UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Angelita Santa Rosa Baldani

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Angelita Santa Rosa Baldani

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Angelita Santa Rosa Baldani

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

_____
Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva – Orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

_____
Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner - Examinadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

_____
Profa. Dra. Márcia Aparecida Barbosa Vianna - Examinadora
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

_____
Profa. Dra. Elisete Mallmann - Examinadora
Elisete Mallmann Prestação de Assessorias Educacionais –
Escola de Educação Infantil Garatuja

Lajeado/RS, 15 de dezembro de 2022

Dedico esta dissertação às crianças sujeitas/participantes desta pesquisa, que acolheram minha proposta de ensino com entusiasmo, como se tivesse partido delas o interesse pela Arte, pelos artistas e de levar para seus desenhos conhecimentos que a experiência com a Arte pode proporcionar. Acredito que talvez lá no futuro se lembrem de suas participações neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

"A gente precisa descalçar os pés,
para descobrir que nem todo caminho
é feito de pedras".
(*Liz Rose*)[1]

Muitas vezes, a vida desafia nos colocando em lugar que não desejávamos estar; porém, quando nos descalçamos e sujeitamos a aceitar novas propostas, mesmo que para isso precisamos assumir certas fragilidades, acreditando que na vida nada é por acaso, tendo fé em Deus e pedindo sua orientação para indicar o caminho correto a seguir, é possível ver que nem todo caminho é feito de pedras, embora seja árduo, mas que pode oferecer possibilidades de enxergar um novo modo de caminhar. Por isso, em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelo desafio, pela proteção e sustentação, pela orientação que foi me dando a cada escolha e pelas pessoas que foi colocando em meu caminho para fortalecer meus pés durante a caminhada.

Ao pensar nas pessoas que ajudaram a fortalecer meus pés, tenho medo de esquecer de alguém; entretanto, vou começar com os mais próximos de mim e na sequência espero não deixar de demonstrar minha gratidão a todos.

Agradeço aos meus ancestrais pela vida que tenho hoje, à família onde nasci e cresci, sendo essenciais para formação da pessoa que sou, como também agradeço ao meu marido Diogo e à minha filha Nicole, que antes e durante toda a caminhada estiveram comigo me dando todo o amparo necessário para seguir sempre em frente, mesmo que para isso precisassem abrir mão de muitos momentos em família: vocês são o meu porto seguro: gratidão por serem parte da minha vida.

[1] Disponível em: https://avidaescreve.com.br/novo-caminhar/. Acesso em: 27 out. 2022.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Jacqueline Silva da Silva, por acreditar na ideia de pesquisa que apresentei. Embora eu não sabendo ao certo como estruturar e organizar essas ideias, ela com seu conhecimento e experiência foi me conduzindo e ensinando a dar os primeiros passos como pesquisadora, sendo o apoio necessário para me manter em pé durante toda a caminhada, mesmo sabendo das minhas limitações. Professora Jacqueline, minha eterna gratidão.

Agradeço aos membros da banca avaliadora, Profa. Dra. Márcia Aparecida Barbosa Viana, Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner e Profa. Dra. Elisete Mallmann por acompanharem essa caminhada, proporcionando valiosas contribuições.

À Universidade do Vale do Taquari – Univates, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), pela oferta da bolsa taxa de estudo, que proporcionou a minha permanência no Programa de Pós-Graduação em Ensino.

Agradeço a todos da Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos/SP pelo incentivo por meio da flexibilização do horário de estudo para cursar Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em especial ao Supervisor Prof. Thiago Henrique Trindade, que viabilizou toda a documentação necessária para autorização da pesquisa, como também à equipe gestora da escola em que trabalhava durante a realização do Projeto de pesquisa pelo apoio e incentivo, bem como à equipe gestora da escola em que realizei a pesquisa me acolhendo e contribuindo para a realização do estudo. Também quero deixar meus agradecimentos aos funcionários e colegas professores das duas escolas em que trabalhei durante esses dois anos, os quais, com suas palavras, apoio e incentivo, fizeram a caminhada ficar mais leve.

Agradeço às crianças participantes da pesquisa e aos seus responsáveis que autorizaram suas participações, tão fundamentais para este estudo. Agradeço também ao Projeto Portinari pela autorização do uso das imagens das obras de Cândido Portinari; aos artistas Ivan Cruz e CACosta, que além da concessão do uso das imagens disponibilizaram seu tempo para conversar com as crianças, sobre suas obras de arte, durante o momento de contextualização.

Deixo também meus agradecimentos à coordenadora do “Projeto Brincadeiras de Criança”, Ludmila Guerra, pela colaboração com a pesquisa e trocas

de conhecimento; igualmente à professora de Atendimento Especializado, Mauryen Lamin, pela parceria no decorrer de toda a pesquisa.

Aos colegas egressos do Mestrado, principalmente os orientados pela Professora Jacqueline Silva da Silva, cujos estudos serviram de inspiração e afirmação de que a caminhada é possível de ser trilhada. Agradeço às amizades que construí com a Rudimaria dos Santos e com o Paulo Henrique de Macedo, em que nós três nos apoiamos durante todo o percurso; mesmo que a distância e cada um estudando temas diferentes, dividimos conhecimentos, dúvidas, anseios e nossas conquistas: muito obrigada por estarem sempre por perto.

Agradeço pela presença das amigas que a vida colocou em meu caminho, como a Márcia, que me ajudou a construir a ideia de ser possível cursar o Mestrado: seu apoio me motivou. Às minhas amigas Leila e Sandra, que sempre me incentivaram para a busca do tão sonhado Mestrado: gratidão pela nossa amizade.

Gratidão a todos e a todas!

RESUMO

O ensino de Arte na Educação Infantil pode trazer várias contribuições para o desenho da criança como produção artística autoral. Assim, esta dissertação tem por objetivo investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho da criança. O estudo buscou fundamentação teórica sobre crianças, infância e ensino; o desenho na Educação Infantil; o ensino de Arte na Educação Infantil; estratégia de ensino; o brincar e as brincadeiras, apoiada em estudos de Sarmento (2000, 2002 e 2007), Barbosa (1998, 2010, 2014), Barbieri (2012), Barbosa (2007), Derdyk (2014), Iavelberg (2010, 2013), Kishimoto (2003), Roldão (2009), Anastasiou e Alves (2004), dentre outros, e legislação brasileira. O desenho na Educação Infantil é uma linguagem gráfica em constante desenvolvimento, mas se observa na prática docente inquietação em relação às estratégias de ensino que pudessem ajudar as crianças no seu aprimoramento. Acreditando que a Arte, por meio da Abordagem Triangular e do conceito de desenho cultivado, possa colaborar, de forma que coloque as crianças em contato com imagens de obras de arte e aprendam com elas, organizou-se uma estratégia de ensino por meio da imagem proporcionando a leitura, a contextualização, a confecção do brinquedo, o brincar e o fazer artístico por intermédio do desenho. O caminho metodológico da pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e descritiva; quanto ao tipo, foi feita aproximação com o estudo de caso, utilizando-se observação participante, diário de bordo, roda de conversa, fotos e gravações de áudios como instrumentos técnicos. A investigação ocorreu em uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Ourinhos/SP, em que os pesquisados foram crianças de quatro e cinco anos, da turma em que a pesquisadora leciona. Para análise dos dados aproximou-se com a técnica análise de conteúdo, de Bardin (2012), sendo organizados por três fases: pré-análise, exploração e tratamento das informações. Ao final dessa análise, foi realizada a triangulação dos dados, com a finalidade de responder ao problema da pesquisa e seus objetivos. De acordo com os objetivos da pesquisa, foram geradas estas categorias: a estratégia de ensino por meio da imagem, leitura e contextualização das imagens; o brincar e as brincadeiras; os aprimoramentos encontrados; o olhar das crianças para seus desenhos e, última, as fragilidades e possibilidades. Com o final da aplicação da estratégia de ensino por meio da imagem, a pesquisa conclui que as ações organizadas de forma intencional contribuíram com vivências e experiências, em que as crianças ampliaram seus repertórios no fazer artístico por meio de desenhos, refletindo em aprimoramentos: pinturas das formas, organização, completude da figura humana, diversidade de cores, fundo e movimento. Também proporcionou momentos de aprendizagem para a professora pesquisadora, na busca por um ensino de Arte que colabora com a produção do desenho infantil de crianças.

Palavras-chave: educação infantil; desenho infantil; estratégia de ensino; abordagem triangular; arte na educação infantil.

ABSTRACT

The teaching of Arts in Early Childhood Education can bring several contributions to the drawing of the child as authorial artistic production. Thus, this dissertation aims to investigate how the image of paintings that illustrate children's games, articulated with the Triangular Approach, can contribute to the improvement of the child's drawing. The study sought theoretical foundation on children, childhood and teaching; drawing in Early Childhood Education; teaching Art in Early Childhood Education; teaching strategy; play and play, supported by studies of Sarmento (2000, 2002 and 2007), Barbosa (1998, 2010, 2014), Barbieri (2012), Barbosa (2007), Derdyk (2014), Lavelberg (2010, 2013), Kishimoto (2003), Roldão (2009), Anastasiou and Alves (2004), among others, and Brazilian legislation. Drawing in Early Childhood Education is a graphic language in constant development, but is observed in the teaching practice restlessness in relation to teaching strategies that could help children in their improvement. Believing that Art, through the Triangular Approach and the concept of cultivated drawing, can collaborate, so that put children in contact with images of works of art and learn from them, an educational strategy was organized through the image providing reading, contextualization, toy production, play and artistic doing through drawing. The methodological path of the research followed the qualitative and descriptive approach; as for the type, an approach was made to the case study, using participant observation, logbook, conversation wheel, photos and audio recordings as technical instruments. The investigation took place in a municipal school of Early Childhood Education in the city of Ourinhos/SP, in which the respondents were children of four years, the class in which the researcher teaches. For data analysis approached - if with the technique content analysis, Bardin (2012), being organized by three phases: pre-analysis, exploration and treatment of information. At the end of this analysis, the triangulation of the data was performed in order to respond to the research problem and its objectives. It is understood that the research approach chosen, the data collection instruments and the analysis were appropriate to develop the investigation, making it possible to achieve a plausible answer to the research problem. With the end of the application of the teaching strategy through the image, the research concludes that the actions organized in an intentional way contributed with experiences and experiences, in which children expanded their repertoires in the artistic reflecting on improvements: paintings of the forms, organization, completeness of the human figure, diversity of colors, background and movement. It also provided learning moments for the teacher researcher, in the search for an art teaching that collaborates with the production of children's drawing.

Keywords: early childhood education; child design; teaching strategy; triangular approach; arts in early childhood education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Parque e pátio da escola 47

Figura 2 - Título: Meninos Pulando Carniça (1957). Técnica: Pintura a óleo/madeira. Dimensões: 53,5 x 64,5cm 72

Figura 3 - Título: Papa-Vento (1956). Técnica: Desenho a pastel e a grafite/papel. Dimensões: 27 x 24,5cm (aproximadas) 73

Figura 4 - Título: Barquinho de Papel II (1998). Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,90m x 1,00m 73

Figura 5 - Título: Jogando Peteca (1998). Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 1,00m x 1,20m 74

Figura 6 - Título: Ciranda II (2004). Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,30m x 0,40m 74

Figura 7 - Título: Além da Razão (2006). Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,60m x 0,40m 75

Figura 8 - Título: Bafo-Bafo (2006). Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,80m x 1,00m 75

Figura 9 – Título: Inversa Razão (2006). Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,40m x 0,60m 76

Figura 10 - Crianças observando as imagens das obras de arte 77

Figura 11 - Obras escolhidas pelas crianças com os adesivos da escolha 78

Figura 12 - Diário de bordo da professora relatando sobre o momento da leitura ... 80

Figura 13 - Criança fazendo pergunta durante a *live* com o artista Ivan Cruz 83

Figura 14 - Artista CACosta conversando com as crianças 85

Figura 15 - Escrita de uma cantiga de roda enviada por uma mãe 87

Figura 16 - Crianças brincando de barquinho 89

Figura 17 - Momento da brincadeira de roda 89

Figura 18 - Crianças brincando de carrinho de lata e cata-vento 90

Figura 19 - Desenhos expostos para observação das crianças 91

Figura 20 - Foto do diário de bordo relatando a observação da criança durante a contextualização 109

Figura 21 - Desenho feito pelo artista Ivan Cruz durante a *live* 112

Figura 22 - Desenho feito pelo CACosta 113
Figura 23 - CACosta apresentando a versão original da obra “Bafo-Bafo” 114
Figura 24 - A participação das crianças durante a confecção dos cata-ventos 116
Figura 25 - Criança colorindo o papel para fazer o barquinho 117
Figura 26 - Livro de cantigas de roda e cantigas enviadas pelas famílias 118
Figura 27 - Momentos da confecção do carrinho de lata 119
Figura 28 - Criança tentando fazer a mesma pose da imagem da obra de arte 125
Figura 29 - As crianças e suas conquistas ao brincar com cata-ventos 126
Figura 30 - Crianças brincando de barquinho na água 127
Figura 31 - Ciranda e as possibilidades de agrupamentos e momentos de brincar128
Figura 32 – Cata-vento e carrinho de lata: o brincar e suas possibilidades 129
Figura 33 - As crianças produzindo seus desenhos 140
Figura 34 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **J**: todas as formas ganharam pintura 143
Figura 35 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **F**: algumas formas ganham cores 144
Figura 36 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **T**, que pintou cabelos, roupas, sapatos e céu 144
Figura 37 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **P**, com formas pequenas e preenchida de cores 145
Figura 38 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **M**: a personagem no centro do espaço 147
Figura 39 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **H**: organização com referência na obra de arte 148
Figura 40 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **B**: espaços bem delimitados 149
Figura 41 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **I**: espaço bem distribuído com lugar para dois brinquedos 149
Figura 42 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **C**: figura humana com detalhes 151
Figura 43 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **J**: figura humana com diferença entre menino e menina 151
Figura 44 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **O**: figura humana com os braços saindo do corpo 152
Figura 45 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **Q**: figura humana com corpo 153
Figura 46 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **K**: com muitas cores presentes 154
Figura 47 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito

pela Criança **L**: as cores começaram aparecer 155

Figura 48 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **P**: mesmo sem pintar as formas as cores apareceram 156

Figura 49 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **R**, com poucas formas, mas muitas cores 156

Figura 50 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **L**: fundo verde 157

Figura 51 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **A**: fundo com formas, letras e pintura 158

Figura 52 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **B**: fundo com casas como na obra de arte 159

Figura 53 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **H**: fundo refletindo o azul do céu como na obra de arte e corações 159

Figura 54 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **O**: o giro do cata-vento 161

Figura 55 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **D**: várias pernas para ilustrar a corrida 162

Figura 56 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **M**: crianças sentadas 162

Figura 57- Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **R**: roda com duas crianças 163

Figura 58 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **F**: roda com três crianças 163

Figura 59 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **H**: roda com sete crianças como a do artista 164

Figura 60 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **C**: o caminhar com o cata-vento ao mesmo tempo puxando o carrinho de lata 165

Figura 61 - Momentos de observação dos desenhos 168

Figura 62 - Crianças reproduzindo as cirandas dos seus desenhos 169

LISTA DE QR CODES

QR Code 1 - Ludmila confirmando a *live* com Ivan Cruz 110
QR Code 2 - Ivan Cruz contando como ele brincava de barquinho de papel 111
QR Code 3 - Ivan Cruz mostrando seu ateliê e o seu entorno 111
QR Code 4 - Ivan Cruz desenhando para as crianças 112
QR Code 5 - CACosta explicando como fez o desenho da obra “Além da Razão”.113
QR Code 6 - CACosta ensinando as crianças a brincar 114
QR Code 7- Artista Ivan Cruz falando da importância do brincar para sua obra 129
QR Code 8 - *Live* “Ivan Cruz - Direito autoral: utilização de obras de arte em materiais pedagógicos” 183
QR Code 9 - Vídeo em que Ivan Cruz fala sobre a *live* e comenta sobre o direito autoral 185

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEI	Plano Nacional de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RP	Reunião Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Termo de Anuência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 COMO NASCE UMA PESQUISADORA E UMA PESQUISA: INTRODUÇÃO..... 17

2 LINHAS QUE FORAM TRAÇADAS PARA DESENHAR O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA 29
2.1 Caracterização da pesquisa 30
2.2 Sujeitos da pesquisa 33
2.3 Participantes envolvidos na pesquisa 35
2.3.1 Professora de Atendimento Educacional Especializado 35
2.3.2 Coordenadora do "Projeto Brincadeiras de Criança" de Ivan Cruz 36
2.4 Os artistas autores das obras escolhidas para desenvolver a pesquisa.... 36
2.4.1 Cândido Portinari 37
2.4.2 Ivan Cruz 40
2.4.3 CACosta 43
2.5 *Lócus* da pesquisa 46
2.6 Instrumentos da pesquisa..... 47
2.7 A ética na pesquisa..... 52
2.8 Técnica para análise dos dados..... 55

3 UMA ESTRATÉGIA COM MUITAS AÇÕES 59
3.1 Concepção de criança, infância e ensino..... 59
3.2 Ensino de Arte na Educação Infantil..... 63
3.3 O que entendo por estratégia de ensino..... 68
3.4 A estratégia de ensino por meio da imagem: cinco ações intencionalmente pensadas..... 71

4 LER, CONTEXTUALIZAR, CONFECCIONAR O BRINQUEDO E BRINCAR: "GOSTEI MUITO DE FAZER TUDO ISSO ANTES DE DESENHAR"..... 94
4.1 Conceituando a Abordagem Triangular..... 95
4.2 Leitura e contextualização das imagens: "Eu vejo ...", "Olha esta ...", "Você não vê ...", "Tem poucas cores ...", "Olha, tem muitas cores ...", "Quem fez, professora?" 99
4.3 O brincar na Educação Infantil e as brincadeiras infantis: "Eu já brinquei", "Eu nunca brinquei"..... 121

5 O DESENHO: “EU GOSTEI MUITO DO MEU DESENHO, MAS OS DOS MEUS AMIGOS FICARAM LINDOS TAMBÉM”..... 132
5.1 O que se entende por desenho da criança e seu diálogo com a Arte 133
5.2 Aprimoramentos encontrados: pintura das formas, organização, completude da figura humana, movimento, fundo e diversidade de cores ... 138
5.3 O olhar das crianças para seus desenhos: “Nossa, como ficou colorido! Eu gostei”..... 167

6 FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES..... 176
6.1 Como tudo começou: primeiras fragilidades..... 177
6.2 As fragilidades encontradas durante a pesquisa até chegar à escrita da dissertação 186

7 RESPOSTAS QUE INSTIGAM NOVAS PERGUNTAS: PONTOS FINAIS E INTERROGAÇÕES..... 193

REFERÊNCIAS..... 200

APÊNDICES..... 208
APÊNDICE A - Parecer Consubstanciado do CEP..... 209
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsável Legal..... 213
APÊNDICE C - Termo de Assentimento para as crianças..... 215
APÊNDICE D - Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação 220
APÊNDICE E - Carta de Anuência da Direção da Instituição de Ensino 221
APÊNDICE F - Termo de Licença Projeto Portinari..... 222
APÊNDICE G - Termo de Licença Projeto Brincadeiras de Criança..... 224
APÊNDICE H - Termo de Licença CACosta..... 227

BARQUINHO DE PAPEL II

Fonte: Ludmila Guerra (2022).
Título: Barquinho de Papel II - Ivan Cruz (1998). Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,90 x 1,00m

1 COMO NASCE UMA PESQUISADORA E UMA PESQUISA: INTRODUÇÃO

Eu, professora da Educação Infantil? Não! Essa era a afirmação que fazia ao iniciar meus estudos em 2000. Mas como hoje estou escrevendo sobre o ensino de Arte na infância? Trilhando caminhos que foram me conduzindo e me revelaram que toda a minha vivência como criança contribuiu para me transformar em professora da Educação Infantil. E, com esta pesquisa, busquei respostas para muitos questionamentos que emergiram da minha prática ao trabalhar com crianças.

