortinas e capas de almofadas na nova organização. Estas mudanças estão sendo conversadas e compartilhadas com as crianças.

Este momento também contou com uma organização prévia. Desenvolvi a proposta com um grupo misto de 10 crianças entre 2anos e 10 meses e 4anos.

Pude utilizar mais uma vez o pátio da escola que na área frontal é bastante arborizado e com sombra. Levei para frente da escola as mesas e bancos que ficam embaixo de uma área coberta e estendi um tecido de TNT lilás sobre toda a extensão das mesas. Organizei tintas, pincéis, panos, paletas, potes com água, colheres em uma bandeja.

Organizei uma roda, após o lanche da tarde, para conversarmos sobre qual seria a proposta do dia. Elas já saíram do lanche muito curiosas com a movimentação de mesas, cadeiras e preparação dos materiais e me perguntavam se íamos fazer uma “atividade”. Algumas perceberam que mexeríamos com tintas novamente e gritaram entusiasmadas:

– *“Vai ser com tinta”!*

Conversei com elas sobre as mudanças que estavam acontecendo nas salas, sobre a “nova sala de brincar”, sobre o que ela tinha de diferente, não se deram conta que eram a ausência das mesas e cadeiras. Relembrei que tinham me pedido para fazermos roupas para nossos bebês (bonecos). Fui tirando de dentro de uma sacola diferentes retalhos de tecidos coloridos, perguntando se sabiam o que era e para o que servia. Percebi que ficaram um pouco desconcertadas, pois não sabiam dizer o que era, até que uma delas disse que era de fazer roupas. Aproveitei e expliquei que aqueles eram retalhos de diferentes tecidos que podiam ser usados para fazer roupas e muitas outras coisas, como cortinas, capas de almofadas, de sofás, cabanas. Perguntei se os retalhos eram iguais, algumas me disseram que sim, outras perceberam que tinham cores, tamanhos e formatos variados. Lembrei que no dia das avós eu havia contado para elas e para as avós e avôs a história da “Colcha de Retalhos”. Perguntei se alguma delas lembrava. Comentamos da colcha feita de retalhos, que cada retalho tinha uma história.

A partir desta conversa inicial, sobre tecidos, retalhos e suas histórias propus que nós fizéssemos estampas no tecido de TNT que estava sobre a mesa na rua. Fomos para rua e nos organizamos em volta da mesa e fui distribuindo paletas, pincéis e tintas para cada uma delas. Mais uma vez exploraram com muito entusiasmo a escolha das cores. Justamente o acesso a várias cores ao mesmo tempo e um portador adequado para fazer as misturas tem sido motivo de muita alegria. A partir desta experiência elas tem feito muitas considerações sobre as misturas das cores, sobre o fato do branco “deixar tudo mais clarinho”, assim como o preto “deixar tudo mais escuro”. Neste dia, percebi que a exploração das tonalidades foi a grande descoberta do dia (figuras 10 e 11)



Figura 10: Fotografia 10, a mistura das cores sobre o tecido.



Figura 11: Fotografia 11, a mistura continua.

As falas sobre a sujeira, ainda são recorrentes, mas para minha surpresa e alegria, várias já estão dizendo que não tem problema sujar, que depois no banho sai tudo e que estão fazendo “um tipo de arte”, que são “um tipo de artistas”.

Novamente tivemos coberturas de mãos, braços e rostos. Percebo que estão gostando das oportunidades de se cobrirem com as tintas. Achrom engraçado, dão risadas, como se estivessem ultrapassando limites. Pintam as mãos para logo voltarem a pintar com pincéis, concentrados em suas produções (figura 12).

Pelo fato de estarmos no pátio da frente, aonde ficam alguns brinquedos da pracinha, foi mais fácil, que elas pudessem ir se desligando da proposta à medida em que iam perdendo o interesse. Tinha combinado com elas, que àquelas que saíssem e tivessem a primeira higienização de mãos, braços e rostos não poderiam retornar e que teriam que brincar só no pátio da frente por causa da sombra e para que eu pudesse observá-las.



Figura 12: Fotografia 12: Pintura no tecido com as mãos e com o pincel

Este momento teve um desenvolvimento muito agradável e tranquilo, mesmo eu estando sozinha com 10 crianças de idades variadas. As condições ambientais e estruturais neste dia estavam muito favoráveis. As crianças estavam muito tranquilas. Uma das crianças se deu conta que sobravam tintas nas paletas dos colegas que deixavam à mesa e ia me pedindo para usar estes restos. Foi a que ficou mais tempo.

O uso das áreas externas é muito favorável ao desenvolvimento das atividades com as crianças. Bruner (2013, p. 145) afirma que é importante as crianças reconhecerem o espaço como delas e de seu grupo, tornando a área externa um espaço de aprendizagens. “[...] lugares para se conversar em pares ou que agreguem a escola toda, lugares para pintar, ou para observar os pássaros”.