Para entender melhor a trajetória que me conduziu para desenvolver uma pesquisa que envolve o ensino de Arte para crianças, com o objetivo de aprimorar o desenho infantil, preciso voltar ao passado, reviver minhas memórias da infância e descrever um pouco da minha experiência como professora. No início da docência, não imaginava levar jeito para trabalhar com crianças, mas o tempo mostrou que estava errada, porque percebo que as influências que carregamos do nosso passado interferem nas nossas decisões e escolhas do presente, e no meu caso não foi diferente. Para ilustrar este capítulo, na epígrafe exponho a imagem da primeira obra de arte que apresentei para crianças na Educação Infantil, quando pela primeira vez fiz meu “barquinho de papel” e embarquei pelo universo da Arte.

Fui criança em um tempo distante deste em que sou professora. Muitas mudanças importantes aconteceram na Educação: o que era prática comum nos anos 1980, hoje seria um verdadeiro retrocesso; porém, uma infância bem vivida contribui para entender o olhar da criança frente à sua criatividade e imaginação.

Nasci em uma família muito simples e sou a segunda de quatro filhos. Meu avô paterno tinha uma chácara e em todo final de semana, feriado ou férias minha mãe nos levava para lá. Muitas vezes, encontrava meus primos e, junto com eles, como

uma grande família, vivi muitas aventuras passeando em bosques na beira do rio. Explorava toda a região da chácara com meus irmãos, primos, tios e avós, brincava nas árvores, em que cada galho era um cômodo da minha casa imaginária, fazia comidinha com folhas e barro, às vezes ganhava arroz, macarrão e feijão de verdade para brincar cozinhando nas latinhas de molho de tomate e usava cascas de coco como pratos.

Quando minha avó fazia pão no forno a lenha, eu a ajudava a encontrar uma planta que usava para fazer uma vassoura e varrer o forno, auxiliava a cilindrar o pão, e sempre, no final, ela me deixava fazer um pãozinho e o colocava para assar. Brincar com os elementos da natureza e muita imaginação era tudo o que eu tinha. Assim o tempo passou até meus quinze anos, brincando e explorando a chácara do meu avô.

Aprendi muito sobre as plantas, os bichos, participei da colheita de muitos frutos, legumes e hortaliças, mas a colheita do morango era a de que mais gostava. Pude viver bons tempos, que guardo hoje na memória.

As lembranças que trago de quando ingressei na Educação Infantil, em 1985, são de encantamento com aquele universo em que estava sendo inserida. O sorriso e a paciência da minha professora, aquelas mesinhas redondas em que sentavam cinco crianças, as atividades rodadas no mimeógrafo e, mesmo não criando nada por serem desenhos prontos, tentava colori-los da forma mais criativa possível, misturando tons e combinando cores, ora com giz de cera, ora com lápis de cor. Não me lembro de ter feito, nessa época, meus próprios desenhos, nem me lembro de ter contato com alguma pintura de artistas plásticos.

Não me esqueço, entretanto, do cheiro da massinha de modelar que sempre era ofertada para que construíssemos alguma coisa em quatro dimensões, e as datas comemorativas eram parte principal do nosso currículo, bem como as brincadeiras no parque de areia, os balanços, gangorras e tubos de esgoto que, para mim, eram enormes túneis. Foi uma vivência muito especial que trago comigo e, mesmo sabendo que muitas coisas poderiam ser diferentes, não muda o fato de ter sido especial. Foi uma Educação Infantil dentro de uma proposta pedagógica tradicional, com muito contato com a natureza, e minhas professoras faziam a mágica de tornar tudo leve e acolhedor.

Em relação à alfabetização, que iniciou em 1987, pouca recordação vem à minha memória. O Ensino Fundamental na época – 1992 – era chamado de Ginásio. Dessa fase da vida me lembro menos ainda, porém do professor de Ciências, que

desenhava na lousa com giz colorido tudo o que ia ensinar, não me esqueci, porque, do mesmo modo como desenhava, explicava muito bem. Eu aprendia, tirava boas notas e comecei a desenhar, já que esse professor incentivava e falava que não precisava ser exatamente igual ao que ele fazia, desde que não faltassem as partes necessárias do que ele estava ensinando, afinal o desenho era para explicar conteúdos de Ciências. Nessa fase do ensino, comecei a ter, uma vez por semana, aulas de Educação Artística; contudo, os desenhos propostos usavam régua e malha quadriculada para construir figuras geométricas, e, às vezes, em função de datas especiais, fazia recorte, colagem e cartão. O restante das vivências foi esquecido; não consigo recordar.

Já do Ensino Médio, em 1995 em diante, o qual na época era chamado de Colegial, eu me lembro perfeitamente, e muitas dessas recordações influenciaram minha vida profissional. Eu trabalhava o dia todo e ia para a escola à noite. Tinha muitos professores – a maioria deles eram excelentes –, as salas eram lotadas, estudava com alunos que tinham a minha idade e outros bem mais velhos. O ambiente era agradável, tinha muitos amigos, fazíamos todo ano grandiosas festas de Halloween com o professor de Inglês. Aprendi muito, porém percebia que alguns assuntos não eram aprofundados, visto que existia o entendimento de que o aluno do noturno não acompanharia se eles cobrassem mais. Em função disso, muitos conteúdos eram reduzidos, o que, de certa forma, me prejudicou.

Não consigo recordar das aulas de Arte; no entanto, lembro de um livro de Língua Portuguesa que a professora usava e sempre pulava os conteúdos de literatura. Eu perguntava para ela o porquê disso e ela respondia que não entenderíamos, que não tinha tempo, que não era oportuno naquele momento e que o mais importante era a gramática. Nesse livro apareciam imagens de obras de pintores famosos para ilustrar as escolas literárias e foi assim que comecei a ter contato com a arte clássica. Tive aula com essa mesma professora nos três anos do Ensino Médio. Como ela só dava aula de gramática, quando eu tinha tempo estudava por minha conta a literatura; tentava fazer sozinha a leitura das obras que ilustravam o livro, pois percebia que a arte e a literatura chamavam muito minha atenção.

Fiz um cursinho preparatório para vestibular em 1998 e lá conheci uma professora incrível de literatura. Tudo o que não aprendi em três anos de Ensino Médio aprendi em seis meses e me apaixonei. Um caminho foi se formando, e decidi prestar vestibular em uma Faculdade estadual que fica a 25 km da minha cidade, a

Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP), na cidade de Jacarezinho/Paraná. Fui aprovada e, em 2000, comecei a cursar Letras/Literatura. Em dezembro de 2003, formei-me professora de Língua Portuguesa e Literatura, e nessa época iniciou o meu sonho de cursar o Mestrado devido às influências que tive dos professores e colegas.

Como não foi possível o Mestrado naquele momento, em fevereiro de 2004 comecei a cursar Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura na mesma faculdade em que me formei. Nessa época, meus planos eram ser professora de Literatura em cursinho pré-vestibular, no Ensino Médio e trabalhar com estudantes que se interessassem pela Arte por meio das palavras. Pensava que, quanto mais idade tivessem meus alunos, melhor seria ensinar.

Em 2005, comecei a trabalhar em três escolas como professora de Língua Portuguesa e com projetos que fomentavam a leitura dentro e fora da escola. Consegui fazer trabalhos gratificantes com os alunos e, de alguma forma, contribuir para que eles tivessem acesso à Arte por meio da literatura.

No ano seguinte, fiz processo seletivo na Prefeitura e consegui um contrato para o ano todo, novamente com projeto de leitura, na Escola Municipal Profª Georgina Amaral dos Santos Lopes, de Ensino Fundamental I, exercendo a mesma função do ano anterior. Porém, como era uma escola de alfabetização, desenvolvia projetos articulados com a literatura infantil. Essa escola era um lugar acolhedor, e gostava de ver as professoras de alfabetização dando aula. Ficava encantada com as crianças pequenas e me sentia muito bem naquele contexto. As lembranças da minha infância ressurgiam. Acredito que foi nessa escola, convivendo com crianças, que despertou meu desejo de ser alfabetizadora e as professoras que trabalhavam comigo me convidaram a cursar Pedagogia com elas, porque havia uma lei em trâmite mencionando a obrigatoriedade do curso superior, e elas tinham apenas o Magistério. Aceitei e, em agosto de 2006, iniciei o curso de Pedagogia.

No ano seguinte, fui contratada para montar a primeira sala de leitura em uma escola do Estado de São Paulo. O trabalho na sala de leitura foi a construção de um sonho, pois ela trouxe para a escola um lugar prazeroso que os alunos frequentavam para ler gibis, livros, jornais, revistas, estudar e ter um ambiente para trocar opiniões sobre os livros, desenvolver projetos e fazer da leitura uma ferramenta capaz de acessar conhecimentos multidisciplinares, uma experiência que me ajudou mais tarde a entender conceitos como a complexidade do conhecimento, que Morin (2003) discute e relaciona tudo isso com a Arte.

Em 2010, terminei o curso de Pedagogia e surgiu um concurso para professor de Ensino Fundamental I em uma cidade vizinha. Inscrevi-me, passei e fui chamada para assumir o cargo em 2011. Apesar de gostar de trabalhar na sala de leitura, resolvi aceitar, devido à curiosidade de saber como era todo o processo de alfabetização na prática, até formar leitores como os que recebia na sala de leitura. Além do mais, trabalhar com crianças era algo que já considerava desde 2006, como relatei.

Acreditava que somente com formação inicial em Pedagogia não seria capaz de assumir uma sala de alfabetização logo de início, então escolhi um terceiro ano e gostei muito de trabalhar com as crianças, pois me deu uma satisfação maior do que quando trabalhava com os adolescentes. Tinha a impressão de que meu trabalho assumia uma importância maior para a vida das crianças. Assim, no ano seguinte, iniciei minha trajetória como alfabetizadora. Para tanto, busquei formação continuada e descobri que alfabetizar crianças era o que fazia brilhar meus olhos e ter certeza de que meu trabalho seria importante para alguém.

Nessa fase da minha vida, pensava que encontrara o meu lugar na educação como alfabetizadora e seguiria meu caminho nessa área. No entanto, como trabalhava em uma cidade e morava em outra, enfrentar o trânsito da rodovia diariamente era cansativo. Por isso, prestei concurso para o meu município (Ourinhos/SP), passei e, no ano de 2016, fui chamada para assumir o cargo de professora de Educação Básica I (trabalha com crianças de 0 até o quinto ano do Ensino Fundamental). Assumi meu cargo e participei da atribuição das aulas com a intenção de continuar trabalhando com alfabetização, porém, para minha surpresa, quando chegou minha vez de escolher, só havia o cargo de professora de creche. No primeiro momento, fiquei muito desapontada, mas depois fui percebendo que outro desafio estava por vir, e aceitar era o melhor a fazer.

Logo nas primeiras semanas da nova jornada, busquei informações sobre como seria trabalhar com bebês e crianças bem pequenas de até três anos. Pesquisas, estudos, trocas de informações, indagações me conduziram a trilhar um caminho totalmente novo e, aos poucos, fui entendendo qual era o meu papel naquela creche junto às crianças pequenas. Tive a oportunidade de vivenciar e atuar em um cenário que jamais imaginava viver como professora; somente como mãe vivi algo parecido.

Toda a insegurança foi passando e a cada dia buscava ser melhor. Atuar na

creche já não era algo fora de cogitação para seguir como opção. Como nem tudo ocorre conforme planejamos, na atribuição para o ano seguinte descobri que não se formara turma suficiente para manter meu cargo naquela creche, então tive de assumir uma turma de primeira fase (crianças de quatro e cinco anos) em outra unidade escolar, na Escola Municipal de Educação Infantil Vinícius de Moraes, uma escola bem pequena, com somente três salas: em duas havia aula de manhã e, na outra, que seria a minha, seria à tarde, e ali me encontro até o momento.

Outra vez tive de me reinventar, porém dessa vez o contexto não me favoreceu muito por ser uma escola bem pequena, e eu precisava trabalhar sozinha. Essa foi uma experiência singular, porque sempre trabalhei em escolas grandes, acostumada com trabalhos em equipe e trocas de conhecimento, porém não podia voltar atrás. Mais uma vez o objetivo era aprender e fazer o melhor para que as crianças tivessem uma boa Educação Infantil. Dessa forma, dediquei-me muito; contudo, diferentemente dos anos anteriores, percebia algumas lacunas na minha formação, pois a Educação Infantil estava pautada em datas comemorativas, no brincar livre e no desenho livre, e eu não conseguia entender muito a minha docência nesse contexto.

Outro fator que me deixou confusa foi que, na época em que fui estudande nesse segmento de ensino, tudo era diferente. Também se trabalhava com datas comemorativas; entretanto, as atividades eram para colorir desenhos prontos, e as poucas aulas que tive na faculdade sobre Educação Infantil se resumiam a ensinar, a contar histórias e sua importância; em relação ao desenho me lembro apenas do ensino de sua classificação por fases, mas não de práticas que contribuíssem para o ensino do desenho.

Acreditava que o ensino para crianças dessa idade não poderia ser apenas o brincar livre sem intencionalidade e contar histórias, para depois pedir que elas desenhassem. E muitas vezes, ao pedir para desenharem, elas me diziam: “Eu não sei desenhar”, e eu pensava comigo mesma: “Eu também não”.

A necessidade de me especializar, de buscar respostas para muitos questionamentos que surgiam no exercício do meu trabalho eram muito claras para mim. Além do mais, precisava aprofundar meus conhecimentos sobre a infância. Então fiz cursos e pensei na possibilidade de fazer mais uma graduação que contribuísse para meu trabalho com as crianças. Como o desenho livre era uma prática constante nas minhas aulas e mesmo que na minha Educação Infantil só fizesse a pintura de desenhos prontos, sabia que esta prática não provocava o

desenvolvimento e muito menos a criatividade.

Conforme os estudos de Barbieri (2012), como educadora, meu papel era ajudar a criança a expressar-se, apresentando ferramentas e procedimentos que proporcionassem condições para que ela pudesse se colocar no mundo e interagir nele. Por não saber exatamente como ajudá-la a se expressar, pensei que as Artes poderiam me auxiliar nesse sentido. Como trabalhei por muito tempo com projetos de leitura, sabia como esta propiciava a integração de vários conhecimentos. Assim, pensei que em Arte não seria diferente: como na Educação Infantil a linguagem gráfica utilizada pelas crianças é o desenho, as Artes Visuais e os artistas poderiam ter muito a contribuir com a infância. Conforme relatei anteriormente, na minha educação a presença da Arte não fazia parte do contexto, mas acreditava que poderia mudar isso como professora.

Segundo a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1998), ao falar de Arte na educação, diversas variáveis são mobilizadas, e a experiência estética do professor torna-se elemento definitivo na experiência estética do aluno. O contato da criança com a Arte muitas vezes vai depender das escolhas feitas pelo professor, por isso seus conhecimentos estéticos são necessários para saber fazer as escolhas do material artístico que apresentará.

Entendo que, para fazer um melhor uso dos conhecimentos que a Arte pode proporcionar, o professor precisa ter conhecimento e experiência estética a fim de ter condições de contribuir para a experiência estética do aluno. Nesse sentido, em 2018 comecei a cursar a Faculdade de Artes Visuais. Assim, adaptava e levava para as crianças muitas coisas que aprendia no curso, porque assisti a um vídeo em que arte-educadora Barbosa abordava a importância de ensinar Arte na Educação Infantil, e pude conferir com algumas vivências como a arte pode contribuir para o desenvolvimento do desenho das crianças.

Contudo, ao contar uma história que falava sobre uma folha de papel que queria ser um barquinho, percebi que as crianças não conheciam nem tinham brincado com barquinhos de papel. Lembrei-me, então, de uma obra do artista Ivan Cruz, chamada “Barquinho de Papel”, levei-a para a sala e mostrei-a; em seguida, construímos juntos barquinhos, e as crianças brincaram. Coincidentemente, na faculdade estava estudando a Abordagem Triangular, que consiste em ensinar Arte por meio de três ações: ler, contextualizar e fazer. Em função disso, imaginei que poderia completar meu trabalho introduzindo o fazer, e pedi que as crianças desenhassem do jeitinho

delas a brincadeira. Para minha surpresa, os desenhos ficaram muito além do que elas até então faziam: os desenhos que eram pequenos se expandiram, os que eram sem cor ganharam o colorido. Naquele momento, percebi que tinha em mãos um tema de pesquisa que emergiu de um contexto real da minha sala de aula e resolvi pôr no papel para, quem sabe, um dia, encarar o tão sonhado Mestrado.

Ao fazer uso de imagens que ilustram brincadeiras infantis, consigo abordar vários ensinamentos ao mesmo tempo, tais como o resgate das brincadeiras, a história, a cultura da infância, o brincar que, segundo Silva (2011), é uma linguagem inerente à infância, a experiência estética, o ensino da Arte. Sendo que o objetivo é o desenho, vou ao encontro do pensamento de Morin (2003), que retrata o nosso modo de conhecimento como fragmentado e alerta para a necessidade de encontrar aquilo que une: um conhecimento que não o isole do seu contexto natural e do conjunto em que está inserido. Por ser uma necessidade cognitiva, um conhecimento particular deve ser situado no seu conjunto.

Entendo a Arte, de forma geral, como capaz de ser integradora de muitos conhecimentos. Fazendo uso de imagens de obras de arte, é possível trazer para o ensino uma associação de conhecimentos dentro de um contexto global, permitindo que a criança aprenda a ver o todo expresso na imagem, e não apenas parte dele. Embora o objetivo do trabalho seja o aprimoramento do desenho infantil, o conhecimento não será fragmentado.

Foi procurando investigar a minha própria prática como docente ao ensinar Arte na Educação Infantil, fazendo uso das ações da Abordagem Triangular, adicionando o brincar para desenvolver uma estratégia de ensino que usa as imagens de obras de arte que ilustram brincadeiras infantis visando ao aprimoramento do desenho, que este estudo foi desenvolvido.