Nesta proposta elas utilizaram as mãos e os pincéis e rabiscavam formas para depois cobrirem as mesmas com mais tinta, com novas cores. Algumas já começaram a explorar as texturas deixadas por várias camadas de tinta. Todas as crianças, tem gostado muito de explorar a sensação de um volume maior de tinta sobre os portadores, e no tecido não foi diferente. Elas ficam animadas com as formas que vão se transformando conforme movimentam mãos, dedos e pincéis. Vão encontrando nuvens, baleias, elefantes e todo o tipo de bichos e objetos nas marcas que vão produzindo (figura 13)

Quando finalizamos a atividade e retiramos o pano na mesa, notamos que o mesmo tinha deixado uma espécie de impressão sobre toda a fórmica. Um dos meninos me disse que agora a mesa seria colorida. Expliquei que teríamos que limpar aquela mesa, pois a tinta sairia todas as vezes em que ela fosse molhada, mas que poderíamos pensar em imprimir nossas marcas, desenhos e cores em outros lugares da escola e que poderíamos pensar em como realizar isto. Penduramos no varal nosso tecido estampado para que secasse e pudéssemos decidir em outro momento no que ele seria utilizado por nós.



Figura 13: Fotografia 13: “Baleias mães e peixinhos filhinhos”.

#### 4.6 “Dá pra se esconder, né, profe?”: borrifando o varal de TNT

Este momento, sem sombra de dúvida, foi o mais desafiador. Resolvi montar borrifadores com pets de 250ml. Comprei só as pistolas de borrifar, por uma questão de custos. Montei os borrifadores com as garrafas pet, a pistola e canudos encaixados na saída das pistolas. Coloquei água e guache. Produzi um borrifador para cada criança e um para mim.

Neste dia foram 9 crianças. Não consegui deixar o ambiente todo organizado previamente e os trouxe para a rua, no pátio da frente novamente. Conteí que tinha uma surpresa para elas, mas que elas teriam que me auxiliar a pendurar alguns panos com barbantes. Elas adoraram a ideia. Fui esticando os barbantes e prendendo nas grades que temos sobre os muros, em uma parte da frente da escola, que forma um corredor bem amplo. Estendi umas três linhas paralelas, nas quais elas já começaram a se pendurar e a puxar. Tive um pouco de dificuldade em pendurar os TNTs com os prendedores, pois elas ficavam puxando. Ficavam correndo entre os panos, se escondendo e puxando e tive que refazer a operação de pendurá-los várias vezes.

Deixei que explorassem um pouco a brincadeira com os panos, brinquei um pouco com elas de esconder. Em um determinado momento pedi que não arrancassem mais os panos, pois, caso contrário, não poderia mostrar a surpresa que tinha preparado, visto que íamos usar os panos pendurados. Peguei a sacola com os borrifadores e tentei explicar a proposta que era borrifar tinta sobre os panos, para seguirmos em nossa produção de panos estampados.

Peguei o meu e fui demonstrar o funcionamento. Ficaram excitadíssimos com os borrifadores e brigaram um pouco no momento de escolher as cores. Expliquei que podíamos ir trocando e procurei atender as escolhas de cores na medida do possível.

A maioria das crianças rapidamente entendeu o funcionamento e começaram a borrifar o tecido, mas como tínhamos um pouco de vento neste dia, em seguida começaram a borrifar uns aos outros e fizeram disto uma brincadeira muito divertida. Tive um pouco de dificuldade de que eles me escutassem para que assim eu pudesse explicar os cuidados que deveriam ter com olhos, bocas e nariz. Foram várias borrifadas nestas áreas e nos muros, no chão e em mim. Neste dia sai literalmente toda estampada (figura 14 e 15).



Figura 14: Fotografia 14, borrifando o tnt no varal.



Figura 15: Fotografia 15, as conversas das crianças a respeito do funcionamento dos borrifadores.

Tivemos um contratempo que nos atrapalhou e acabou gerando um pouco de stress e precipitando o fim da proposta em um tempo menor do que poderia ter sido explorada. Algumas pistolas arrebentaram e perderam suas molas, fazendo com que algumas das crianças ficassem sem borrifador. Tivemos que revezar o uso e esta condição foi complicada, uma vez que todas elas queriam “borrifar” o tempo todo. Foi o primeiro momento que senti a falta de uma parceira para organizar melhor a situação. Percebi que imprevistos podem acontecer e temos que ter um certo jogo de cintura para lidar com choros e frustrações. Em determinado momento percebi que teria que retirar os borrifadores delas. Estavam muito agitadas e tive dificuldade em conseguir que sentassem para que pudesse ir tirando o excesso de tinta. Como resolvi interromper a atividade com todas ao mesmo tempo, tive mais dificuldades ainda. Fiz uma roda e procurei explicar que tivemos que parar, pois alguns borrifadores tinham estragado. Que eu ia arrumá-los e em outro dia faríamos novamente. Comecei a higienizá-las uma a uma e uma das crianças começou a trazer folhas e colocar na bacia com

água e em pouco tempo estavam todas em volta da bacia se empurrando e querendo colocar folhas, galhos e terra na bacia.

Num primeiro momento tentei impedi-los de que colocassem as folhas, mas logo percebi que estavam muito a fim de brincar com a água na bacia. Combinei que deixaria que colocassem algumas folhas, desde que não brigassem e nem se empurrassem. Segui a remoção da tinta dos braços, rostos e pernas, enquanto eles iam enchendo a água de folhas. Perceberam que a água foi ficando cada vez mais “suja” de tinta. Uma das crianças falou neste momento:

- *“Não é sujeira, é um suco colorido”!*

As crianças, tentaram adivinhar, a cor que se formava. “Cinza”, “marrom”, “verde”, foram algumas das hipóteses que apareceram. No final levamos nosso “suco colorido”, “suco de uva”, “água de coco” para o tanque. Neste dia percebi que eles precisam de momentos de explorações de água, terra, galhos, folhas e barro urgente!