Apoiada nos conhecimentos que a Faculdade de Artes Visuais me proporcionou, junto com minha experiência já mencionada anteriormente e as muitas leituras, reflexões e ensinamentos da minha orientadora, cheguei ao **problema de pesquisa**: Como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho da criança?

Constitui o **objetivo geral** deste estudo: Investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho da criança.

Com o propósito de alcançar o objetivo geral, de acordo com o problema de pesquisa, apresento os objetivos específicos:

- Descrever como é aplicada a estratégia de ensino por meio de imagens que ilustram brincadeiras infantis, para o aprimoramento do desenho infantil;
- Compreender como as ações de leitura e de contextualização da obra de arte podem contribuir para a elaboração do desenho da criança;
- Analisar como a experiência do brincar mediado pela obra de arte pode contribuir para ampliar o repertório do desenho da criança;
- Verificar as fragilidades de ensinar Arte, por meio da imagem vinculada à Abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho infantil.

Em busca de respostas que ajudarão a alcançar os objetivos apresentados, questões norteadoras foram elaboradas:

- Como é utilizada a estratégia do uso das imagens que ilustram brincadeiras infantis, para o aprimoramento do desenho da criança?
- Como as ações de leitura e de contextualização da obra de arte podem contribuir para a elaboração do desenho da criança?
- Como a experiência do brincar mediado pela obra de arte pode ampliar o repertório do desenho da criança?
- Após observação dos desenhos feitos pelas crianças será possível identificar aprimoramento na sua elaboração?
- Qual o olhar que a criança tem ao entrar em contato com a pintura do artista, o desenho dos seus colegas e o seu no momento de exposição das produções?

As questões norteadoras foram um importante fio condutor que guiou o estudo no sentido de buscar respostas para o problema. Acredito que a pesquisa poderá contribuir como sugestões de ensino para muitos professores, que entendem desenho infantil como uma linguagem, podendo ser aprendida e aprimorada por meio de experiências estéticas com as Artes Visuais, e que todas as crianças têm a capacidade de desenhar. Diante do exposto, na sequência, apresento a dissertação estruturada em sete capítulos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **Como nasce uma pesquisadora e uma pesquisa: Introdução**, descrevo minha trajetória pessoal e profissional, que me conduziu para chegar até o tema da pesquisa, a justificativa, o problema de pesquisa, o objetivo

geral, os objetivos específicos e as questões norteadoras.

No segundo capítulo, **Linhas que foram traçadas para desenhar o caminho percorrido pela pesquisa**, apresento a metodologia usada na pesquisa na seguinte ordem: no subcapítulo 2.1, “Caracterização da pesquisa”; no 2.2, “Sujeitos da pesquisa”, no 2.3, “Participantes envolvidos na pesquisa”, no 2.4, “Os artistas autores das obras escolhidas para desenvolver a pesquisa”, no 2.5, “*Lócus* da pesquisa”, no 2.6, “Instrumentos da pesquisa”, no 2.7, “A ética na pesquisa” e no subcapítulo 2.8, “Técnica para análise dos dados”.

No terceiro capítulo, **Uma estratégia com muitas ações**, descrevo no subcapítulo 3.1, “Concepção de criança, infância e ensino”, a concepção que tenho sobre criança, infância e ensino conforme a legislação vigente e estudos teóricos; no 3.2, “Ensino de Arte na Educação Infantil”, abordo sobre o ensino de Arte na Educação Infantil, levando em consideração a legislação e os estudos teóricos que corroboram com o entendimento que tenho; no 3.3, “O que entendo por estratégia de ensino”, exponho os estudos teóricos que fundamentam meu entendimento por estratégia de ensino, e no subcapítulo 3.4, “A estratégia de ensino por meio da imagem: cinco ações intencionalmente pensadas”, discorro sobre a estratégia de ensino por meio da imagem no sentido de apresentar suas ações e a maneira como elas foram desenvolvidas durante a pesquisa.

No quarto capítulo, **Ler, contextualizar, confeccionar o brinquedo e brincar: *“Gostei muito de fazer tudo isso antes de desenhar”,*** no subcapítulo 4.1, “Conceituando a Abordagem Triangular”, apresento a Abordagem Triangular utilizada nesta dissertação discorrendo sobre sua história, ações, desafios e possibilidades para o ensino de Arte; no 4.2, “Leitura e contextualização das imagens: *“Eu vejo ...”, “Olha esta ...”, “Você não vê ...”, “Tem poucas cores ...”, “Olha, tem muitas cores ...”, “Quem fez, professora?”,* apresento a leitura e a contextualização que as crianças fizeram das imagens das obras de arte durante a pesquisa; e no subcapítulo 4.3, “O brincar na Educação Infantil e as brincadeiras infantis: *“Eu já brinquei”, “Eu nunca brinquei”*, discorro sobre o brincar e as brincadeiras na Educação Infantil e como puderam contribuir com o desenho das crianças.

No quinto capítulo, **O desenho: *“Eu gostei muito do meu desenho, mas os dos meus amigos ficaram lindos também...”***, no subcapítulo 5.1, “O que entendemos por desenho da criança e seu diálogo com a Arte”, discorro sobre a fundamentação teórica usada neste estudo para entender o desenho como produção

artística da criança; no 5.2, “Aprimoramentos encontrados: pintura das formas, organização, completude da figura humana, movimento, fundo e diversidade de cores”, apresento os desenhos das crianças com os aprimoramentos encontrados; no subcapítulo 5.3, “O olhar das crianças para seus desenhos: *“Nossa, como ficou colorido! Eu gostei”*, relato sobre a forma como as crianças entendem as mudanças surgidas nos seus desenhos.

No sexto capítulo, **Fragilidades e possibilidades**, no subcapítulo 6.1, “Como tudo começou: primeiras fragilidades”, disserto a respeito das fragilidades que encontrei na minha vida pessoal e profissional que me moveram ao tema desta pesquisa, como também as fragilidades encontradas ao estruturar a pesquisa; no 6.2, “As fragilidades encontradas durante a pesquisa até chegar à escrita da dissertação”, faço relatos sobre as fragilidades com as quais deparei durante a realização das pesquisa e as encontradas para escrever a dissertação.

E no sétimo capítulo, **Respostas que instigam novas perguntas: pontos finais e interrogações**, apresento considerações a respeito da importância deste estudo para minha formação, como também para a formação de outros docentes que acreditam na Arte, por meio de imagens, como possibilidade de ensino para o desenho da criança.

Para finalizar, seguem as **Referências** e os **Apêndices** desta pesquisa.

"Se há tantos meninos em minha obra em balanços, gangorras é que seria meu desejo fazer com que eles fossem lançados ao ar a virarem belos anjos..."

(Cândido Portinari)[2]

MENINOS NA GANGORRA

Fonte: Projeto Portinari (2022).
Título: Meninos na Gangorra (1960). Técnica: Pintura a óleo/tela.
Dimensões: 72 x 60cm.

[2] Fonte: https://www.pensador.com/frases_de_candido_portinari/. Acesso em: 27 out. 2022.

2 LINHAS QUE FORAM TRAÇADAS PARA DESENHAR O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA

Apresento, neste capítulo, as linhas traçadas com o objetivo de desenhar o caminho metodológico que vivenciei para desenvolver a pesquisa, sendo que essas linhas estruturadas e pensadas previamente, me conduziram, porque ao mesmo tempo em que exerci minha docência aplicando uma estratégia de ensino por meio da imagem, também pude conhecer, na sinergia da prática, como essa estratégia com todas as suas ações puderam contribuir para o aprimoramento do desenho da criança.

Na epígrafe, apresento uma frase e a imagem da obra “Meninos na Gangorra”, ambas do artista plástico Cândido Portinari. Observo que as linhas traçadas para desenhar o caminho que percorri funcionou como uma gangorra, onde, de um lado, fica o pesquisador e, do outro lado, seu estudo, porém é a gangorra que segura no momento do impulso para cima, como também no declínio, sendo que, no equilíbrio, é possível enxergar o caminho que as linhas desenharam.

No movimento da gangorra, assumindo o papel de professora e pesquisadora, busquei o equilíbrio: às vezes, tinha de focar no meu compromisso de docente junto às crianças em seus momentos de vivências e descobertas, em que, como na frase do artista, eu queria ver as crianças lançadas no mundo da arte; outras vezes, precisava observar com olhos de pesquisadora, tentado buscar o equilíbrio dos dois papéis. Confesso que não foi uma tarefa fácil; entretanto, acredito que a metodologia escolhida contribuiu para que conseguisse ver o caminho.

Após a banca de qualificação, levando em consideração as contribuições que recebi, ajustes precisaram ser feitos, e esses ajustes contribuíram para um melhor desenvolvimento da pesquisa.

Outro fato ocorrido que desejo relatar é que precisei mudar o *lócus* da pesquisa, porque a escola em que trabalhava não formou turma para o ano vigente; então tive de ser realocada em outra escola; assim, todos os aspectos referentes ao *lócus* de pesquisa, inclusive a carta de anuência, tiveram de ser refeitos, para se adequarem ao meu novo local de trabalho. Porém consegui assumir uma turma de crianças com a mesma faixa etária que havia planejado anteriormente, não precisando fazer adequações em relação à estratégia de ensino.

Também após a banca de qualificação, submeti o Projeto de pesquisa, já com os ajustes sinalizados pela banca como também a troca do *lócus* de pesquisa, ao Comitê de Ética em Pesquisa COEP-Univates, sendo que especifico melhor esse assunto no subcapítulo 2.7, em que relato sobre a ética na pesquisa.

Apesar de todos os desafios encontrados, foi possível desenvolver a pesquisa e acredito que a metodologia escolhida foi fundamental no processo da investigação, no sentido de contribuir na busca por respostas para esclarecer o problema de pesquisa: como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho da criança.

Diante do exposto, no item seguinte, apresento a abordagem de pesquisa utilizada nesta dissertação, o tipo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e os participantes envolvidos, as obras e os artistas escolhidos para desenvolver a pesquisa, o *lócus* da pesquisa, os instrumentos de investigação, a ética na pesquisa e a técnica utilizada para análise dos dados coletados em campo.

2.1 Caracterização da pesquisa

O caminho metodológico trilhado para a realização da pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, a fim de responder ao problema de pesquisa que envolveu uma compreensão real dos fatos. Para isso, me fundamentei em cinco características da **pesquisa qualitativa** de acordo com os estudos de Bogdam e Biklen (1994), que me deram o suporte necessário para desenvolver a investigação.

A primeira característica da pesquisa qualitativa é que a fonte de dados direta é o ambiente local, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47): “Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas”. Os investigadores

costumam estar presentes no contexto investigado, uma vez que acreditam na sua importância para a compreensão das ações em seu local. Dessa forma, destaco que como professora de uma turma de crianças da Educação Infantil desenvolvi a pesquisa no meu próprio contexto de trabalho e assumi o papel de pesquisadora da minha própria prática com crianças de quatro e cinco anos. Para ilustrar essa condição de pesquisa na própria prática, Ponte (2008, p. 154) ressalta:

> A investigação dos profissionais sobre a sua prática pode ser importante por várias razões. Antes de mais, ela contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas; além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem; e, em certos casos, pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral.

Dessa forma, busquei respostas para um problema que emergiu no contexto da minha docência, além ter sido uma experiência singular, que contribuiu com o meu desenvolvimento profissional e com o ensino das crianças que participaram da pesquisa.

A segunda característica da pesquisa qualitativa favorável é que, por se tratar de uma pesquisa descritiva, em que a investigação não é feita com base em números, mas com imagens e palavras, seus dados foram diversificados e não puderam ser transformados em números. A respeito disso, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ressaltam: “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. A partir do exposto, busquei registros dos dados por meio de falas, imagens e desenhos.

A terceira característica importante da pesquisa qualitativa é que o pesquisador tem maior interesse no processo em relação ao resultado, o que para o campo educacional é de extrema relevância. A pesquisa também apresentou esta característica por investigar as potencialidades da estratégia de ensino que fez uso da imagem para ensinar Arte para as crianças, em que o processo de ensino foi o foco mais importante, porém o resultado foi considerado no sentido de verificar se a estratégia de ensino cumpriu com seu objetivo de aprimorar o desenho.

A quarta característica da pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), que contribuiu com o estudo, é que a investigação dos dados se deu de forma indutiva, não com o objetivo de afirmar ou descartar as hipóteses, mas de selecionar as questões que realmente foram mais importantes, partindo do pressuposto de conhecer o necessário para entender o todo. Dessa forma, busquei conhecer como

as ações da estratégia de ensino por meio da imagem puderam contribuir com o aprimoramento dos desenhos das crianças.

Já a quinta característica trouxe o significado como parte vital da pesquisa, porque se tentou conhecer um recorte de uma realidade particular. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48): “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Assim, foi possível investigar como a estratégia de ensino por meio da imagem pode proporcionar aprimoramentos nos desenhos das crianças participantes da pesquisa.

Levando em consideração as contribuições dos autores mencionados, escolhi a abordagem qualitativa, entendendo ser a mais adequada, já que esta pesquisa buscou responder a um questionamento em relação a um recorte da realidade de uma sala de aula na Educação Infantil, em que a professora utilizou a imagem para desenvolver uma estratégia de ensino e acrescentou o brincar às ações da Abordagem Triangular, com o objetivo de contribuir com o aprimoramento do desenho das crianças.

Quanto à caractericação da pesquisa segundo os **procedimentos técnicos,** a partir de Gil (2008) e Chemin (2022), utilizei a pesquisa bibliográfica (com o uso de fontes físicas e digitais de referência na área do estudo) e a documental (com o uso de legislação para embasar aspectos analisados), dentre outros delineamentos. Na coleta de dados (a observação participante, o diário de bordo, roda de conversa, fotografias e gravações de áudios, que serão melhor detalhados no item 2.6). Sendo que, conforme Yin (2001), foi feita uma aproximação com o estudo de caso, entendendo que esse tipo de pesquisa tem um desenvolvimento específico de investigação, por se tratar da utilização de uma estratégia de ensino desenvolvida de acordo com a realidade de uma determinada turma de crianças da Educação Infantil.

Para Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Partindo dessa definição, considero que a pesquisa foi uma aproximação com o estudo de caso por se tratar de uma investigação empírica dentro do contexto de uma turma de crianças, em que o fenômeno foi o desenvolvimento da estratégia de ensino mediada pela imagem e que, a partir de sua aplicação, busquei as respostas acerca de suas potencialidades para contribuir com o aprimoramento do desenho das crianças.

Ainda para Yin (2001, p. 32-33):

> A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Como já mencionado, tratou-se de uma situação única de realidade que foi pesquisada, em que desenvolvi com as crianças uma estratégia de ensino com várias ações; para isso, previamente, busquei embasamento teórico principalmente na Abordagem Triangular e no conceito de desenho cultivado, fazendo uso de vários instrumentos técnicos para a coleta dos dados, por isso acredito que a aproximação com o estudo de caso possibilitou obter informações significativas, para fundamentar os escritos deste estudo.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças da turma onde sou professora, que frequentam a primeira fase da Educação Infantil, que, segundo a Secretaria da Educação do meu município, a primeira fase corresponde às crianças que têm ou iriam completar quatro anos de idade até 30 de março de 2022.

Como docente da turma, posso dizer que são crianças dinâmicas, articuladas, comunicativas, curiosas, capazes e inteligentes, sendo onze meninos e nove meninas. Porém, devido à pandemia do Coronavírus em 2020 e 2021, a maioria não frequentou a creche no início do ano de 2022; então, a adaptação das crianças com a escola foi um processo um pouco demorado, pois quase todas não estavam acostumadas a conviver com pessoas fora do seu âmbito familiar; nesse sentido, conviver com muitas outras crianças e adultos, que até então eram desconhecidos, foi uma experiência desafiadora para elas, e, de modo geral, o choro era inevitável.

Aos poucos, com o processo de acolhida, as crianças foram me conhecendo, como também a escola e seus espaços, aprendendo a conviver com os colegas e a cada dia o choro foi diminuindo e, no lugar dele, o prazer de estar na escola e de pertencer àquele espaço foi aumentando. No mês de março de 2022, posso afirmar que todas as crianças já entravam sozinhas na escola, chegavam com sorriso no rosto e iam embora perguntando o que iríamos fazer no próximo dia.

Em relação ao desenho, levando em consideração os estudos de Iavelberg

(2013), posso dizer que das 20 crianças que recebi, no mês de fevereiro de 2022, devido ao seu contexto familiar, oito delas não tinham quase experiência com desenhos e estavam no momento conceitual do desenho de ação, quando as crianças coordenam linhas sem significado simbólico; entretanto, as outras já se encontravam no momento conceitual denominado desenho de imaginação I, já mostrando imagens com significado simbólico e não aleatórios, em que a criança é capaz de ler o que desenhou. Nesse sentido, percebi que essas crianças, quando estavam em casa, a família às vezes disponibilizava papel e lápis para elas desenharem, por isso elas tinham uma experiência maior com o desenho.

Porém, foi oportunizando para as crianças momentos de desenhos, de imaginação, coletivo, de observação ou com intervenção, que ao iniciar a pesquisa, no mês de junho, somente uma criança se encontrava no momento conceitual de desenho de ação; das outras 19 crianças, 10 se encontravam no momento conceitual do desenho de imaginação I e nove já estavam no momento conceitual do desenho de imaginação II, que, de acordo com Ialvelbeg (2013), a criança consegue articular os símbolos, relacionando para formar uma história.

Devo dizer que para preservar a identidade das crianças no decorrer de toda a dissertação, usarei a palavra Criança acompanhada de uma letra do alfabeto com escrita maiúscula e em negrito para denominar cada criança, sendo 20 crianças participantes, cujas letras usadas iniciam no **A** indo até a letra **T**. Adianto que usei algumas falas das crianças para compor títulos e subtítulos nos capítulos que seguem, porém faço uso de aspas e itálico para indicar estas falas, como também quando se trata de uma fala individual no decorrer do texto indico a autoria; fiz uso delas porque acredito que representam o entendimento que a criança teve sobre o assunto tratado.

Preciso ressaltar que a inclusão também é bem-vinda na turma: nesse sentido, quero dizer que, dentre as crianças, uma delas tem laudo de TEA[3] e duas outras fazem acompanhamento psicológico semanal para ajudá-las a lidarem com problemas desencadeados pela ansiedade e insegurança excessivas. Entro neste assunto somente para justificar a participação como convidada da professora de Atendimento

[3] “O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades” (BRASIL, Ministério da Saúde, 2022, disponível em: https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/. Acesso em: 30 out. 2022).

Educacional Especializado (AEE), sobre quem, na sequência, descrevo a respeito da formação e participação durante a realização da pesquisa.