#### **4.7 “Em cima do outro trabalho pode”? A arte em movimento**

Este momento aconteceu em duas etapas. Em uma segunda-feira, propus às crianças que desenhassem em uma folha de desenho A3 com lápis aquarelável e giz pastel seco. Elas exploraram as diferentes cores dos dois tipos de material. Percebi o quanto eles ficaram mais atentos para as variações de cores, alguns fizeram traços bem fortes, escolheram cores vibrantes, outros traços mais fracos. Várias narrativas foram acontecendo à medida que começaram a desenhar e a conversar. Contaram histórias sobre peixes, baleias, tubarões, dinossauros, sobre o sol e o mar, desenharam o pai, a mãe com nenê na barriga. Os desenhos foram se transformando e ganhando novos contornos e cores. Sentei para desenhar também, mostrando sempre outras possibilidades com o lápis aquarelável e com o giz. Desenhei com o giz deitado, fiz sombreados com o lápis (figura 16).



Figura 16: Fotografia 16, desenho com lápis aquarelável e giz pastel.

Quando esgotamos a exploração do desenho mostrei a elas uns potinhos de iogurte baixinhos e uns pincéis e disse que elas iam ganhar água naqueles potes para que pudessem molhar o pincel e passar nos desenhos. Ficaram animadíssimas com a ideia de usarem água. Passei meu pincel molhado na água sobre um dos meus desenhos e mostrei o que acontecia com os traços de lápis aquarelável. A maioria delas disse:

— *“Vira uma tinta, né, profe”?*

Rapidamente se lançaram a molhar seus desenhos e perceberam que o mesmo não acontecia com o giz pastel. Este não virava uma tinta, mas também ficava molhado, segundo as crianças. Das pinceladas, até as mãos dentro da água, e o pote de água virado na folha, não demorou muito. Algumas encharcaram seus papéis e ficaram preocupadas. Me olharam e disseram:

— *“Ih! Molhou tudo, profe”.*

Percebi que esperavam ser repreendidas. Consegui tranquiliza-las, dizendo que não tinha problema, que era só escorrer o excesso de água na pia e colocar para secar. Fizemos a operação em todos os desenhos que tinham feito. Uma média de três por criança. Neste dia estava só com o grupo das 7 crianças do maternal (2 anos e 10 meses a 3 anos e 3 meses).

Combinei que deixaríamos nossos desenhos secarem para que pudessemos usá-los em outro momento juntamente com as demais crianças, que já tinham realizado tais atividades nas terças-feiras. Expliquei que elas tinham sido as responsáveis por produzir um papel colorido para o segundo momento da nossa proposta e que os três colegas que não estavam naquele dia poderiam usar este material que elas tinham criado também.

No dia seguinte, com o grupo de 10 crianças dei continuidade à proposta e as organizei em uma sala do andar de baixo, em duas mesas de seis lugares, para que pudessem ter espaço para as folhas. Fui distribuindo as folhas já desenhadas por elas e secas, do dia anterior. Elas estavam com ondulações. Uma menina que não estava no dia anterior disse:

— *“Mas já estão desenhadas, profe, e estão tortas!”*

Expliquei que os colegas tinham preparado aquelas folhas para nossa proposta daquele momento. Que não importava quem tinha desenhado no dia anterior, que seria uma “arte” de mais de um “artista”. Surpreendi-me positivamente, pois as crianças do Maternal aceitaram prontamente que os colegas que não estavam utilizassem os papéis produzidos por elas no dia anterior.

Argumentei também que elas receberiam rolos de fita crepe, durex colorido já cortado por mim, folhas de revistas, tesouras e adesivos de caderno para elas usarem sobre aquele papel da forma que quisessem.

Naquela época, várias ainda estavam aprendendo a usar a tesoura, mas já tinha estabelecido que o uso da tesoura era opcional. Todas precisaram de minha ajuda com a fita crepe. Como nunca tinham tido acesso a um rolo de fita crepe, mais do que cortar pedaços, estavam encantadas com a ideia de poder puxar. Quando queriam cortar, tentavam arrebentar ou usar a tesoura, mas não

conseguiram nenhum dos dois. Tentei mostrar o funcionamento de cortar com a tesoura e com a mão, mas todas precisaram da minha ajuda

Fizeram grandes bolas de fita crepe que tentavam colar sobre a folha, misturadas a pedaços rasgados de revistas, durex azul e adesivos. Os adesivos, por serem mais fáceis de manusear, foram os preferidos. Colaram adesivos sobre os papéis, sobre a fita crepe, sobre a mesa e no próprio corpo e logo estavam brincando de colar durex azul sobre a testa (figura 17).

Deixei que explorassem por um bom tempo as fitas e que experimentassem a sensação da cola da fita na mão. Eles se deram conta de que um lado colava e o outro não, que o durex colorido esticava, que os adesivos saíam fácil do papel onde estavam colados inicialmente e que as fitas prendiam só parte dos papéis que elas colocavam sobre o papel desenhado.

Algumas ficaram frustradas por não conseguirem cortar a fita crepe, ou pela dificuldade de manterem a fita esticada para que colassem as revistas no papel. Algumas colaram pequenos pedaços de revista com as fitas e uma das meninas disse que estava fazendo uma “colcha de retalhos” como na história da vovó.



Figura 17: Fotografia 17, interferência com fitas e adesivos no desenho do dia anterior.

Percebi que elas ainda estão vivendo muitas primeiras vezes. A ação exploratória delas sobre os materiais foi impressionante. As crianças tiveram a necessidade de explorar muitas possibilidades. Pareciam pequenos cientistas investigando o funcionamento de uma ferramenta, de um instrumento. Neste momento não estavam nenhum pouco interessadas na produção de algo, mas sim experimentar, inventar e reinventar usos com cada uma daquelas fitas, tesouras, adesivos e pedaços de revistas.

#### **4.8 Vampiros, lobos, fantasmas e a Pepa**

Nosso último momento aconteceu com um grupo de 12 crianças, pois desenvolvi a proposta juntamente com a professora do Jardim/MII. Como não estava muito quente, ficamos nas mesas embaixo da área coberta, mais próxima ao banheiro e tanque.

Organizei previamente os materiais. A professora do Jardim/MII, sugeriu uma atividade com guache e barbantes. Propus que utilizássemos como portadores, dois mapas que tinham sido construídos com as crianças em momentos anteriores. Além de reaproveitar materiais e papéis, a ideia foi provocá-las a lembrar os momentos relacionados a construção dos mapas, assim como, observar as reações delas com a apresentação de portadores em diferentes texturas e tamanhos. Cortei um dos mapas feito em papel camurça branco em vários pedaços e o outro de papel pardo de uma gramatura um pouco mais grossa em outros vários pedaços e distribuí a elas aleatoriamente.

A professora do Jardim/MII foi distribuindo pedaços de barbantes e eu fui derramando um pouco de tinta na cor que as crianças escolhiam, enquanto minha colega explicava a proposta. Elas deveriam, num primeiro momento, tentar espalhar as tintas com o barbante esticados por elas sobre o papel. Poderiam movimentar o barbante na direção que quisessem para que pudessem ir esparramando a tinta e pudessem observar os desenhos que se formavam. Logo algumas abandonaram esta primeira proposta e amontoaram o barbante sobre a tinta tingindo os mesmos para logo os esticarem novamente e perceberem que o barbante tinha ficado colorido.

Quando cansaram do tingimento dos barbantes foram pedindo mais tinta e como neste dia tínhamos preto e vermelho dois meninos maiores (5 anos), disseram que iam se transformar em vampiros. Logo um outro pediu o marrom pois disse que seria o lobo e começaram a cobrir mãos, braços e rostos. Tivemos nesta tarde a visita de vampiros, lobos, fantasmas e até mesmo a “Pepa”. Foram coberturas de preto, marrom, rosa claro e rosa escuro. A cor rosa claro já foi uma construção de um dos momentos anteriores, em que se deram conta que com o branco “clareava” as cores (figura 18).



Figura 18: Fotografia 18, as coberturas com as tonalidades mais claras.

Cobriram e recobriram os papéis, pintaram um pouco as mesas também e na verdade nos faltou tempo neste dia. Tivemos crianças que tiveram que sair da atividade pois iam embora as 16h e tínhamos iniciado por volta das 15h, mas elas queriam continuar.

#### 4.9 Quem tem medo de “sujeira”?

Ao longo dos oito momentos e finalizados os mesmos, pude refletir sobre cada um deles. Ao retomar o título deste trabalho, inspirado na fala das crianças, não tenho como deixar de detectar algumas questões relevantes com relação a como as propostas com materiais expressivos vinham sendo apresentadas às crianças na escola em que atuo como diretora há tanto tempo. Certamente, as falas recorrentes das crianças a respeito da sujeira das roupas, pisos, móveis, mesas, cadeiras e paredes, e a preocupação das mesmas, denunciaram o quanto estes aspectos foram exaustivamente demarcados e controlados nas experiências anteriores que elas tiveram com estes materiais. Esta constatação me causou desconforto e alguma consternação, uma vez que me coloco como parte importante e responsável na manutenção destas práticas.

Por outro lado, também ficou evidente, que minha postura com relação a este aspecto, minhas falas tranquilizadoras, que buscaram assegurar que as crianças se sentissem à vontade com a “suposta sujeira”, surtiram efeitos, rapidamente, autorizando-as a “sujar-se”. Se nos primeiros momentos demonstravam um certo desconforto e receio, logo a partir do terceiro momento, já apareceram falas que afirmavam não ter problemas em sujar as roupas, que as tintas saíam nos banhos, que as mães não ficariam brabas, que o que estavam fazendo não era “sujeira” e sim “arte”. Esta rápida transposição discursiva das crianças confirma a importância da postura e entendimento da professora no desenvolvimento destas atividades com as crianças.

Garantir experiências significativas com os materiais expressivos, permitindo de fato, que as crianças explorassem os mesmos com a maior liberdade possível foi fundamental na desconstrução dos discursos recorrentes sobre a “sujeira”. Para Malaguzzi (1999, p.76) uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem. Ele ainda afirma que o modo como nos relacionamos com as crianças e com os conhecimentos interferem grandemente naquilo que as motiva e também no que aprendem.