2.3 Participantes envolvidos na pesquisa

Para enriquecer ainda mais este trabalho, pude contar com a participação de algumas pessoas que colaboraram diretamente com a pesquisa, estando junto no sentido de apoiar e fortalecer os conhecimentos abordados durante todo o processo. Uma delas é a professora que trabalha comigo todos os dias, acompanhando alguns alunos com necessidades especiais, a coordenadora do “Projeto Brincadeiras de Criança”, Ludmila Guerra, que intermediou todo o contato com Ivan Cruz e os artistas: Ivan Cruz e CACosta, porém estes apresento no item destinado para falar somente sobre os artistas.

2.3.1 Professora de Atendimento Educacional Especializado

Como na turma há crianças que precisam de uma atenção mais pontual devido às suas características, tive a presença de uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Mauryen Lamin, que acompanha a criança com TEA durante todo o tempo de permanência na escola e tem um olhar mais pontual para as outras duas crianças que fazem acompanhamento psicológico e acaba me ajudando, na medida do possível com todas as crianças, caso necessário. Ela é formada em Pedagogia, tem Especialização em Educação Especial e atualmente está cursando a Faculdade de Artes Visuais, tendo bastante experiência em Educação Especial, inclusive já trabalhou em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e é uma pessoa calma, meiga, muito proativa, e as crianças têm muito carinho por ela.

Durante o período em que realizei a investigação, a professora Mauryen teve um papel fundamental, porque ela me ajudava tirando fotos de alguns momentos em que estava com as crianças realizando as ações da estratégia de ensino, sendo que era importante fazer o registro para dar visibilidade ao meu papel de professora e pesquisadora. Além de ser olhos, mãos que me faltavam em alguns momentos de intensa demanda com as crianças, foi uma parceira singular, de muita importância.

2.3.2 Coordenadora do “Projeto Brincadeiras de Criança” de Ivan Cruz

Ao entrar em contato com o “Projeto Brincadeiras de Criança”, tive o prazer de conhecer a coordenadora do projeto, que é a filha mais nova do artista Ivan Cruz, a Ludmila Guerra, que, segundo ela, é produtora nata desde os tempos do Ensino Médio, quando, ao participar como atriz de um grupo de teatro, identificou seu talento promovendo todo o espetáculo teatral. Porém, não parou por aí e na fase adulta seguiu a carreira tendo o privilégio de trabalhar com grandes nomes da produção artística.

Entretanto, ao voltar de uma viagem à Europa, percebeu que o Projeto do seu pai estava com muita demanda e precisava de alguém para a coordenação. Dessa forma, resolveu ajudá-lo, e até hoje está no cargo; além de trabalhar com o seu pai, também faz a produção geral do Festival de música autoral de duas bandas.

Como Ludmila é uma pessoa acessível e receptiva, durante os contatos que tive para fazer o pedido de direitos do uso das imagens, acabei construindo com ela um diálogo, que foi maior do que simplesmente viabilizar a legalidade do uso das imagens. Dessa maneira, troquei conhecimentos e coloquei até as crianças em contato com ela, por meio de áudios e vídeos, isso sem contar que, durante a transmissão ao vivo via internet pelo *Google Meet (Live),* foi ela quem fez a intermediação do artista Ivan Cruz com as crianças e me concedeu informações para que pudesse escrever sobre seu pai. Como tudo isso gerou material de imagens, vídeos e áudios, a convidei para ser participante da pesquisa junto com o seu pai; dessa forma, enviei para ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que assinasse, e, assim, formalizei sua participação, bem como ela me autorizou a usar os materiais para a escrita da dissertação.

Na sequência, apresento o processo de escolha das obras e os respectivos artistas que escolhi para desenvolver a pesquisa, e ressalto que dois deles, Ivan Cruz e CACosta, também participaram da pesquisa como convidados para conversar com as crianças sobre suas obras.

2.4 Os artistas autores das obras escolhidas para desenvolver a pesquisa

Ao fazer uma consulta na internet é possível constatar que muitos artistas retratam em suas obras a infância e as brincadeiras infantis, em tempos e espaços

diversificados da história da Arte, mas com o intuito de valorizar a arte brasileira e regional, optei por escolher artistas renomados e brasileiros de dois momentos históricos destintos, sendo um modernista e dois contemporâneos.

O artista modernista é Cândido Portinari, reconhecido mundialmente por registrar em sua obra o seu povo e suas facetas no contexto social; já os artistas contemporâneos são Ivan Cruz, que dedicou a sua arte para retratar brincadeiras de criança, sendo muito prestigiado entre os professores da Educação Infantil, e Clóvis Affonso Costa, conhecido como CACosta, que, como Portinari, retrata vários temas, mas tem a infância também presente em suas telas e, por um grande privilégio, reside na cidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Sendo assim, as obras usadas foram pensadas e organizadas em uma relação de proximidade de tempo e espaço com as crianças, ou seja, do mais distante até o mais próximo delas, bem como também buscando estilos diversificados de pinturas para que as crianças tenham a oportunidade de observar maneiras diferentes de ilustrar o brincar, para enriquecer ainda mais o ensino de Artes.

Para situar os leitores e as leitoras, abaixo apresento alguns fatos da vida dos artistas e suas obras, dando destaque para suas relações com a infância e o brincar, que mais tarde apareceram em suas telas.

2.4.1 Cândido Portinari

Para escrever sobre Portinari, busquei referência na biografia do *site* “Projeto Portinari”, como também no livro “Menino de Brodósqui”, que apresenta os relatos do próprio Portinari sobre sua infância, o qual denomina como “Retalhos de minha vida de infância”. **Cândido Torquato Portinari** nasceu no dia 30 de dezembro de 1903, na cidade de Brodowski, no Estado de São Paulo, na fazenda de café Santa Rosa, sendo filho de imigrantes italianos: Gionvan Baptista Portinari e Domingas Torquato.

Cresceu em uma família simples e com mais de dez irmãos, sendo ele o segundo filho e quando criança era chamado carinhosamente por Candinho. Em autobiografia, se descreve: “Andava de cabeça baixa, pensativo e passava a maior parte do tempo na rua entretendo-se entre brincadeiras de bola, pião, futebol e visitas às fazendas vizinhas” (PORTINARI, 2001, p.45). Com esse relato, podemos observar sua ligação com o universo infantil, que mais tarde floresce em suas obras. Relata a variedade de brinquedos que tinha à disposição:

> Nossos brinquedos eram variados, conforme o mês, e também havia os para o dia e os para a noite. Para o dia eram: gude, pião, arco, avião, papagaio, diabolô, bilboquê, ioiô, botão, balão, malha e futebol. Para a noite: pique, barra-manteiga, pulando carniça etc. (PORTINARI, 2001, p.42).

Para cada hora do dia tinha um brinquedo e/ou uma brincadeira, já o clima de chuva oportunizava outras brincadeiras, conforme ele ressalta: “As chuvas traziam novos brinquedos, uns faziam barquinhos de papel e os deitavam n’água, outros patinavam nas sarjetas e os mais destemidos iam nadar nos mata-burro; [...]” (PORTINARI, 2001, p.46). A criatividade e a imaginação para o brincar não tinham limites, até o vigário da paróquia sabia como conquistar as crianças para o catecismo, recorda o artista:

> Veio como vigário o Padre Josué, muito bom e amigo da criançada; logo organizou uma escola eficiente em local apropriado; em seguida transformou a praça em campo de esporte com gangorra, balanço, barra, argola e um jogo que gostávamos muito. Chamava-se esse jogo beti. Depois ele montou cinema; para poder frequentá-lo era preciso ter pontos que se ganhavam conforme a lição do catecismo (PORTINARI, 2001, p.38).

O brincar era algo que se fazia presente todo o tempo e por todos os lugares que frequentava. Nas suas lembranças, o circo aparece como um momento memorável, em que, de acordo com os relatos de Portinari (2001), todos os meninos eram apaixonados pela trapezista, porém era o palhaço que fazia a alegria das crianças quando saía pelo vilarejo, montado ao contrário no cavalo, e fazia uma cruz com carvão na testa dos meninos escolhidos, que poderiam entrar sem pagar ingresso naquela noite no circo.

Mesmo tendo uma vida simples, participava de eventos conforme relata: “A sociedade dava muitas festas e bailes. Íamos acompanhados dos mais velhos. Divertíamo-nos. Víamos as moças bem-vestidas, penteadas e pintadas” (PORTINARI, 2001, p. 60). Além de festas e bailes, relata as festas da igreja, de casamentos, batizados, isso sem contar que seu pai era músico na banda da cidade e o acompanhava quando tocava em eventos.

O artista viveu uma infância plena, com lembranças boas e passagens tristes também, porque morava em uma cidade em que a agricultura do café atraía imigrantes e retirantes. Com isso, via algumas imagens que marcavam sua memória, como podemos observar no relato: “Morando nas fazendas, já havia alguns retirantes. De vez em quando, os enterros em redes ou lençóis. Tínhamos receio de que se rasgassem e aparecesse o cadáver” (PORTINARI, 2001, p.76) Crimes, doenças, fome, pobreza, desigualdades sociais e injustiças que observou na sua infância

deixaram marcas, que mais tarde viraram temas de suas produções.

Aos cinco anos, começou a frequentar a escola primária, porém estuda só até o terceiro ano, mas desde muito cedo já demonstrava seu talento, por meio de desenhos; gostava muito de desenhar e usava até papel de embrulho para fazer seus registros, segundo Parizi *in* Balbi (2020, p.45), que descreve um acontecimento:

> Certa manhã, no ano de 1908, Candinho acordou bem cedo e foi correndo para a venda do pai. Na lojinha, ele passava algumas horas junto a seu Baptista. Naquele dia, sentia no peito uma vontade estranha e quase indescritível: queria desenhar. Apoiado sobre o balcão, tomou um pedaço de papel de embrulho, um lápis de marcar contas e fez seu primeiro desenho – uma flor do mato.

Foi assim que o pai percebeu o talento do menino e o leva para ter aulas de desenho com um copiador de estampas de santos, o Sr. Zé Murari. Na escola, o seu talento também foi surgindo:

> Na aula, o professor mandava que desenhasse não importava o quê e fizesse a descrição. Desenhei um leão e o desenho foi comentado pelos professores e pelos alunos. Não me deixaram mais em paz, tive que desenhar a capa das provas a serem expostas no fim do ano (PORTINARI, 2001, p.58).

A cada dia seu talento começa a aparecer e se destacar. Aos dez anos pintou sua primeira obra com carvão de que se tem registro, o retrato de Carlos Gomes. Candinho começa a ajudar os pintores e escultores itinerantes italianos, que passam por sua cidade, para decorar a igreja.

Aos quinze anos, parte para o Rio de Janeiro para estudar na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). No ano de 1928, ganha um concurso denominado “Prêmio de viagem à Europa”, em que pintou o retrato de Olegário Mariano. Ir para Europa foi um marco importante para sua carreira de artista, como também para a sua existência como pessoa, porque longe do seu país é que pôde enxergá-lo e decide: “Vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor...”, de acordo com a biografia existente no Projeto Portinari. Retorna ao Brasil e põe em prática sua decisão de retratar nas suas telas a sua pátria com sua história, a cultura, o povo, a flora, a fauna, a cidade de Brodowski que não saía da sua lembrança.

Aos poucos, a sua expressão plástica vai tomando o espaço dos ensinamentos acadêmicos, fundindo a pintura da ciência antiga com personalidade experimentalista moderna.

Participava da elite intelectual brasileira na companhia de poetas, escritores, diplomatas, jornalistas, em uma época de grandes transformações na concepção de cultura e estética do país. Dentro desse grupo selecionado, ele reflete sobre temas

mundiais e suas mazelas, aparecendo essas abordagens em suas telas.

Conforme a biografia divulgada no “Projeto Portinari”, o tema fundamental das obras de Cândido Portinari é o homem e a temática social. Entretanto, menos conhecido, existe também o Portinari lúdico, trazendo para suas obras a sua infância com as brincadeiras, a solidariedade, o circo, as festas em sua terra natal.

A obra de Portinari é reconhecida:

> [...] pela importância de sua produção estética e pela atuação consciente na vida cultural e política brasileira, Cândido Portinari alcança reconhecimento dentro e fora do seu País. Essa afirmação de seu valor se expressa nos diversos convites recebidos de instituições culturais, políticas, religiosas, para a realização de exposições e criação de obras; nos prêmios e honrarias obtidos nas mais diferentes partes do mundo; na aura de amizade e respeito construída em torno de sua imagem; no orgulho do povo brasileiro, tão bem representado em sua obra (PROJETO PORTINARI, 2022, texto digital).

Como podemos observar, seu legado foi reconhecido pelo mundo afora, sendo que nos últimos dez anos de sua vida criou sua maior obra, que foram os painéis “Guerra e Paz”, para a sede das Nações Unidas, nos Estados Unidos. Para o seu filho João Cândido, os painéis se constituem no “[...] trabalho maior de toda a sua vida de pintor. O mais universal, o mais profundo, também, em seu majestoso diálogo entre o trágico e o lírico, entre a fúria e a ternura, entre o drama e a poesia” (PROJETO PORTINARI, 2022, texto digital). Cândido Portinari morreu no dia 6 de fevereiro de 1962, deixando quase cinco mil obras para demarcar sua existência.

2.4.2 Ivan Cruz

Para descrever sobre a vida e obras de Ivan Cruz, consultei um texto biográfico disponibilizado pelo “Projeto Brincadeiras de Criança”, por meio de sua filha Ludmila Guerra, que é coordenadora do projeto, como também partes de uma entrevista que ela me concedeu e de relatos do próprio artista.

O artista plástico Ivan Cruz nasceu no dia 24 de junho de 1947, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, filho de Ivan Cruz Vasconcellos e Natália Lübe, que tiveram 12 filhos, sendo Ivan Cruz o mais velho.

Desde criança gostava muito de desenhar e se destacava com suas produções; era um menino que brincava muito nas ruas de terra perto da sua casa, com os irmãos e os amigos da vizinhança.

Mesmo já demonstrando seu talento por meio do desenho, frequentou a Sociedade de Belas Artes nos anos de 1960, mas a Arte não seria o caminho que

seguiria no início de sua vida adulta, por não ser uma profissão possível na época; então, buscou no Direto sua realização profissional e em 1970 formou-se e começou a exercer a advocacia, porém nunca abandonou a arte, e sempre que podia produzia arte. Casou-se e teve três filhos.

Segundo sua filha e produtora Ludmila, Ivan Cruz foi um advogado de prestígio, popular por todos os lugares que passava, ativo e receptivo, envolvido com os temas políticos. Uma vez que já tinha sido manifestante, fez parte da revolução estudantil, enfim, veio de uma geração de pessoas politizadas.

Por todo esse seu histórico, percebeu que sua profissão, mesmo estando no auge de sua carreira, não correspondia com sua ideologia e sua concepção de idoneidade, e isso foi o fator decisivo que o fez em 1986 abandonar o Direito e decidir se dedicar integralmente à Arte.

Ingressou na Escola de Belas Artes (EBA – UFRJ), frequentando aulas de Arte por somente o tempo que ele julgou necessário, porque acreditava no seu elitismo buscando a criação, e não a cópia camuflada, pois a intenção era de construir sua assinatura artística.

No início da sua carreira como artista, passou por vários estilos e séries, como as belezas dos pontos turísticos de Cabo Frio; uma série de obras chamada de “Denúncia Colorida” abordando temas do Direito; uma série de pinturas abstratas, como também de arte profana, que assinou usando pseudônimo para não vincular ao seu nome, sendo uma fase de produção intensa e com estilos diversificados. Fazia muitas exposições na sua cidade, em outros municípios da Região dos Lagos e na capital Rio de Janeiro, enfim, por todo o Brasil e exterior.

Entretanto, no ano de 1990, quando observava uma manifestação em sua cidade, avistou uma praça com várias crianças brincando, e nesse momento lembrou-se da sua infância e sentiu vontade de pintar uma tela com crianças brincando. Assim nasceu a sua primeira obra ilustrando brincadeiras de sua infância, começou a lembrar de muitas brincadeiras e em um momento de catarse deu início à série de obras “Brincadeiras de Criança”, sendo que o termo ‘brincadeiras’ está no plural e ‘criança’ no singular por entender e ter vivenciado que apenas uma criança pode brincar com várias brincadeiras.

A série de obras “Brincadeiras de Criança” se destacou no universo da Arte, cultura e educação, e em pouco tempo se tornou o “Projeto Brincadeiras de Criança”, por meio do qual o artista fazia exposições, oficinas de brinquedos e brincadeiras nas

escolas no Brasil e em Portugal, possibilitando com que o público vivenciasse as imagens retratadas nas telas, exercitando a imaginação, a coordenação motora, as noções espaciais, como também permitindo a convivência com o ambiente externo e coletivo, tudo por meio das Artes Plásticas.

De acordo com relatos do artista, ao pintar as brincadeiras, ele faz um resgate da sua infância, porém não define fisionomia das crianças retratadas nas obras por estar saindo de uma fase abstrata – por isso podemos considerar a ausência dos detalhes, bem como para que o observador possa se identificar com elas e também relembrar sua infância, com a proposta de instigá-lo a refletir sobre as razões do abandono das brincadeiras através dos tempos. Enquanto isso, as crianças olham para tudo de forma curiosa e com espontaneidade, procurando a melhor maneira de entrar na brincadeira.

Ao entrar em contato com as imagens das obras de Ivan Cruz, é possível observar as cores vibrantes, o mesmo cenário com casas, ruas de terra e crianças brincando, em que, ao pintar, o artista revela uma grande preocupação com o movimento e declara, em relato verbal durante conversas que tive com ele: “Não tenho nenhuma preocupação com as formas, minha preocupação maior é com o movimento, sendo que não pinto nenhuma brincadeira que não tenha vivido”. Sendo assim, as imagens expressam a emoção dos movimentos, cujas características são observáveis em todas as suas obras da série “Brincadeiras de Criança”, assumindo uma assinatura artística, não sendo preciso ver a assinatura escrita para saber que a obra é do artista Ivan Cruz.

Em junho de 2001, Ivan Cruz entra no mundo do tridimensional, criando esculturas, em que sua primeira obra em bronze é “Pulando Amarelinha”, sendo que até hoje (2022) fez cerca de 15 dessas brincadeiras, com aproximadamente 20cm cada uma; criou esculturas no tamanho natural de aproximadamente 1,25m, referente ao tamanho de uma criança de 10 anos, as quais estão na Praça Américo Vespúcio, em Cabo Frio/RJ, em outros espaços públicos do Brasil e em acervos particulares. Criou também uma coleção de miniesculturas com aproximadamente 2cm em metal nobre e estanho pintados à mão, conforme informações divulgadas no seu site oficial: https://www.ivancruz.com.br/ .