#### 4.10 Tempo relativo e cambiável

Outro aspecto a ser analisado diz respeito aos mitos sobre o tempo que as crianças bem pequenas permanecem nas atividades, e na sua baixa capacidade de concentração. Em alguns dos oito momentos, que foram estruturados para durarem em torno de uma hora, tempo este bem maior do que o proporcionado normalmente para este tipo de proposta, percebi que, a uma hora prevista, mostrou-se insuficiente. Este fato confirma e revela que o tempo é relativo e cambiável. Tendemos a ficar escravizados às rotinas escolares, principalmente as de higiene e alimentação. Vivemos com pressa, pressionados por prazos e horários. Conforme Malaguzzi (1999), para observarmos a prontidão das crianças não podemos nos apressar, não podemos seguir escravos dos relógios que segundo ele, falsificam o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos.

As crianças necessitam de tempos mais elásticos e democráticos, necessitam de tempos variados e diversos, que permitam entradas e saídas em diferentes ambientes e em diferentes momentos. Para Schwall (2012, p. 31), as experiências com os ateliês em Reggio Emilia, proporcionaram aos professores que aprendessem a desacelerar, permitindo que os acontecimentos e situações influenciassem nos tempos destinados a cada momento dentro da escola. Segundo ele:

Quando as crianças vivem em um espaço, elas se apropriam dele, o vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre o tempo e o espaço ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana, conexões com acontecimentos passados e novas experiências que se voltam para o futuro.

As experiências vivenciadas por cada uma das crianças que participaram dos oito momentos, com relação ao tempo, foram muito ricas em diversos aspectos. A possibilidade de explorar os materiais, de ir deslizando de uma proposta para outra, de ir explorando as diferentes possibilidades que cada material e instrumentos foram promissoras, tanto com relação ao interesse delas, quanto ao tempo destinado a estas explorações. As diferentes coberturas nos diferentes portadores, aonde cabe ressaltar, que mãos, braços e rostos, foram portadores potentes e recorrentes, também foram relevantes com relação ao tempo. Digamos que a fluidez narrativa com que as crianças puderam vivenciar

os diferentes momentos oportunizaram explorações, investigações, suposições e teorias que as mantiveram ocupadas por longos períodos.

Uma outra questão com relação ao tempo, diz respeito aos diferentes tempos de cada um. A oportunidade dada às crianças de se desligarem em tempos diversos, conforme esgotavam seus interesses nas propostas, foi uma vivência inovadora tanto para mim, quanto para elas.

Segundo Carvalho (2015, p.124):

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados.

Deste modo, oportunizar esta flexibilização do tempo, este alargamento, oportunizou uma relação mais tranquila, fluida e alegre. De modo contrário, no caso do sexto momento, em que alguns borrifadores deixaram de funcionar, a interrupção se deu de forma abrupta e a situação foi vivida pelas crianças e por mim, de forma tensa e nervosa. Os choros, as frustrações e as dificuldades que surgiram, precisaram ser conversadas, renegociadas e redirecionadas. Mas com certeza, produziram aprendizados importantes para todos atores envolvidos e mobilizaram o reconhecimento de outras necessidades das crianças, como a exploração da água, das folhas e da terra.

Um outro aspecto relevante com relação a este momento em particular, foi a necessidade de realmente oportunizar que as crianças explorem os materiais, instrumentos e portadores de forma mais livre, até que esgotem suas curiosidades investigativas sobre o funcionamento dos objetos, antes de propormos algo mais estruturado. Pude perceber que foram momentos de muitas novidades, em que o simples fato de estendermos panos em varais, já renderiam muitas explorações e possibilidades. Isto exige de nós professoras, um olhar atento, uma disponibilidade para o imprevisto, para a flexibilização, que são fundamentais na educação das crianças pequenas, e que mais uma vez remetem ao tempo delas para cada momento na escola. Brincar de puxar os panos ou esconder-se neles. Deixar que os panos tocassem seus corpos, correr livremente entre os panos foi um momento muito significativo que não estava circunscrito na proposta, mas que produziu efeitos que reverberaram em pedidos da parte delas, de que voltássemos a brincar de varal. O interesse deles pelas

folhas, galhos, pedras e terra também me fizeram perceber o quanto estes elementos são do interesse das crianças e como devem estar incluídos em nossas propostas.

Um outro ponto que merece atenção, foi a rápida progressão das crianças, em suas hipóteses, sobre cores, misturas, tonalidades e coberturas. O domínio dos diferentes instrumentos, em suas propostas iniciais de funcionamento também foram surpreendentes, pois rapidamente aprendiam os mecanismos de manejo e exploração dos mesmos. Mas o protagonismo das crianças em explorar e criar novas possibilidades, também esteve presente todo o tempo.

Nos primeiros momentos com tintas ficaram encantadas com as possibilidades de exploração do material em si. Estavam muito interessadas nas texturas, nas coberturas de pele, na liberdade de explorarem diferentes quantidades de tinta. Nos portadores variados, no acesso a uma variedade de cores, na possibilidade por mim ofertada, de obterem mais e mais tinta. Mas na sequência dos momentos, logo as misturas de cores e as novas cores produzidas, chamaram suas atenções. A percepção das crianças sobre as cores que surgiam das misturas, das tonalidades mais claras ou mais escuras, a elaboração de suas hipóteses, confirmam o que Cunha (2017a) defende, ou seja, que o gosto pela arte e o gosto pelos materiais, técnicas e instrumentos é um aprendizado que deve acontecer de forma contínua, sistemática, diversificada e preferencialmente conectada com as curiosidades e interesses das crianças e como parte integrante do cotidiano da escola. Práticas esporádicas, relacionadas a datas comemorativas e que buscam o produto, em detrimento do processo, não são práticas efetivas de ensino da arte. Segundo a autora (2017a, p.25),

A arte do passado que ainda se faz presente na Educação Infantil, das folhas brancas retangulares, da seleção e utilização de materiais e instrumentos tradicionais, das indicações temáticas, da necessidade de as crianças narrarem algo, da territorialização rígida das linguagens gerando ausência de experiências híbridas, entre outros aspectos, estão desarticuladas do contexto de produção artística contemporânea.

Se inicialmente propus os oito momentos com a preocupação de abordar a arte a partir de um novo viés, de uma nova perspectiva, que me possibilitasse problematizar e superar práticas engessadas e ultrapassadas, no decorrer dos momentos pude ampliar meus questionamentos e reflexões e promover uma

verdadeira revolução em meu modo de pensar toda a estrutura da escola. Na medida que avançava nas leituras sobre a arte na educação infantil, a partir da perspectiva e referencial da Arte Contemporânea, novos paradigmas e entendimentos foram sendo construídos que interferiram diretamente nas propostas levadas às crianças e na compreensão do que estava acontecendo em cada um dos momentos propostos.

Conversando com as crianças e com a professora do MII/Jardim, vizinha de sala, e parceira potente nestas transformações que foram ocorrendo, decidimos reestruturar os espaços de nossas salas que ficam no andar de cima da escola. Neste andar superior contamos com as salas do Maternal I e Maternal II/Jardim e um banheiro. Fizemos a proposta para as crianças de organizar uma sala de “brincar” e uma sala de “experimentar e inventar”. Na sala de brincar não tínhamos mesas nem cadeiras, a não ser as do “cantinho da casinha” e na sala de “experimentar e inventar” tínhamos mesas e cadeiras e todos os materiais como tintas, pincéis, rolinhos, espátulas, esponjas, variados papéis, tecidos, colas, tesouras, lápis de cor, giz de cera, giz de quadro, giz pastel, folhas, galhos, pedras, enfim toda a gama de materiais que quiséssemos que fizessem parte de nossas investigações e criações. A ideia era nesta sala de “atividades” chegarmos a estrutura mais próxima possível da estrutura de um mini ateliê, inspirada na ideia do mini ateliê de Reggio Emilia.

Com os desdobramentos, rupturas e transformações produzidas neste trajeto, o desejo de ter na arte, sustentação para uma proposta pedagógica diferenciada, e que de fato promovesse a participação efetiva das crianças na construção e organização dos espaços da escola foi acontecendo.

A partir do quinto momento começamos a produção das estampas nos tecidos com as crianças. A alegria delas, ao saber que utilizaríamos suas produções nas salas de aula, na confecção de almofadas, cortinas, paredes de cabanas, foi muito gratificante.

Envolver as crianças na reorganização dos espaços da escola, valorizar suas produções não pelo fim em si mesmo, mas pelos processos envolvidos, são de extrema relevância na construção do reconhecimento do protagonismo infantil. Segundo Lavee (2017), a forma como a produção artística da criança

é tratada na escola faz toda a diferença com relação a que tipo de relação que as crianças vão desenvolver com a arte.

Cunha (2017a) defende que as produções das crianças devem fazer parte do ambiente escolar, que as crianças devem ser os agentes ativos das decorações de suas salas e dos ambientes da escola, ao invés de imagens estereotipadas dos desenhos infantis, usualmente utilizados. Ambas as autoras defendem que devemos valorizar os processos criativos envolvidos nas produções infantis, e que suas produções devem circular pela escola, compartilhadas com seus pares, familiares e outras professoras e adultos envolvidos em sua educação.

Para Lavelberg (2017, p. 36)

A diversidade no modo do fazer artístico infantil, expressa nos trabalhos expostos, e quando os adultos vivem e participam com as crianças das atividades de arte nas escolas, contribuem para uma valorização de uma arte genuína e alimentada pelas culturas artísticas que a criança levará consigo para a vida como forma autoral de participação social.

Schwall (2012), compartilhando suas experiências com a estruturação dos ateliês em Reggio Emilia, relata o quanto Amélia Gambetti, professora por 25 anos na experiência italiana e consultora na década de 90 nas experiências americanas de educação, destacava a importância de um olhar crítico sobre os ambientes e que incluísse as crianças nas mudanças produzidas nas salas de aula.

Finalizando a análise dos momentos, acredito que mais alguns aspectos merecem destaque. A introdução de materiais e instrumentos diversos, saindo do campo do giz de cera e das tintas oferecidas de forma esporádica, são aspectos muito relevantes, pois conforme Schwall (2012, p.47) os materiais oferecidos às crianças em nossos ambientes escolares diariamente são parte integral das experiências de aprendizagem.