Sua produção artística conta com mais de 600 quadros, 30 esculturas em tamanho natural na praça pública, 27 esculturas médias, 37 esculturas em miniaturas e muros exibindo as Brincadeiras em todo Brasil – com cerca de 100 brincadeiras

diferentes (CRUZ, 2022). É um artista muito conhecido nas escolas do Brasil e exterior; é generoso, simples, cativante e acessível. Não mediu esforços e participou da pesquisa como colaborador no sentido de conversar com as crianças sobre sua obra, o brincar e as brincadeiras. Proporcionou um momento singular para as crianças, porque puderam interagir com o artista e sua obra, fazendo a leitura na escola e depois suas próprias produções.

Ivan Cruz criou uma frase emblemática durante esse período da série Brincadeiras de Criança, frase essa muito utilizada no mundo pedagógico: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”.

2.4.3 CACosta

Para descrever sobre a biografia de Clóvis Affonso Costa, conhecido artisticamente como CACosta, usarei como referência o livro “Contando a Arte de CACosta”, escrito por Oscar D’Ambrosio[4] (2004), e relatos verbais que o próprio artista concedeu em visitas que fiz em seu ateliê. Nascido no dia 9 de dezembro de 1956, no Rio de Janeiro, filho de Clodoveu Costa, que era músico e militar, e de Eunice Affonso Costa, o casal teve quatro filhos, sendo CACosta o filho mais velho. Aos quatro anos de idade, ele e sua família tiveram que ir morar com seus tios e avós, devido a um acidente que aconteceu na vila militar em que eles moravam, impossibilitando que continuassem residindo lá.

Morar com os parentes foi um momento riquíssimo para a sua vida de criança, que mais tarde refletiu nas suas obras de arte, porque a família era grande e muito acolhedora, em que adultos e crianças compartilhavam o respeito, o cuidado, a partilha, os momentos de brincar, a música, a alegria e a religiosidade, segundo D’Ambrosio (2004, p. 8): “CACosta teve dupla formação religiosa. Com a avó, foi apresentado ao mundo da religiosidade afro-brasileira e, na escola, recebeu uma orientação católica [...]”, o que mais tarde vai aparecer em suas telas.

Com 11 anos, em função da profissão do seu pai, CACosta mudou-se para Brasília e ele sente a mudança, porque estava acostumado a conviver com muitos

[4] D’Ambrosio tem um site em que divulga informações de artistas sobre quem escreveu biografias. Sobre CACosta, é possível visualizar em: https://oscardambrosio.com.br/artistas/353/cacosta .

familiares e amigos; este fato refletiu de forma significativa na sua vida, e do melhor aluno que era na escola no Rio de Janeiro, tornou-se repetente e demonstrava sua tristeza estampada em seu comportamento. Conforme D'Ambrosio (2004, p. 9): "A situação era tão triste que, quatro anos depois, a família voltou para o Rio de Janeiro. O pai, seu Clodoveu, porém, precisou permanecer na Capital até sair sua aposentadoria".

Segundo D'Ambrosio (2004), CACosta terminou o Ensino Médio e prestou o serviço militar; no ano seguinte, começou a trabalhar no Serviço Federal de Processamento de Dados, entrou na Faculdade de Economia, então estudava de manhã e trabalhava à noite, mas com o falecimento do avô e logo em seguida do pai, trocou seu horário de trabalho, passando a estudar à noite. Contudo, essa troca de turno não deu muito certo, e devido ao cansaço e às exigências do curso decidiu trancar a faculdade e estudar na mesma área em que trabalhava, mas percebeu que também não era esse o caminho que queria percorrer e trancou a matrícula da Faculdade de Processamento de Dados.

Devido a uma experiência religiosa que teve, em um grupo de jovens católicos, decidiu fazer o curso de Filosofia do Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, mas mudou-se para São Paulo e continuou o curso no Mosteiro de São Bento de lá, onde concluiu essa graduação e iniciou o curso de Teologia. Porém, após seis anos de dedicação à vida religiosa, percebeu que ainda não estava totalmente em direção aos seus anseios de que almejava para sua vida, por isso saiu do Mosteiro e começou a lecionar.

Nos anos em que estava estudando Filosofia conheceu Lurdes, com quem mais tarde se reencontrou e o amor floriu entre os dois, e este reencontro perante seus desafios individuais de vida os uniu. Em 1994 eles se mudam para a cidade natal de Lurdes, Ourinhos -SP, e no ano seguinte se casam, sendo que neste mesmo ano CACosta encontra o que realmente buscava para sua vida: a Arte por meio da Pintura.

Estudou técnicas de pintura e se inspirou na arte dos artistas Adélio Sarro e Cândido Portinari, e com seu próprio esforço tornou-se um artista autodidata que passou a viver da sua arte.

Segundo relato do próprio artista, suas obras que retratam a infância surgiram no início de sua carreira em um momento de catarse, quando ele tinha uma inspiração intensa e queria colocar tudo para fora; então vinha à memória muitas coisas da sua infância, que foi vivida de forma intensa, tendo uma perspectiva transcendente de ser,

em que três fatores foram essenciais para isso: o lúdico, a experiência religiosa e a estética, aspectos que o fizeram reconhecer que há algo maior do que o ser humano, que nos faz relacionar com o outro de maneira igual, sendo que isso trouxe muito significado para sua existência. Como ele teve uma infância em que brincou muito, então o lúdico aparece em seu trabalho como um modo de recuperar a memória da infância de forma poética; assim, produziu uma série de trabalhos retratando o lúdico.

Para o artista, a série de obras que trazem o lúdico são os frutos de uma infância na qual toda a família valorizava o brincar. Em sua casa com mais de vinte pessoas, existiam os momentos em que todos compartilhavam da mesma brincadeira, que muitas vezes eram inventadas pelo seu avô ou por seu pai, como também brincou muito na rua, onde toda a comunidade cuidava das crianças, tendo um olhar atento, porque todos se conheciam. Então, era possível sair para brincar com os primos, irmãos e outras crianças da vizinhança, sendo que eram as próprias crianças que confeccionavam seus brinquedos, e todos brincavam solidariamente, porque um adulto já havia ensinado a valorizar a cultura do brincar e do compartilhar. Assim, o artista vê a arte como vida, ou seja, expressa em suas obras a realidade pelo olhar da infância, que não é a realidade real, mas uma perspectiva de suas vivências de criança, que por meio da estética é uma forma de compartilhar com o outro a sua existência.

Cabe destacar que o CACosta traz para suas telas a música de forma intensa, por pertencer a uma família de músicos, como também temas sociais, suas origens e a cultura africana, a religiosidade, a agricultura e a questão humana no mundo, conforme se observa do relato seguinte:

> O artista é um catalisador de mundo; por ser sensível, ele percebe o que está por trás das coisas, ele catalisa esta energia e coloca no seu trabalho, catalisar a energia, transformar em algo poético que esteticamente ele vai representar. Essa é a questão do artista, resumidamente é: Catalisar o mundo, transformar em poesia e esteticamente representar através da pintura, da música, poesia, enfim por múltiplas linguagens. Sempre tem por trás uma poética; se você pegar meu trabalho de início ao fim ele sempre tem uma poética presente (CACOSTA, relato verbal, 2022).

Para o crítico de Artes Visuais, D’Ambrosio (2004, p. 36):

> Com suas formas arredondadas e coloridas, CACosta emociona. Seja em uma Santa Ceia numa perspectiva visual diferente ou nas imagens de crianças, homens e mulheres de rua, suas telas são repletas de intensidade. Por mais sofridas que suas personagens sejam, há nelas a força revolucionária e de liderança de Zumbi e a crença em uma esperança de liberdade de qualquer opressão.

A verdade manifestada em suas telas emociona e mobiliza a abstração de

quem está diante da imagem, para ir ao encontro da narrativa que está expressa, porém são necessários múltiplos olhares para dar conta de todas as perspectivas que estão presentes no trabalho do artista CACosta.

2.5 *Lócus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada na cidade de Ourinhos/SP, fundada pelo Decreto nº. 349, no dia 10 de outubro de 1957. A escola atende em média 120 crianças, distribuídas em seis turmas: três no período da manhã, de 2ª fase (que completam cinco anos até 30 de março), três no período da tarde, de 1ª fase (que completam quatro anos até 30 de março). Mais ou menos metade das crianças que entram na primeira fase vêm da creche; e, da outra metade, 35% são crianças que ficam com os avós, para os pais trabalharem, e apenas 15% ficam com a mãe.

O pátio da escola é bem arborizado, contando com um parque em que há *playground*. O prédio tem três salas de aula, uma biblioteca com brinquedoteca; quatro banheiros, sendo dois para alunos, dois para funcionários; uma cozinha com refeitório; uma sala de professores; um almoxarifado; uma secretaria; uma área coberta e uma despensa. A unidade toda é fechada com alambrados e telas, o que permite visão total para a rua.

Como a escola não possui quadra coberta, nas aulas de Educação Física o *hall* ou o pátio são usados por serem calçados, e os dois espaços constituem também um lugar para brincar de maneira dirigida ou livre, com brinquedos como avião de papel, pipa de papel, bambolê, bolinha de sabão, bola, boliche, corda, amarelinha, vai e vem desenhar etc.

Na Figura 1 apresento o parque e o pátio da escola que foram os lugares em que as crianças brincaram durante a pesquisa.

Figura 1 - Parque e pátio da escola

Fonte: Da autora (2022).

O quadro de funcionários conta com direção e coordenação compartilhada com outra unidade municipal, sendo feitas escalas para que as duas unidades possam contar com a assistência; há seis professoras polivalentes, duas professoras de Educação Física, quatro professoras de Atendimento Especializado Educacional (AEE), uma ajudante de serviços gerais responsável pela limpeza e manutenção, uma cozinheira e uma atendente. No caso desta pesquisa, o lugar estava condicionado ao meu local de trabalho, por ser professora e pesquisadora na minha própria prática.

2.6 Instrumentos de pesquisa

Quanto aos **instrumentos técnicos de pesquisa**, necessários para a coleta de dados, utilizei a observação participante, o diário de bordo, roda de conversa, fotografias e gravações de áudios.

A **observação participante** foi utilizada com o objetivo de produzir uma descrição da realidade, coletando dados através da participação como professora da

turma, em que apliquei a estratégia de ensino por meio de imagens e observei, em tempo real, as atitudes das crianças em cada etapa. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (1994, p. 59): “A observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto”. Como professora e pesquisadora, fiz parte do contexto observado, estabelecendo contato direto com as crianças observadas e, assim, pude ter uma visão ampla de todo o contexto da investigação.

A observação teve início no mês de junho de 2022 e se estendeu durante quatro semanas consecutivas. Como professora da turma, tenho carga horária diária de quatro horas com as crianças, mas dediquei, mais ou menos, uma até no máximo uma hora e meia diária para a pesquisa, que foi inserida na rotina da minha docência como professora polivalente[5], totalizando aproximadamente 30 horas de observação e execução da estratégia de ensino.

Por ser professora da turma a ser pesquisada, acredito que esse procedimento técnico contribuiu, uma vez que já é comum na função docente o ato de observar para conhecer. Nessa linha, Gil (2008, p. 103) explica:

> A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Para mim, a observação participante foi fundamental para o estudo, porque busquei olhar como pesquisadora e não somente como docente das crianças. Como elas já me conheciam, acredito que minhas observações não causaram estranhamento, nem se destacaram como um incômodo ou algo incomum, pois minha presença já fazia parte da rotina delas. As observações aconteceram ao mesmo tempo em que as ações da estratégia de ensino se desenvolviam e, à medida que a pesquisa foi ganhando espaço, pude estar presente no grupo durante todo o processo, participando como professora e observando como pesquisadora, sendo que essa dialogia me conectou ao contexto e proporcionou um olhar aguçado para os acontecimentos.

As observações foram registradas em um **diário de bordo,** no qual descrevi

5 Ser **polivalente** significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

diariamente as ações da estratégia de ensino por meio da imagem e o que julguei pertinente para alcançar os objetivos da pesquisa. Usei como diário um caderno, onde relatei minhas vivências no contexto da investigação, para garantir o diálogo interpessoal com as crianças e as relações estabelecidas com o ensino. Registrei sentimentos relativos a acontecimentos, como dificuldades, facilidades, surpresas, dúvidas, conquistas, frustrações e fatos para posterior reflexão e escrita da dissertação. Os registros geralmente aconteciam no final do dia, porém às vezes fazia algumas anotações de fatos pontuais que não queria deixar passar, para não cair no esquecimento.

O diário de bordo foi um instrumento de pesquisa que contribuiu para a reflexão sobre as ações desenvolvidas no meu cotidiano docente, servindo como uma fonte de pesquisa, conforme explicam Ferreira e Lacerda (2017, p. 5-6):

> A utilização do diário de bordo se apresenta como uma forma simples, mas que pode construir um grande aprendizado docente no período de formação, servindo de fonte para uma pesquisa (auto)biográfica, contribuindo fortemente para a formação do professor-pesquisador. Os relatos são marcados e impregnados por características pessoais e pelas condições disponíveis no momento da escrita que moldam a forma de aprender e ensinar do licenciando. O sentido maior de escrever e utilizar as narrativas dos diários como fonte de pesquisa é de compreender os atos reflexivos, refletir sobre a sua prática docente e buscar o crescimento profissional.

Dessa forma, o diário de bordo foi uma ferramenta muito importante, pois relatei os acontecimentos e, ao mesmo tempo em que relatava, fazia uma reflexão sobre os próprios relatos. Essas reflexões contribuíram com minha forma de pensar em como se constitui minha docência com as crianças em relação ao ensino do desenho, podendo criar relações da teoria com a prática e perceber onde/quando elas se encontram.

Outro instrumento que usei foi a **fotografia,** que teve um papel muito importante na investigação, pois em um dos momentos da aplicação da estratégia registrei, por meio de fotos, as crianças brincando, quando elas puderam ser protagonistas da imagem no momento do brincar, interpretando a obra de arte que conduziu o brincar. Posteriormente, essas fotos foram impressas e entregues para as crianças observarem junto com a obra de arte e, por fim, fizeram a sua interpretação do momento do brincar em forma de desenho.

A fotografia foi um elemento que contribuiu ajudando a criança a relembrar, trazendo à memória o momento em que esteve brincando e se assemelhando com a imagem ilustrada na obra de arte, compondo a sua própria imagem fotográfica do

momento.

Para Silva (2016, p. 76): “A fotografia serve, então, como um movimento da memória, não somente de fatos que aconteceram, mas também como disparadora de narrativas históricas em que a criança ajuda a compor e a criar, participando ativamente”. E realmente as fotos puderam contribuir com as narrativas que as crianças expressaram em seus dizeres e em seus desenhos.

Além de registrar fatos e acontecimentos do momento da pesquisa, as fotografias também serviram como ilustração para compor a dissertação. Nesse sentido, destaca Silva (2016, p. 75):

> A fotografia como documento e registro de percursos: nesses estudos o pesquisador produz imagens do contexto, dos fatos e situações que envolvem o problema e os sujeitos da pesquisa para fins de registro e/ou documento. Estes registros auxiliam no momento da análise como reconstrução do percurso de pesquisa, como identificação de detalhes que não foram percebidos no momento da presença em campo e, também, como evidência de algumas situações que possam ganhar maior clareza com recurso da imagem. Estas fotografias nem sempre são publicadas, mas são mencionadas como fundamentais para a composição da memória da trajetória da investigação, bem como para o exercício do olhar analítico do pesquisador diante do contexto e análise dos dados. As fotografias são consideradas como dados que provocam o pesquisador a rever o universo da pesquisa, deslocando alguns olhares cristalizados sobre o movimento das crianças envolvidas no ato investigativo.

As fotografias tiveram dupla função, porque foram necessárias para a aplicação da estratégia de ensino, como também complementaram os outros instrumentos de pesquisa, registrando os momentos com a intenção de gravar em forma de imagem as vivências oportunizadas pela pesquisa, sendo possível, por meio delas, dar visibilidade para o leitor dos acontecimentos desencadeados pela ação da pesquisa.

Saliento que algumas fotos não foram possíveis de serem feitas por mim, devido à minha dupla função de professora e pesquisadora; porém, para isso contei com a colaboração da professora de Atendimento Educacional Especializado, que fotografou usando o meu celular e às vezes o dela, mas me disponibilizou os registros fotográficos para que pudesse trazer para ilustrar pontos essenciais do decorrer da investigação. Também recebi algumas fotos de um outro professor, que ao ver as crianças brincando, por exemplo no pátio, e ao ver meu envolvimento com elas, gostou, fotografou e me enviou, sendo que na apresentação das fontes destaco a autoria destas fotos, que contribuem para evidenciar minha atuação de professora e pesquisadora.

A **roda de conversa** foi outro instrumento de pesquisa usado com a finalidade

de ouvir as crianças, durante dois momentos específicos da investigação: o primeiro momento se deu em ouvir as suas impressões sobre as imagens das obras de arte apresentadas no momento da leitura; o outro momento aconteceu no final do desenvolvimento da estratégia de ensino, quando nos reunimos para falar dos desenhos produzidos pelas crianças. A roda de conversa a que me refiro é aquela tradicionalmente usada na Educação Infantil conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), que destaca ser um momento de diálogo e troca de ideias, em que as crianças ampliam sua comunicação perguntando, expondo suas ideias, dúvidas, descobertas e aprendem a valorizar o grupo como espaço de troca e aprendizagem. Segundo o RCNEI (1998, v.3, p. 138):

> A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.

Sendo a roda de conversa um espaço para o diálogo e troca de saberes, podendo ser ofertado diversos gêneros textuais, acredito que também foi propícia para fazer a leitura das imagens das obras. Durante as rodas as crianças foram convidadas a falar sobre o que viam nas imagens das brincadeiras ilustradas, e instigadas a revelar os conhecimentos que tinham sobre o que estáva exposto nas imagens, suas afinidades, seus sentimentos e vontades, a fim de descobrir como uma imagem pode despertar para o aprimoramento do desenho. Nesses momentos fizemos o levantamento de conhecimentos prévios no coletivo, de forma organizada, para que todas as crianças tivessem voz e vez de participar. Para Moura e Lima (2014 p.99):

> A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Conforme o exposto e os fatos acontecidos durante as rodas de conversa, acredito que pesquisar usando esse instrumento foi fundamental para ouvir as crianças, porque já era uma prática comum na nossa rotina, assim elas se sentiram à vontade para falar e ouvir os colegas, e de acordo com o que uma criança falava, a outra ouvia e contribuía com o que tinha para acrescentar. Assim, a roda de conversa foi um instrumento técnico que contribuiu de forma significativa para a coleta de dados

no momento da leitura das imagens e na apresentação dos desenhos para socializar suas produções com o grupo.

Para concluir os recursos técnicos, o último instrumento que utilizei foi a **gravação de áudios** durante as rodas de conversa, que aconteciam no primeiro dia de desenvolvimento da estratégia de ensino por meio da imagem na ação da leitura, e no último dia após a ação do fazer artístico em que as crianças desenhavam e posteriormente observavam as produções suas e de seus colegas e conversavam sobre suas impressões nas quais a leitura de imagens novamente acontecia. Ressalto que o objetivo de usar o áudio como instrumento de coleta de dados foi no sentido de não perder informação desse momento de investigação, porque posteriormente, no momento de análise dos dados, foram feitas as degravações para serem analisadas.