A imersão e o entusiasmo das crianças no momento em que tiveram acesso as fitas crepe, durex coloridos e adesivos foi uma experiência muito significativa para elas e para mim. A oferta de diferentes portadores em diferentes posições, seja nas paredes, nos muros, sobre o basalto, sobre o parquet, sobre a mesa, em varais, em folhas coletivas, em folhas individuais, ou em folhas reaproveitadas de outros momentos e propostas, foram vivenciadas

pelas crianças com muita alegria e produziram falas, histórias e intervenções muito preciosas.

Em seus trabalhos em que discutem a importância de experiências ricas e significativas com a arte na educação infantil, Cunha (2017a), Cunha (2017b), Lavelberg (2017), Maria Eduarda Cunha (2017), Diefenthaler (2017), ressaltam a importância da oferta de variados materiais, instrumentos, portadores e apresentação de diferentes técnicas para as crianças pequenas, rompendo com a ideia da imaturidade e competência das mesmas na exploração de materiais e experiências com os mesmos.

Schwall (2012 p,32) ao se referir aos materiais como linguagens afirma que:

...os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados. As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar.

Deste modo, posso afirmar que novos paradigmas foram constituídos e estão em construção e que vão ao encontro do que Amelia Gambetti afirmou em entrevista concedida à Gandini (2012, p. 53) a seguinte proposição: “Nessa concepção de trabalho, a criatividade não é mais algo que pertence apenas à arte; ela começa a se tornar um modo de pensar que leva em consideração os processos de construção do conhecimento”.

Encerro desafiada e inquieta, mas muito renovada e animada. Se por um lado, a partir da pesquisa, da entrada em sala de aula, pude observar de forma mais clara e sistemática, os equívocos em algumas de nossas práticas, por outro lado, o desconforto produzido, gerou transformações importantes e significativas. Entendo que o papel desta pesquisa se cumpriu e renderá frutos que produzirão novas narrativas e novas possibilidades para as crianças professoras e todas as pessoas que pertencem a esta pequena comunidade escolar.

## 5 FINALIZANDO POR HORA

A pessoa que iniciou o processo de estudo, elaboração, pesquisa e análise deste trabalho de conclusão, já não é mais a mesma. À medida que avancei em minhas leituras, fui acessando novos referenciais e fortalecendo outros que me trouxeram até aqui. Se estes acontecimentos já produziram uma pequena revolução em meu “ser” docente, a participação no curso sobre *Materiais Expressivos e Arte Contemporânea na Educação Infantil*, ministrado por Susana Rangel, em novembro de 2017, na Unisinos, foram a chave que estava faltando.

Os referenciais que deram sustentação para esta discussão, puderam ser alimentados, direto na fonte, com o aprendizado de novas técnicas e possibilidades, que sem sombra de dúvida, ampliarão ainda mais este projeto de escola que está nascendo.

Se por um lado as inquietações que me trouxeram até aqui, já denunciavam meu desconforto e desconfiança com relação a como a arte vinha sendo abordada com as crianças na escola, por outro lado, não tinha bem a dimensão do quanto este momento produziria transformações tão significativas e importantes. As potentes relações entre a arte e a infância mostraram-se uma descoberta surpreendente, e estão se refletindo, em uma mudança de paradigma, que está definitivamente desconstruindo meus modos de pensar e fazer. As percepções e reflexões sobre cada momento proposto, os desafios, as descobertas, as falas das crianças, seus questionamentos e intervenções sobre os materiais e propostas e sobre as mudanças na escola, fizeram renascer em mim um entusiasmo que a muito tempo não sentia. Talvez este seja um resultado emblemático de uma pesquisa participante, pois quando estamos mergulhados em um processo, mas comprometidos e com um olhar atento de pesquisadora, as estranhezas produzidas serão o combustível para a construção de novos caminhos e novas possibilidades.

Cada fala, cada expressão, cada desconforto, cada surpresa, ou insegurança minha ou das crianças, produziram e estão produzindo efeitos. As autoras e autores que sustentam esta discussão da proximidade e intimidade

das linguagens expressivas e da infância, em suas diferentes manifestações, passam a ancorar as minhas práticas.

Remetendo-me a março de 2014, quando iniciei esta Licenciatura, e relembro momentos de elaborações de memoriais, posteriormente revisitando e conhecendo novas propostas pedagógicas, aprendendo a planejar, problematizando as condições da educação das crianças pequenas em nosso país, estado e município, acompanhando as mudanças na legislação, discutindo a formação de professores, fui encontrando respostas para várias de minhas dúvidas iniciais. Busquei mais uma vez esta universidade, e, em particular a FAGED, por ter encontrado meu pertencimento nesta escola. A Psicologia, minha formação inicial, faz parte de quem eu sou, e me possibilitou desenvolver um olhar e uma escuta que com certeza são muito relevantes em minha atuação nas escolas pelas quais passei, mas foi na educação das crianças pequenas que pude viver a “paixão”, como princípio pedagógico e de vida.