Os áudios foram gravados por meio do aplicativo – Gravador de Voz versão 3 (55.1) – gratuito e disponível no *Google Play* e baixado no meu celular, o qual usei durante toda a pesquisa, e antes de iniciar a gravação conversava com as crianças dizendo: que precisava ligar o gravador no celular para não esquecer o que elas iriam falar, porque depois iria usar para escrever a minha pesquisa; após as crianças concordarem, colocava o celular em cima de uma cadeira próxima à roda de conversa. No início, algumas crianças observavam com ar de curiosidade, mas a partir do momento em que a tela se apagava, elas esqueciam completamente que o celular estava presente, embora ficasse visível para todas elas.

Acredito que todos os instrumentos utilizados para desenvolver a pesquisa tiveram papéis fundamentais, em que um complementou o outro, contribuindo para uma coleta diversificada de dados, o que favoreceu para evidenciar os resultados apresentados nesta dissertação.

2.7 A ética na pesquisa

A respeito da ética na pesquisa, é preciso ressaltar que fazer qualquer pesquisa requer muitos cuidados, por envolver informações que provêm de outras pessoas. Nesta investigação em particular, os envolvidos são crianças pequenas, cujas famílias devem ser informadas a respeito de todo o processo, a respeito da participação das crianças, o que exige do pesquisador muito cuidado, comprometimento e respeito.

Antes de iniciar a pesquisa, enfatizo que o projeto foi enviado ao Comitê de

Ética por meio da Plataforma Brasil e direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade do Vale do Taquari – Univates, para apreciação e revisão, caso fosse necessário, com o objetivo de ter um parecer consubstanciado confirmando se todas as medidas, para garantir a ética, foram tomadas.

Especifico que enviei, no dia 01 de abril de 2022, o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, de acordo com as orientações expressas na Plataforma Brasil e com o COEP–Univates, buscando atender todas as exigências que especificavam. No dia 20 de abril foi aprovado (APÊNDICE A), não sendo preciso fazer alterações, sendo que essa aprovação me deu confiança que a ética estava sendo preservada, porém, por uma questão de calendário da escola e minha agenda pessoal de compromissos, a pesquisa foi iniciada no mês de junho.

Como usei fotos, desenhos, gravações de áudio, e esses instrumentos estão sendo expostos na escrita desta dissertação, todo cuidado se faz necessário para evitar qualquer tipo de transtorno, e de acordo com as recomendações do COEP, os dados das crianças foram tratados conforme o sigilo de pesquisa requer.

A intenção foi informar previamente a todos os envolvidos sobre o objetivo da pesquisa, a problemática, a forma como seria realizada e o envolvimento das crianças. Nesse sentido, realizei uma reunião na escola com todos os responsáveis pelas crianças, comuniquei sobre meus estudos e apresentei como seria desenvolvida a pesquisa e como seria a participação das crianças no decorrer da investigação, inclusive deixando evidente os riscos e benefícios, e também entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B) para leitura e assinatura caso eles concordassem com a participação das crianças. Ressalto que o TCLE foi entregue em duas vias, sendo que uma ficou sobre minha guarda e outra entreguei para os responsáveis, caso precisassem consultar em algum momento.

Durante a reunião, todas as famílias que estavam presentes assinaram o Termo autorizando seus filhos a participarem da pesquisa e pude perceber pelos seus comportamentos e falas um certo gosto por seus filhos serem convidados a participar da pesquisa e saberem que a professora está pesquisando e buscando conhecimento para contribuir com a qualidade do ensino das crianças. Esclareço que na reunião se fizeram presentes 17 pais ou responsáveis, faltando apenas três, porém esses três foram atendidos em um outro momento e também deram suas autorizações; dessa forma, obtive cem por cento de consentimento dos familiares.

Ao considerar os estudos advindos da Sociologia da Infância e a concepção

que tenho de criança e que trago comigo para esta pesquisa, não poderia deixar de conversar com as crianças sobre a pesquisa, mesmo com a autorização das famílias. Assim, um dia depois da reunião com os pais ou responsáveis, no final do mês de maio, fiz uma roda de conversa com as crianças, para informar sobre o trabalho a ser desenvolvido e pedir os seus consentimentos para participarem de todo o processo da pesquisa e serem fotografadas, suas falas gravadas e seus desenhos serem observados. Nessa perspectiva, Soares, Sarmento e Tomás (2005, p.58) corroboram com a ideia, afirmando:

> O Consentimento Informado é na investigação participativa com crianças um dos momentos mais importantes. Considera-se aqui a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar na mesma. Informar as crianças acerca dos objectivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá cautelar que tais objectivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências.

Por se tratar de um momento tão importante, dediquei um tempo só para apresentar a proposta e ouvir o que as crianças tinham a me dizer sobre o proposto, se era do agrado delas ou não; dessa maneira, foi um momento em que pude perceber, por meio das falas, expressões e ações, seus consentimentos, como também deixei livre a participação e envolvimento, sendo assim, nenhuma criança foi obrigada a participar, mas convidada.

Para seguir os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa, após recebida a autorização das crianças por meio de suas múltiplas linguagens, também apresentei para elas um Termo de Assentimento ilustrado (APÊNDICE C), explicando todas as fases da pesquisa e mesmo considerando as outras formas de linguagem como expressão para o consentimento, mencionadas anteriormente. Assim, entreguei para elas assinarem (por meio de escrita espontânea) ou carimbar sua digital concordando em participar da pesquisa, embora não acreditando que seria necessário o carimbo ou “assinatura”, mas conforme exigência do Comitê, segui os protocolos.

Esclareço que este Termo de Assentimento ilustrado foi impresso em uma via apenas, com espaço para todas as assinaturas; fiquei com o original e tirei uma cópia para deixar na sala em um varal exposto na altura das crianças, se caso em outros momentos elas quisessem olhar ou comentar.

Ainda com Termos das famílias assinado e o consentimento das crianças, durante toda a pesquisa a participação foi respeitada e as crianças ficaram livres para escolher participar ou não, quando eu observava suas diversas linguagens para

entender suas aceitações ou recusas; contudo, o envolvimento delas durante a estratégia de ensino foi tão grande, que participar era algo que elas queriam fazer, porque as imagens das obras e o brincar expresso nela promoveu tal envolvimento.

Já para a Direção da Escola, quando me apresentei para trabalhar, comuniquei sobre a pesquisa e entreguei o projeto para apreciação, e após observação da diretora a mesma autorizou a realização. À Secretaria Municipal da Educação, desde o ano anterior, comuniquei sobre a pesquisa, quando enviei o projeto para apreciação, conforme as normas do município e já tinha a autorização. Sendo assim, neste ano precisei pedir para ambos, Escola e Secretaria da Educação, o pedido da Carta de Anuência conforme as recomendações do COEP (APÊNDICES D e E).

Já em relação às imagens que serão apresentadas para as crianças, entrei em contato com os artistas e fiz o pedido de direitos autorais das imagens, como também a autorização para fazer cópia e usar para a realização da estratégia de ensino, na escrita final da dissertação e nos slides de apresentação da banca de defesa. As autorizações seguem nos apêndices (APÊNDICES F, G e H).

Levando em consideração que os artistas Ivan Cruz e CACosta participaram da pesquisa como convidados, no sentido de conversar com as crianças sobre as suas obras e suas relações com o brincar e durante esta conversa usei para registro ilustrativo fotos, gravação de áudio e vídeos, os mesmos me autorizaram a usar este material e para formalizar esse consentimento assinaram também um TCLE, autorizando o uso de suas imagens, fotos, áudios gerados no sentido de colaborarem com a pesquisa.

Após o processo de documentação, pedidos, aprovação do Comitê de Ética e minha conduta durante toda a pesquisa com as crianças, estou convicta de ter buscado todo o cuidado ético necessário, que meu conhecimento e meus princípios me disponibilizaram, para desenvolver a pesquisa.

2.8 Técnica para análise dos dados

Para analisar os dados coletados no *lócus* da pesquisa busquei fazer uma aproximação com a Técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012), que me proporcionou fazer uma leitura crítica e detalhada, que por meio da descrição e interpretação dos diversos materiais, me propiciou entender os conteúdos coletados

no contexto investigado. Segundo essa autora, os dados são organizados por três fases: a pré-análise; a descrição analítica, ou exploração do material; o tratamento dos resultados coletados e a interpretação dos dados. A seguir apresento como realizei as análises fazendo uma aproximação com cada fase proposta por Bardin (2012).

A **pré-análise**, primeira fase, de acordo a autora, tem como objetivo sistematizar todo o material coletado por meio de uma leitura flutuante com a finalidade de conhecer para fazer as escolhas dos documentos e formulação de hipóteses (BARDIN, 2012). Sendo assim, nesta fase, organizei todos os materiais coletados no campo, separando conforme seus tipos e as ideias que tinha no início da pesquisa, e procurei relacionar com o problema da pesquisa e os objetivos. Com os materiais já organizados, fiz uma leitura fluente de todo o material coletado começando pela leitura do diário de bordo, que continha todas as observações feitas durante a estratégia de ensino; em seguida, ouvi os áudios gerados durante as rodas de conversa, digitei e editei para retirar os vícios de linguagem, selecionei as fotografias e observei os desenhos e já fui fazendo uma pré-seleção dos materiais.

Após a pré-análise, passei para a segunda fase, que é a **descrição analítica**, ou exploração do material. Conforme Bardin (2012), nesta fase se deve codificar os dados, classificar e definir as categorias de análise para fazer a classificação. Sendo assim, fiz outra leitura, só que agora mais minuciosa de todo o material coletado, procurei organizar fazendo uma subdivisão em categorias e busquei codificar de acordo com os objetivos, as questões norteadoras e o problema de pesquisa. Entre as categorias, separei as que eram referentes aos aprimoramentos encontrados nos desenhos, as ações da estratégia de ensino por meio da imagem, a leitura e a contextualização das imagens e o brincar com experiência.

A terceira fase, o **tratamento dos resultados coletados e a interpretação dos dados**, segundo Bardin (2012), consiste em articular os dados para formar o contexto, etapa da interpretação dos resultados alinhados ao que se deseja elucidar com a pesquisa de forma significativa. Sendo assim, durante esta fase realizei uma reorganização para reagrupar os materiais, que foram organizados nas etapas anteriores, interpretando de acordo com os objetivos da pesquisa, gerando as seguintes categorias: a estratégia de ensino por meio da imagem, leitura e contextualização das imagens; o brincar e as brincadeiras; os aprimoramentos encontrados, o olhar das crianças para seus desenhos e última, as fragilidades e

possibilidades, cujas categorias serão apresentadas no decorrer dos capítulos.

Procurei buscar nos dados uma dialogia com os teóricos escolhidos para dar sustentação à pesquisa, como também com os dados provindos dos desenhos, áudios e observações escritas no diário de bordo, juntando com o meu entendimento e expectativa.

Presumo que a abordagem de pesquisa escolhida, os instrumentos de coleta de dados e a análise foram apropriados para desenvolver a investigação, fazendo com que pudesse alcançar uma resposta plausível para o problema de pesquisa, como também me proporcionou momentos de aprendizagem como professora e pesquisadora, na busca por contribuir com o ensino de Arte para as crianças pequenas.

No próximo capítulo apresento as estratégia de ensino por meio da imagem e suas ações.

VÁRIAS BRINCADEIRAS

Fonte: Ludmila Guerra (2006).
“Várias Brincadeiras I” – Ivan Cruz (2006). Técnica: óleo sobre a tela. Dimensões: 1,30 m x 1,70m

3 UMA ESTRATÉGIA COM MUITAS AÇÕES

Ao olhar para imagem da obra “Várias Brincadeiras”, do artista Ivan Cruz, apresentada na epígrafe deste capítulo, reflito o quanto é bonito ver as crianças brincando, além de saber o quanto elas podem aprender com o brincar. Por isso, ao pensar em uma estratégia de ensino por meio da imagem para crianças da Educação Infantil, o brincar não poderia faltar.

Para dar início a este capítulo, apresento alguns conceitos relacionados ao entendimento que tenho de criança, infância e ensino para a faixa etária entre 4 e 5 anos, por acreditar que, a partir desses entendimentos, sou capaz de pensar qual o tipo de ensino almejo para nossas crianças.

Pensando em uma Educação Infantil que possua o ensino de Arte presente, como patrimônio artístico e cultural, o qual precisa ser conhecido desde os primeiros anos de vida por todos, menciono os documentos legais da Educação Infantil que retratam sobre o ensino de Arte na primeira infância, como também o que alguns estudiosos da infância discorrem sobre o assunto.

Ao longo das seções deste capítulo, busco responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa que é: descrever como é aplicada a estratégia de ensino por meio de imagens que ilustram brincadeiras infantis, para o aprimoramento do desenho da criança. Assim, para isso, primeiro abordarei o entendimento que tenho sobre o que é estratégia de ensino apoiada pelos estudos de Roldão (2009), Anastasiou e Alves (2004), e na sequência discorro acerca desse primeiro objetivo da dissertação.

3.1 Concepções de criança, infância e ensino

Para conceituar o que entendemos por criança, infância e ensino, recorro à

legislação vigente a partir do ano de 2010, quando foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), que instituem normas para a organização de propostas pedagógicas para atender a criança em seu desenvolvimento integral, mas que não sejam voltadas para a antecipação de práticas que serão desenvolvidas no Ensino Fundamental, quando que, no meu entendimento, a criança começa ser reconhecida com suas particularidades, visto que as instituições devem funcionar conforme as diretrizes expostas na lei.

As DCNEI determinam, em seu art. 4º, que as propostas pedagógicas considerem **criança** como segue:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 19).

Esse art. 4º define a criança como sujeito histórico, de direitos, em processo de construção de sua identidade. Nesse sentido, a criança deve ser considerada o centro do planejamento, como ponto essencial para a elaboração do currículo com atividades que desenvolvam sua identidade pessoal e coletiva, com base nos princípios éticos, estéticos e políticos.

Com as DCNEI (BRASIL, 2010), observa-se a função da Educação Infantil como um espaço de cunho pedagógico para atender as crianças de 0 a 5 anos, que deve respeitar suas particularidades, potencialidades, além de reconhecer sua capacidade de agir e pensar o mundo, e o adulto deve garantir o cuidar e o educar de forma indissociável, com o objetivo de promover conhecimento e formação integral por meio de interações e brincadeiras. Percebe-se que com as DCNEI a criança passou ser o centro do processo de ensino.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) adota em seu texto a mesma definição de criança das DCNEI criadas em 2009 (BRASIL, 2010) e seus eixos estruturantes, que são as interações e as brincadeiras. Porém, para especificar como deve ser o ensino voltado para esse público, contempla seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 37), “[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desenvolver um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]”.

Assim, apresenta mais contribuições para o ensino na infância, que deve ser construído de maneira prazerosa e atraente, pautado pelos diretos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se:

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38, grifo da lei).

Com o excerto exposto, é possível observar uma visão um pouco mais ampla de criança, como sujeito ativo que aprende e constrói seu conhecimento por meio das interações com o meio em que vive, que necessita de práticas pedagógicas intencionadas que podem ser trabalhadas dentro dos campos de experiências e que apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao buscar na literatura autores que sistematizam uma definição de criança, infância e ensino para essa faixa etária, apresento as contribuições de Sarmento (2000, p. 152), que dedica seus estudos à Sociologia da Infância e afirma:

> [...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

Nesse sentido, Sarmento (2000) salienta a criança como protagonista e capaz de interagir na convivência com os adultos, que não é apenas receptora de cultura, mas também é atuante e transformadora de cultura por meio de suas práticas na sociedade em que está inserida.

Ainda, para Sarmento (2007, p. 36, grifo do autor), sobre a **infância**:

> A **infância** é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Perante o discorrido, entendo a infância como uma categoria social que se forma por meio de sujeitos ativos, que agem e interagem com o mundo formulando suas interpretações, ao mesmo tempo em que produzem culturas que diferem a conceitualização de infância.

Ao pensar em um estudo que corrobora com a definição de infância indo ao

encontro dos estudos de Sarmento (2007) e, abordando outros fatores, compartilho as contribuições apontadas por Barbosa (2006, p. 73), que estabelece a seguinte relação:

> Creio que a infância, como categoria, aproxima-se do que Cíntia Sarti (1996) afirma sobre a pobreza. Segundo a autora, pobreza é uma categoria relativa. A tentativa de confiná-la em um único eixo de classificação ou um único registro reduz seu significado social e simbólico, e a melhor alternativa quando tratamos dela, é não simplificá-la.

Para a autora anterior, ao conceitualizar a infância, é preciso levar em consideração o contexto social que a criança habita, sendo que para cada inserção haverá um entendimento de infância.

Em relação ao **ensino**, Sarmento (2004) afirma que a criança aprende a partir de relações estabelecidas com o outro, com a família, na escola e, principalmente, com outras crianças. As relações são diversificadas: nos mundos que vivencia vai reunindo aprendizagens que vão moldando sua identidade social e pessoal. Dessa forma, um ensino que esteja de acordo com seus estudos deve ser pautado nas interações entre adultos e crianças.

De acordo com as contribuições apresentadas até aqui sobre criança e infância, podemos observar que a sociedade em que a criança está incluída e o entendimento que esta sociedade tem de ser criança vai definir o conceito de infância. Andrade (2015, p. 11) aponta suas reflexões em relação a essa dialogia:

> […] em cada época, se exprime um modo distinto do que é ser criança, a ideia sobre a infância se caracteriza de diversas maneiras. Em vista disso, busca-se compreender, numa perspectiva histórica, as concepções de infância, com o intento de propiciar uma reflexão acerca das diferentes construções elaboradas ao longo do tempo.

Com os estudos da legislação e as contribuições dos estudiosos da infância, com pontos de vistas e realidades diversas, entendo e uso esse entendimento para estruturar esta pesquisa: a **criança** como um sujeito constituído historicamente, de direitos, potente e completo, protagonista, produtor de culturas, que aprende ao estabelecer interação com o meio e com o outro; a **infância** como construção do meio social em que a criança está inserida. Assim, ao pensar uma educação para essa faixa etária, é preciso estabelecer um **ensino** que potencialize e valorize todas as suas características.

Com esse entendimento, acredito que a Arte pode dar destaque a todo o potencial da criança e valorizar a infância, que se pode vivenciar na Educação Infantil. Assim, apresento no próximo item subsídios sobre o ensino de Arte para a infância.

3.2 Ensino de Arte na Educação Infantil

Enfatizo a seguir minha compreensão sobre o ensino de Arte na Educação Infantil. Para tanto, busquei como referência os documentos legais que apresentam a temática a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, (BRASIL, 1998), que é o primeiro documento que foi desenvolvido após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL,1996) reconhecer a Educação Infantil como parte da Educação Básica. Mesmo não sendo um documento mandatório, o RCNEI busca instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais, e o ensino de Arte já está presente, sendo que esse ensino se torna consistente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999/2009 (BRASIL, 2010), Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), além dos estudos teóricos embasados ao longo da dissertação que contribuem para pensar no ensino da Arte na Educação Infantil.