Sou apaixonada e privilegiada por fazer parte deste encantador campo de experiências que a docência das crianças pequenas oportuniza. Encantam-me as crianças, me encanta a escola infantil como primeiro espaço de vida coletiva destas crianças, me encanta suas famílias e as tramas de relações cotidianas que estabelecemos nesta pequena comunidade. Se as professoras não apareceram na lista destes muitos encantamentos é porque com relação as professoras, e me incluo hoje como parte desta categoria, talvez me inquiete, mais do que me encante. Inquietam-me práticas repetidas e naturalizadas de controle, desrespeito, e poder sobre as crianças que desconsideram sua condição de sujeito de direitos, protagonistas de produtoras de culturas, com vontades, tempos, curiosidades e necessidades próprias. Sei que a formação é essencial e que faz toda a diferença, assim como também sei que ideias enganosas a respeito de “dom” ou “vocação”, constituem um terreno perigoso, mas, no entanto, cada vez mais me convenço que esta não é profissão para qualquer pessoa, e em se tratando de crianças pequenas, quanto menores, maiores deveriam ser as exigências de formação e qualificação. Mas este é tema e campo para mais um TCC.

Conforme nos indicam Carvalho e Fochi (2016, p. 541)

Para acolher a complexidade das atuações infantis, precisamos repensar a didática da escola. O investimento não pode ser no ensino, mas concentrado em encontrar contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender. Por isso, apostamos em ter as práticas do cotidiano como direção e sentido da ação pedagógica.

Deste momento, levo renovado o compromisso com uma educação infantil comprometida com as infâncias e com todas as especificidades que as caracterizam e as diferenciam. Levo a esperança de que podemos sim forjar novas práticas, que podemos sim planejar de forma potente e que leve em conta o protagonismo das crianças bem pequenas, uma vez que as mesmas, necessitam de uma educação que considere a sua condição de sujeitos aqui e agora, produtoras das culturas infantis que dão cor e vida às escolas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria. Carmem. Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN Viviane Ache; GALLINA Simone Freitas da Silva e WESCHENFELDER. Noeli (Org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. 1ª. ed. Santa Maria: Caxias, 2016, v. 1, p. 131-140.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-37.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009a

BRASIL. **Base nacional Comum Curricular. Terceira Versão Revisada**. Brasília: MEC, dezembro de 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRUNER, Jerome. Pré – escola: algumas especificidades para o espaço. In. CEPPI, Giulio, ZINI, Michele (Orgs.) **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre. Penso. 2013.

CORSARO, Arnold Willian. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In MULLER, Fernanda. & CARVALHO, Ana.Maria.Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Culturas Infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil**. In: IV ANPEd -Sul, 2002, Florianópolis. IV ANPEd -Sul. Florianópolis: UFSC, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr/jun. 2015.

CUNHA, Maria Eduarda Rangel Vieira. Visitando e criando a partir de uma exposição de arte contemporânea. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da & CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). **A Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2017. p 51-64

CUNHA, Susana Rangel Vieira. da Uma arte de nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da & CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.) **A Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2017a. p 9-26

CUNHA Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org). **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2017b. p.11-54.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. **Arte, imaginação e crianças**, Curitiba: Appris, 2017.

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens – Conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWEL, Louise & SCHWALL, Charles (org.). **O Papel do Ateliê na Educação Infantil – A Inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: 2012, p.21–30

GANDINI, Lella. Experiências do primeiro ateliê dos Estados Unidos – Conversas com Amelia Gambetti e Jennifer Azzariti. In: GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWEL, Louise & SCHWALL, Charles (org.). **O Papel do Ateliê na Educação Infantil – A Inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: 2012, p.48 – 63

GANDINI, Lella. A escola inteira como ateliê – Reflexões de Carla Rinaldi. In: GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWEL, Louise & SCHWALL, Charles (org.) **O Papel do Ateliê na Educação Infantil – A Inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: 2012, p.190 - 195

IABELBERG, Rosa. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da & CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.) **A Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2017. p 27-36

LOBORUK, Jaqueline Cadore; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Estar junto com os bebês: os tempos que constroem conhecimentos, saberes e histórias. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; SOUZA Jane Felipe de; CORSO, Luciana Velhinho, (organizadores). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017 p. 52-68.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS Carolyn, GANDINI Lella & FORMAN George, (orgs). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.59-104.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. São Paulo: FEUSP, 2007, 177 p. + 1 CD-ROM. Tese (Doutorado em Educação).

PEDROSA, Maria Isabel Patricia de Carvalho; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In MULLER, Fernanda. & CARVALHO, Ana.Maria.Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

RICHTER, Sandra Regina Simonis, BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Revista Educação. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. **O cotidiano como direção e sentido na educação de crianças pequenas**. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: travessias e travessuras nos estudos da criança. 2016.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

SARMENTO, Manuel.Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.In: Sarmento, Manuel Jacinto, Cerisara, Ana Beatriz. (Coord.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto. Asa, 2004.

SHCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWEL, Louise & SCHWALL, Charles (org.) **O Papel do Ateliê na Educação Infantil – A Inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: 2012, p.31 - 47

## BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

BORGES, Camila Bettin; CUNHA, Susana Rangel Vieira. Uma arte de nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da & CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). **A Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2017a. p. 9-26.

CAIRUGA, Rosana Rego. Os profissionais que atuam com os bebês. In: CAIRUGA, Rosana Rego. CASTRO, Marilene Costa de. COSTA, Márcia Rosa da. (Org.). **Bebês na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 3.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. BRASIL.

DRUMOND, Viviane. A centralidade do estágio na formação de professores (as) de educação infantil. In: CANCIAN Viviane Ache; GALLINA Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. 1ª ed. 2016, p. 141-159

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 140-160.