Entendendo que a educação para a infância só começa a ganhar reconhecimento como instituição de ensino quando se desvincula do assistencialismo e passa a articular o cuidar com o educar, o primeiro documento que apresenta orientações para esse segmento da educação é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que foi abordado anteriormente ao mencionar sua definição de criança. Mesmo sendo um documento não mandatório, apresenta contribuições importantes para o ensino de Arte. Retrata a Arte destacando a linguagem da Música e das Artes Visuais; contudo, quando pensamos em Arte como um todo, sabemos que ela apresenta muitas outras linguagens.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 89) descreve as Artes Visuais “como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação” de três aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão. Esses eixos se aproximam da Abordagem Triangular, porém usam outras terminologias, que serão comentadas no subcapítulo dedicado especificamente à temática dessa Abordagem.

Apesar de o RCNEI não apresentar a Abordagem Triangular conforme foi sistematizada e a Arte ser desvinculada de outras linguagens, já traz um grande avanço por enfatizar o ensino de Arte para a infância, destacando sua importância para o conhecimento, propagação da cultura e recomendando a presença da imagem

de obras de arte nas propostas pedagógicas.

No ano seguinte ao RCNEI, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999 e, em 2009, o documento foi revisado e teve uma maior disseminação a partir de 2010 (BRASIL, 2010). Ele reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e traz orientações para a elaboração do currículo voltado para o ensino de Arte, segundo o qual as práticas pedagógicas deveriam promover o desenvolvimento integral da criança e articular seus conhecimentos com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural e artístico, por meio de interações e brincadeiras permeadas pelos princípios éticos, estéticos e políticos.

Ao buscar uma referência direta para o ensino da Arte nas DCNEI, observa-se a relevância dos princípios estéticos e a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão por meio de diversas manifestações artísticas e culturais. Nas indicações para a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, percebe-se em várias indicações as manifestações de Arte, que neste parágrafo ficam mais evidentes:

> Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (BRASIL, 2010, p.16).

É possível evidenciar uma concepção ampla de ensino, que passa pelo campo da Arte em suas várias linguagens e vai para além do campo das práticas cotidianas, através da expressão, sensibilidade, vivências e desenvolvimento, tudo pautado pelos eixos de interações e brincadeiras. Também identifico em outros pontos do texto das DCNEI (2010, p. 21) a presença da arte e estética no art. 9º, nos seguintes parágrafos:

> Art. 9.º [...].
> II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> [...]
> VII – Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
> [...]
> IX – Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...].

Diante do exposto é verificável a recomendação de propostas pedagógicas que coloquem a criança em contato com as diversas linguagens artísticas e culturais

promovendo o seu relacionamento e a interação com diversas manifestações artísticas.

As DCNEI (2010) sinalizam para a elaboração de um currículo em que a criança seja o centro no processo de ensino, em que as práticas pedagógicas devem partir dos seus conhecimentos prévios articulados com o conhecimento construído culturalmente, valorizando as vivências do cotidiano das crianças no fazer docente. Nesse sentido, é preciso pensar em estratégias de ensino de Arte em que a criança seja o foco do processo, levando em consideração sua participação ativa, seus conhecimentos prévios e seus interesses.

Em 2018, o MEC instituiu a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), que reafirma os princípios das DCNEI (BRASIL, 2010), mantém os eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras, com o cuidar e o educar de forma indissociável, o conhecimento partindo de situações da vida real e a valorização das culturas infantis.

Na BNCC, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento da Educação Infantil devem garantir seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A organização do conhecimento é estruturada pelos seguintes campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relação e transformação. A Arte é referenciada neste campo: traços, sons, cores e formas, conforme a BNCC especifica:

> **Traços, sons, cores e formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.
> Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018, p. 39).

Como destaca a BNCC (BRASIL, 2018), a Arte deve ser vivenciada em suas múltiplas linguagens, por meio de experiências diversificadas que desenvolvam

produções artísticas e culturais para que as crianças possam exercer a autoria, o senso estético e crítico desde cedo, promovendo o autoconhecimento, o conhecimento do outro e da realidade no seu entorno. Esse documento ressalta a importância de oportunizar para as crianças tempos e espaços que contribuam para a produção, manifestação e apreciação artística, ampliando seu repertório cultural e artístico. Observa-se, pois, que a BNCC valoriza o ensino de Arte e suas potencialidades para o desenvolvimento infantil.

Convém refletir inclusive, que embora é possível verificar a presença da Arte mais destacada no campo de experiência - Traços, sons, cores e formas –, por ser transdisciplinar podendo abordar múltiplas temáticas, ela pode perpassar por todos os campos de experiências da BNCC, contribuindo para alcançar muitos objetivos de aprendizagem.

Além dos documentos oficiais aqui citados, que orientam o ensino de Arte na Educação Infantil, no sentido de dar visibilidade à importância de ensinar Arte para as crianças, também busquei fazer referência a teóricos que estudam a importância do ensino da Arte na infância e contribuem com o entendimento que procuro apresentar desse ensino na Educação Infantil.

Segundo Iavelberg (2010, p. 9), “a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos”, e destaca a Arte como transdisciplinar para desenvolver competências e habilidades, porém a autora também explica: “Não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio a ser apropriado por todos” (p. 9). Pode-se perceber, assim, a importância da Arte de ser abordada no contexto escolar, que vai além de sua condição transdisciplinar, por ter relevância na construção da existência humana, à qual todos têm o direito de ter acesso e de conhecer as produções culturais.

Para Iavelberg (2010), a constituição da manifestação da Arte é histórica, e seu acesso pode ser proporcionado por meio de oportunidades promovidas na escola, uma vez que, conhecendo a temática, é possível ampliar a participação como sujeito de direito, compartilhando de forma singular com o meio cultural. Para essa autora, “privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito” (IAVELBERG, 2010, p. 9). Ela também apresenta a Arte como um direito que deve ser oferecido a todos, rompendo com a ideia de elitização construída no passado, por ser ela um patrimônio cultural de humanidade, com importância dentro e fora da escola.

Dessa forma, as crianças da Educação Infantil já podem e devem ter aceso ao conhecimento que a Arte pode promover; por isso a importância de levar para elas o contato com obras de arte, para que desde a primeira infância possam conhecer o nosso patrimônio cultural.

De acordo com Barbieri (2012), pensar a Arte e a infância é reunir um encontro de potências que levam à criação. A Arte e o artista ressignificam o olhar para as coisas normais do cotidiano:

> A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão. O trabalho com arte na educação infantil é um dos passos para cultivar essa vitalidade natural (BARBIERI, 2012, p.18).

Estando em contato direto com as crianças, em minha função docente, é observável a capacidade de imaginação das crianças é muito grande, o que contribui para o trabalho com Arte na infância, favorecendo o domínio de muitas linguagens e aumentando sua forma de expressão, que naturalmente já é criativa. No entendimento de Barbieri (2012), favorecer o desenvolvimento da estética e da sensibilidade na infância proporciona a leitura e interpretação do mundo de uma forma particular, em que a criança percebe sua transformação e o transforma também. Nesse sentido, ao colocar as crianças em contato com imagens que agucem o seu olhar para a estética, a partir da sua leitura, porque a criança pode passar a adotar o que viu nas suas produções, poderá contribuir para seu desenvolvimento estético e artístico.

Barbieri (2012) destaca também a importância do papel do professor, sendo necessário que ele seja um pesquisador e criador para que se questione sobre o mundo e os assuntos estudados antes e com as crianças, a fim de que possa questionar, investigar, ampliar os questionamentos e promover descobertas e parcerias. Sendo assim, é preciso o professor também estar aberto para entender o mundo à sua volta, é preciso observar e questionar, para ensinar a criança a desenvolver o papel de pesquisador frente aos acontecimentos que lhe são apresentados e juntos fazerem descobertas.

Nesse sentido, Iavelberg (2010) salienta que o professor é muito importante para promover ações que ajudem a criança a gostar de Arte e a fazer Arte, sendo que o fazer e o gostar podem se estender por toda a sua vida, não se restringindo apenas à fase escolar. Assim, explica a autora:

> Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos

> cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar (IAVELBERG, 2010, p. 10).

Partindo desse entendimento, considero que para proporcionar às crianças o contato com a Arte e a possibilidade de serem protagonistas da sua própria Arte, o meu papel de professora, além de investigadora, precisa ser também de mediadora cativante e estreitar as relações afetivas com as crianças, criando condições de interação entre mim e as crianças, entre a criança com as outras crianças e a criança com todos os que atuam no ambiente escolar.

Levando em consideração o papel que deve desempenhar um professor para desenvolver o gosto pela Arte logo na infância é que esta pesquisa foi desenvolvida, quando as crianças tiveram a oportunidade de ter uma experiência completa em Arte. Mas quais foram as ações da estratégia de ensino por meio das imagens utilizadas pela professora durante a pesquisa? Para responder a esta questão, apresentarei no subcapítulo seguinte o que entendo por estratégia de ensino, e, na sequência, responderei à questão do primeiro objetivo, como mencionado anteriormente.

3.3 O que entendo por estratégia de ensino

Para desenvolver uma estratégia de ensino, é importante buscar conhecimento teórico acerca de sua definição, concepção, forma de uso, enfim, fazer um levantamento do seu conceito e uso no ensino. Nesse sentido, apresento os conceitos que busquei com autores que corroboram com o que entendo sobre estratégias, para desenvolver a pesquisa que usou a imagem como uma estratégia de ensino que desencadeou várias ações.

Ao pesquisar definições para a expressão “estratégia de ensino”, encontrei estudos de Roldão (2009), que aborda os termos de forma separada, porém diretamente ligados, uma vez que, dependendo da concepção que se tem da palavra “ensino”, a palavra “estratégia” assumirá seu significado.

A concepção de ensino como “ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros”, de acordo com Roldão (2009, p. 55), não seria exatamente a que é aplicada pela maioria dos professores, mas é a que se construiu pela teoria na formação dos docentes e nos sistemas de ensino.

Dessa forma, a autora explica: “Assim, ao conceito muito arreigado [*sic*] de ensinar como traduzir, expor, apresentar, corresponde uma ideia de que a aprendizagem do aluno é relativamente separada deste acto, e resumiria maioritariamente da condição, esforço e interesse de cada aluno face a esse ensino” (ROLDÃO, 2009, p.55). Sendo assim, o ensino ficaria em um ponto, e no outro ponto a capacidade do aluno aprender, e tudo dependeria somente do esforço do aluno, e a palavra “estratégia” assumiria como definição resumida a organização sequencial e lógica do assunto/conteúdo a explicar conceitos que devem ser vistos naquele conteúdo curricular, na compreensão dessa autora. Diante do exposto, a palavra estratégia se reduz a uma sequência de conteúdos organizados.

Ao assumir uma concepção do significado da palavra “ensino” como “ação” intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de qualquer conteúdo curricular) em alguém, Roldão (2009) salienta que, com este significado, a palavra “estratégia” assume uma outra significação: “De facto, nessa perspectiva, toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica” (ROLDÃO, 2009, p. 56).

Entende-se com o exposto que, de acordo com a concepção de ensino que o professor tem e assume em sua prática docente, vai ressignificar o sentido da palavra estratégia, buscando promover a aprendizagem.

Ainda para a pesquisadora portuguesa Roldão (2009), as relações estabelecidas entre estratégia e currículo, estratégia e ensino estão voltadas para o ato de ensinar no sentido de buscar a melhor forma para que os aprendentes, conforme sua individualidade, de fato adquiram o conhecimento proposto no currículo, seja com conteúdo de natureza cognitivo-conceitual, factual, processual, atitudinal, seja com a combinação de todos:

> A acção de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: ‘Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?’ – mas sim ‘Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?’ (ROLDÃO, 2009, p. 56).

Nesse sentido, é possível verificar que o que vai determinar o entendimento de “estratégia de ensino” é a maneira como o professor compreende e articula suas

ações, se são para simplesmente apresentar conteúdo ou para, de fato, ensinar. O olhar do professor frente aos seus objetivos é determinante para dar sentido à sua ação, pois sua preocupação não pode ficar restrita a ele mesmo, mas na via de mão dupla entre o ato de ensinar e aprender de fato de forma eficaz. Assim, sob o ponto de vista da estudiosa portuguesa: "Estratégia significa uma **concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas"** (ROLDÃO, 2009, p. 68, grifo da autora).

Para dialogar com Roldão (2009), trago os estudos de Anastasiou e Alves (2004, p.76) explicando a conceituação etimológica da palavra estratégia: "Estratégia do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos". Ao encontro dessa definição, podemos pensar que estratégia, voltada para o ensino, seria a arte de articular meios e condições favoráveis e disponíveis para promover aprendizagem, e complementam Anastasiou e Alves (2004, p. 76): "Nisso o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento".

Seguindo nessa linha de pensamento, é possível entender que, para desenvolver as estratégias de ensino, o docente precisa ter conhecimento do seu ponto de partida e ter objetivos claros de onde quer chegar, pois, segundo Anastasiou e Alves (2004, p. 71):

> As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso etc.

Como destacam as autoras, as estratégias devem ser alinhadas no sentido de atingir os objetivos de ensino, para isso o docente deve saber exatamente aonde pretende chegar, sendo que a clareza de todo o processo precisa ficar evidente também para o sujeito do processo de ensino.

Ao refletir sobre os conceitos apresentados por Roldão (2009) e Anastasiou e Alves (2004), fazendo as adaptações para usar com as crianças na Educação Infantil, esta pesquisa abordou a expressão "**estratégia de ensino**" com a junção das duas definições apresentadas acima, como apresentarei a seguir: **arte de fazer uso de**

uma concepção global, intencional e organizada, de uma ação ou conjunto de ações favoráveis e disponíveis, tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas.

3.4 A estratégia de ensino por meio da imagem: cinco ações intencionalmente pensadas

Após apresentar o entendimento utilizado para pensar na expressão estratégia de ensino, apresento na sequência a maneira como desenvolvi uma estratégia de ensino por meio da imagem, com objetivo de contribuir com o aprimoramento do desenho das crianças. Entretanto, trago uma reflexão: será mesmo um único objetivo, uma vez que existe toda uma complexidade por trás de uma imagem? Quantos objetivos podemos alcançar a partir de uma imagem?

O objetivo central desta pesquisa visou a observar se a estratégia de ensino, por meio da imagem, pudesse contribuir com o aprimoramento do desenho, porém as imagens usadas para esta finalidade desencadearam muitas ações, que, embora não fossem o foco do estudo, colaboram para ajudar as crianças a desenvolverem seus desenhos.

Ao trazer para uma turma de crianças uma imagem como disparadora para desencadear diferentes ações, eu, como pesquisadora, intencionalmente escolhi imagens de obras de arte que ilustram brincadeiras, com o propósito de convidar a criança para vivenciar uma experiência que envolve o brincar, mediado pela Arte. Conforme os estudos de Roldão (2009) e Anastasiou e Alves (2004), desenvolvi uma estratégia de ensino partindo da imagem como uma concepção global que favoreceu, por meio da intencionalidade, um conjunto de ações, pensadas e organizadas previamente.

Sabendo que a Abordagem Triangular traz para o ensino de Arte um conhecimento significativo, como professora fiz uso das ações da Abordagem[6], que são: leitura da imagem, contextualização, fazer artístico por meio do desenho que acrescentou o brincar como uma ação que não poderia deixar de ser vivenciada pelas crianças. Assim, descreverei como foram organizadas essas ações para atingir o objetivo do aprimoramento do desenho.

6 Neste momento não aprofundarei o conceito da Abordagem Triangular, porque no próximo capítulo será exposto o assunto com detalhamento.

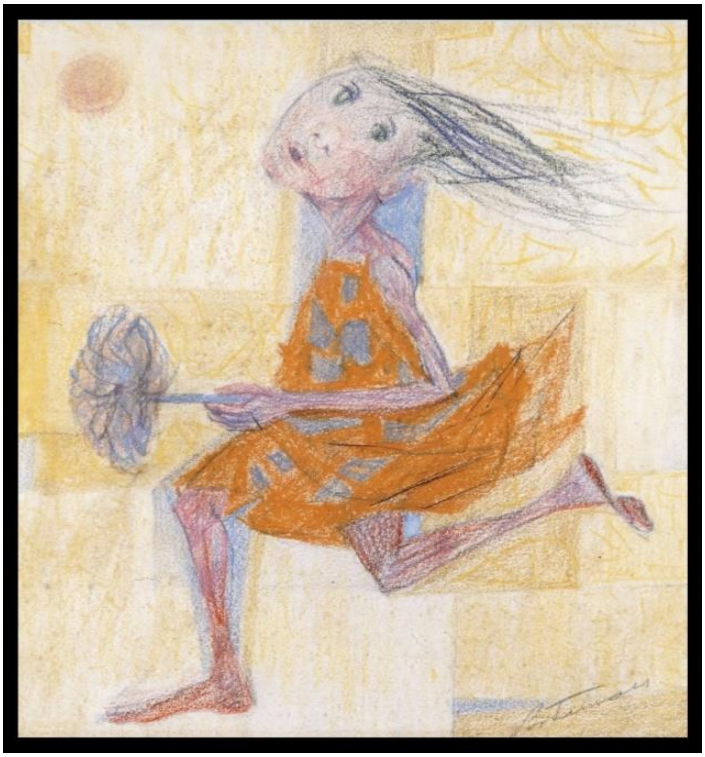
A primeira parte da estratégia de ensino foi a escolha das obras que foram trabalhadas durante quatro semanas, período em que a pesquisa foi aplicada com as 20 crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil. Assim, como professora pesquisadora, escolhi previamente duas obras dos artistas Cândido Portinari: “Meninos Pulando Carniça” e “Papa-Vento”; três obras de Ivan Cruz: “Barquinho de Papel”, “Ciranda II” e “Peteca II”, e mais três obras de CACosta: “Além da Razão”, “Bafo-Bafo” e “Inversa Razão”. As obras que mencionei aqui são cópias autorizadas pelos artistas no papel couchê 180g no formato A3, como explicado no capítulo 2, escolhidas intencionalmente, tendo como critério a possibilidade de proporcionar o momento do brincar conforme expresso na obra.

A seguir, apresento em sequência as duas imagens das obras ofertadas para as crianças fazerem a escolha do artista plástico Cândido Portinari:

Figura 2 - Título: Meninos Pulando Carniça (1957).
Técnica: Pintura a óleo/madeira.
Dimensões: 53,5 x 64,5cm

Fonte: Projeto Portinari (2022).

Figura 3 - Título: Papa-Vento (1956).
Técnica: Desenho a pastel e a grafite/papel.
Dimensões: 27 x 24,5cm (aproximadas)



Fonte: Projeto Portinari (2022).

Nas imagens a seguir, apresento as três obras do artista plástico Ivan Cruz que foram ofertadas para as crianças fazerem suas escolhas:

Figura 4 – Título: Barquinho de Papel II (1998).
Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,90m x 1,00m

Fonte: Ludmila Guerra (2022).

Figura 5 – Título: Jogando Peteca (1998).
Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 1,00m x 1,20m

Fonte: Ludmila Guerra (2022).

Figura 6 – Título: Ciranda II (2004).
Técnica: acrílico sobre tela. Dimensão: 0,30m x 0,40m

Fonte: Ludmila Guerra (2022).

Seguem as três obras do artista plástico CACosta, da sua série denominada “O Lúdico”, que apresentei para as crianças optarem por qual, ou quais, seriam usadas durante a pesquisa:

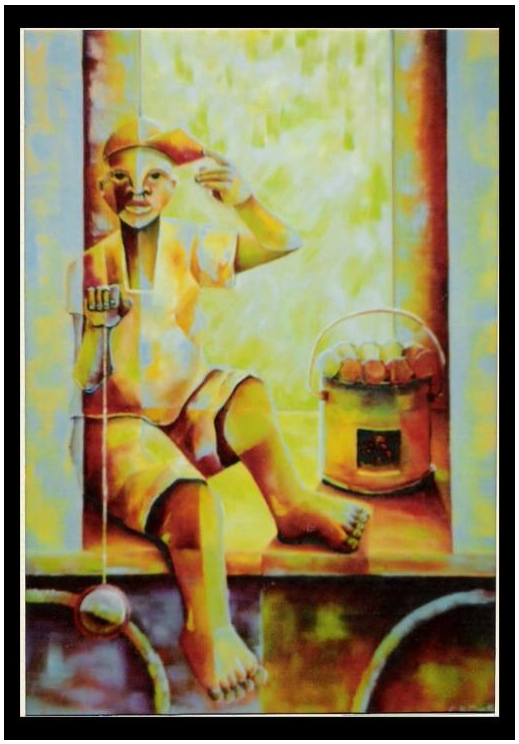
Figura 7 – Título: Além da Razão (2006).
Técnica: acrílico sobre tela.
Dimensão: 0,60m x 0,40m

Fonte: CACosta (2022).

Figura 8 – Título: Bafo-Bafo (2006).
Técnica: acrílico sobre tela.
Dimensão: 0,80m x 1,00m

Fonte: CACosta (2022).

Figura 9 – Título: Inversa Razão (2006).
Técnica: acrílico sobre tela.
Dimensão: 0,40m x 0,60m



Fonte: CACosta (2022).

No momento em que as crianças estavam em horário do lanche, eu, como professora, organizei a sala, expondo as imagens das obras de arte como se estivessem em uma galeria ou museu, para que as crianças pudessem observar.

Antes de solicitar para que as crianças entrassem na sala, expliquei para elas o que é uma galeria de arte ou museu, disse como funcionava e pedi para elas imaginarem que a sala de aula tivesse se transformado em uma galeria de arte, na qual elas entrariam, em pequenos grupos, e observariam com calma as imagens. Vale destacar que enquanto um grupo de aproximadamente seis ou sete crianças entravam na sala para observar as imagens das obras, as demais crianças ficaram no lado de fora brincando com blocos de encaixe, massinha de modelar ou desenhando, conforme o interesse de cada uma, para que esse momento de espera fosse tranquilo e prazeroso para todos.

Ao entrar na sala, as crianças agiram como se realmente estivessem em uma galeria, os olhos brilhavam e demonstravam olhares de surpresa, alegria, encantamento, curiosidade, enfim, foi um momento gostoso de eu ficar observando, sem dizer uma só palavra e atentar para ver as reações e ouvir o que elas tinham a dizer sobre o que estavam vendo, e agir não como professora, mas como

pesquisadora em um momento de observação. A seguir, apresento na Figura 10 algumas fotografias do momento em que as crianças observam as imagens das obras de arte expostas na sala de aula.

Figura 10 - Crianças observando as imagens das obras de arte

Fonte: Da autora (2022).

Após todas as crianças terem seu momento de observação, foram reunidas em uma grande roda de conversa, quando elas puderam tecer comentários sobre suas primeiras impressões, depois eu expliquei que, das 8 imagens que estavam expostas, deveriam escolher 4 para a realização da pesquisa e que para isso seria feita uma votação.

Segundo o relato do diário de bordo, a escolha se deu da seguinte forma:

> Para fazer a escolha de forma que os três artistas fossem escolhidos, as obras foram separadas por artistas e colocadas para que todos pudessem observar novamente, e criança por criança foi até elas, levando um adesivo, em formato de bolinha, na cor verde, que foi disponibilizado para elas colocarem na borda da imagem, que gostou mais, assim combinamos de ser a escolhida aquela que estivesse com mais bolinhas adesivas.
>
> Notas do diário de bordo, 27/05/2022.

No momento da escolha das imagens das obras, primeiro foram apresentadas as duas imagens das obras do Cândido Portinari: “Papa Vento” e “Pula Carniça". A mais votada foi a imagem da obra “Papa Vento”.

Dando sequência, apresentei as obras: “Ciranda II”, “Barquinho de Papel” e “Peteca II” do artista Ivan Cruz para as crianças escolherem a que mais gostassem, sendo que a imagem escolhida foi “Ciranda II”.

Em seguida, foram apresentadas as obras do artista CACosta: “Além da Razão”, “Bafo-Bafo” e “Inversa Razão”, sendo que a escolhida foi “Além da Razão”.

Para terminar e poder escolher a quarta obra, apresentei para as crianças todas as obras que não tinham sido escolhidas, misturando os artistas, para que elas individualmente, olhassem novamente e escolhessem a que mais gostaram, dentre aquelas que no primeiro momento não foram escolhidas pela maioria das crianças, e a escolhida foi a imagem da obra “Barquinho de Papel”, do artista Ivan Cruz. Sendo assim, as imagens das obras escolhidas e utilizadas na pesquisa foram: “Papa Vento” de Cândido Portinari; “Barquinho de Papel” e “Ciranda”, de Ivan Cruz, e "Além da razão”, de CACosta.

Apresento na Figura 11 as obras escolhidas pelas crianças, em que a bolinha verde na borda da imagem é a sinalização de que a criança colocou para indicar a sua preferência.

Figura 11- Obras escolhidas pelas crianças com os adesivos da escolha

Fonte: Da autora (2022).

Já com relação à participação das crianças na escolha das obras, vale destacar os estudos de Fernandes (2005 p.113) que corrobora afirmando: “Para a Sociologia da Infância, que, ao considerar as crianças como actores sociais e como

sujeitos de direitos, assume a participação das crianças como uma questão central das suas reflexões". Entendendo a criança como sujeito de direitos, acredito que a sua participação na escolha das obras foi fundamental para desenvolver a pesquisa, por levar em consideração o seu olhar para as obras de arte que chamaram sua atenção por algum motivo e conforme sua participação nas escolhas.

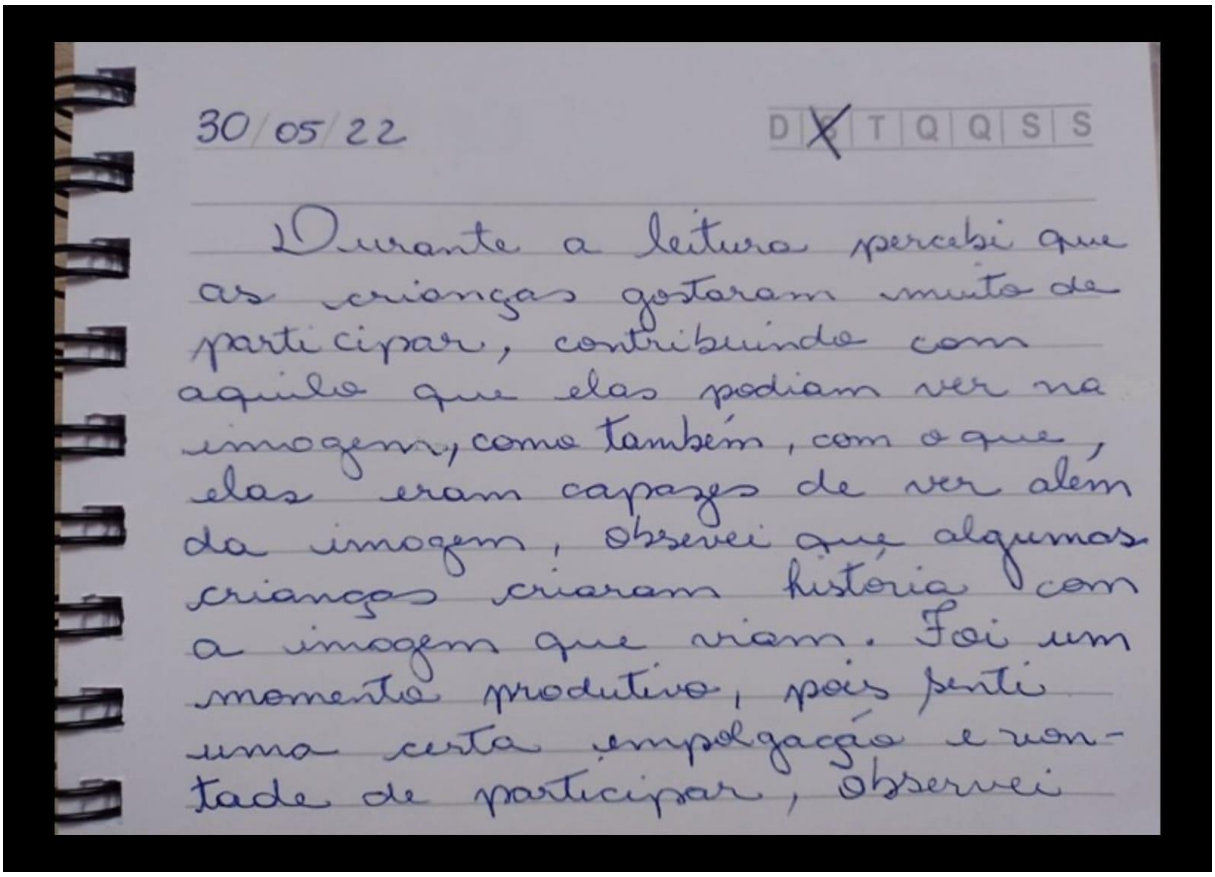
As imagens anteriormente apresentadas foram expostas na sala de aula e na semana seguinte, logo na segunda-feira, iniciou a estratégia de ensino com a imagem da obra "Papa Vento", do artista Portinari. Ressalto que para cada imagem foi utilizada uma semana para desenvolver todas as ações da estratégia de ensino.

Em cada dia da semana uma ação foi exercitada, de acordo com os estudos de Anastasiou e Alves (2004), sendo que para desenvolver uma estratégia de ensino é preciso estudar, selecionar, organizar melhores ferramentas facilitadoras para promover a aprendizagem. Nesse sentido, cada ação foi pensada, organizada com ferramentas favoráveis para chamar a atenção da criança e articulada com a próxima ação; sendo assim, a cada novo dia era retomado com as crianças o que já tinha sido experienciado e avançava com a próxima ação.

As segundas-feiras foram os dias destinados para a leitura da imagem, quando as crianças eram convidadas para se sentarem em roda, sendo a imagem colocada em um lugar para que todos da roda conseguissem observar e a partir de uma pergunta disparadora do tipo: "Observem com calma a imagem e depois me respondam: – O que vocês vêem nesta imagem?" Assim, conforme combinado previamente, as crianças levantavam a mão e relatavam suas observações.

Esse foi um processo que se deu com todas as imagens, sendo que em algumas vezes demorou 15 minutos, outras vezes 10 minutos, como também aconteceu de ser feito em duas etapas devido à dinâmica da turma, porque eu percebia nas linguagens das crianças quando poderia prosseguir, que estava sendo produtivo e as crianças estavam interessadas, e quando estava na hora de parar, porque já tinham esgotado as possibilidades de novos olhares ou porque já estavam se dispersando. Contudo, o momento de roda de conversa já era uma prática que fazia parte da dinâmica das crianças, então foram momentos bem produtivos conforme é possível observar no registro do meu diário de bordo:

Figura 12- Diário de bordo da professora relatando sobre o momento da leitura



Fonte: Da autora (2022).

Com os relatos do diário que fiz da turma durante a pesquisa, é possível perceber que o momento da leitura das imagens foi de participação das crianças com seus dizeres, conforme o que viam e relacionavam com seus conhecimentos, entendimentos e faziam suas contribuições.

Nas rodas de conversa, me disponibilizei para ouvir as crianças, e sobre este fato Barbosa (1998) afirma que a leitura é um momento de descoberta, um despertar para a capacidade crítica, e não uma limitação das crianças com receptáculos das informações trazidas pelo professor. Em sendo assim, a minha intervenção como professora era no sentido de fazer algumas perguntas pontuais que as ajudavam a refletir e ir além da leitura que estavam fazendo, e isso aconteceu poucas vezes, ao levar em consideração as quatro obras lidas pelas crianças.

As rodas de conversa também ajudavam a observar os interesses das crianças a respeito da obra de arte e isso contribuiu com a contextualização que seria feita no próximo dia, embora sempre pairava o questionamento: “É possível separar a leitura da contextualização e a contextualização da leitura de forma estanque?”. De

acordo com Barbosa (2014, p.39), “[...] o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc.” Dessa forma, uma ação complementa a outra.

Todas as terças-feiras eram destinadas para a contextualização da obra que estava sendo experienciada naquela semana, porém nenhuma contextualização aconteceu da mesma forma, porque cada obra tinha sua particularidade, o que direcionou caminhos diversos, levando em consideração o artista e a proximidade de tempo e espaço que cada um se posicionava em relação à criança, em seu tempo e espaço. A contextualização não se restringiu a falar do artista, porém foi necessário, porque as crianças indagavam muito querendo saber quem tinha feito aquela pintura. Nesse sentido, as contextualizações foram pensadas, quando se trata de apresentar para as crianças o produtor da obra, em direcionar a relação do artista com as brincadeiras expressas na obra.

Para a contextualização da obra de Cândido Portinari, recorri a vídeos do *YouTube* que contribuíram de forma lúdica para o entendimento das crianças, como podemos observar nos escritos do meu diário de bordo:

> Levei as crianças até a sala de vídeo da escola e mostrei para elas três vídeos, em que o primeiro foi um desenho infantil chamado “Pintor: Cândido Portinari” https://youtu.be/q1Q1JdNUYJA do canal do Youtube Quintal da Cultura, onde Osorio conta a história de Cândido Portinari a partir de algumas obras do artista, de forma simples e resumida.
>
> O segundo foi um outro desenho chamado “Traçando Arte - Cândido Portinari” https://youtu.be/Obz0gSEvm2Y do canal do Youtube TV Rá Tim Bum, onde os personagens são traças que vivem em uma galeria de arte e uma delas iria começar a destruir uma obra de arte do Portinari e a outra traça não deixa e explica que aquela obra é de um importante artista plástico brasileiro e assim vai contando um pouco da história e obra do Portinari, de forma lúdica e divertida.
>
> As crianças também assistiram a um vídeo do canal Projeto Portinari chamado “Portinari e a infância” https://youtu.be/UFUW-U0pC70 Vídeo com animação a partir de obras de Portinari sobre o universo da infância, criado e editado por Cria Mineira, para abertura dos jogos eletrônicos Zip&Del.
>
> Notas do diário de bordo, 31/05/2022.

Após as crianças visualizarem que o artista produziu muitas obras além das que foram apresentadas, conversamos sobre o que elas entenderam, como também retomamos a obra “Papa-Vento” para observar as cores usadas, a disposição dos

espaços, a brincadeira apresentada se já conheciam, se já haviam brincado, como as crianças brincam hoje, se é da mesma maneira como aparece na obra, enfim, foi um momento de refletir sobre as relações do contexto da obra com o contexto atual das crianças.

As duas obras do artista Ivan Cruz, escolhidas pelas crianças, foram contextualizadas, primeiramente com vídeos do próprio Ivan Cruz no *YouTube:* "Entrevista com Ivan Cruz em seu ateliê – Multirio", disponível em: https://youtu.be/tz1vUetSeSg , que fala um pouco da sua arte, apresenta seu ateliê e relata sobre as brincadeiras. Também foi disponibilizado para as crianças um outro vídeo do *YouTube*: "Música do Projeto Brincadeiras de Criança – Ivan Cruz (letra), Interpretação: Marcos Vinícius Santa Rosa", que está disponível em: https://youtu.be/r3nartABXEw. Também apresentei alguns materiais, fornecidos pela filha de Ivan Cruz, Ludmila, como convites de exposição, revista informativa, material publicitário dos Projetos Caixa Surpresa e Brincadeiras de Criança, bem como foram apresentadas fotos do Rio de Janeiro, do bairro e da época em que Ivan Cruz era criança e do Rio de Janeiro atual. Foi conversado sobre o brincar do passado e como as crianças brincam hoje, os brinquedos e brincadeiras que conhecem. Também foi conversado sobre as cores usadas na obra e algumas características estéticas.

Como no caso do artista plástico Ivan Cruz, as crianças escolheram duas obras, na outra terça-feira da semana seguinte, eu combinei com o artista previamente e o mesmo fez uma *live* por vídeo-conferência no *Google Meet*, e as crianças puderam ver e conversar com o artista. Durante a *live,* ele mostrou suas obras, seu ateliê, mostrou as ruas do seu bairro com muros pintados por ele expressando brincadeiras, fez um desenho interagindo com as crianças e respondeu a perguntas que elas tinham a respeito de suas obras.

Foi um momento de as crianças expandirem seus conhecimentos e fazerem relações com as obras, as brincadeiras, o artista, os porquês de algumas questões que levantaram. Na sequência, apresento a imagem 13 que ilustra o momento em que as crianças trouxeram seus questionamentos para o artista Ivan Cruz responder.

Figura 13- Criança fazendo pergunta durante a *live* com o artista Ivan Cruz

Fonte: Lamin (2022).

A contextualização da obra “Além da Razão” foi um momento singular, porque eu convidei o artista para ir até a escola, e ele gentilmente se disponibilizou e foi para conversar com as crianças sobre sua obra e sua relação com a infância e as brincadeiras que ele expressou por meio de sua arte.

Para expressar melhor esse momento, segue parte do diário de bordo, onde relato, após a visita, como se deu o momento de interação entre o artista e as crianças em um mesmo espaço e tempo:

> Conversei com as crianças sobre a visita que iríamos receber, combinamos de serem educados e ouvir com atenção para depois falar, esperar a vez de cada um falar, enfim, todos aqueles combinados que toda professora faz quando vai receber uma visita.
>
> No horário combinado, o CACosta chegou em companhia da sua esposa, fizemos as apresentações e começamos a conversar sobre a obra no sentido de fazer uma contextualização, quando falou da sua infância, que os brinquedos eram feitos por ele mesmo e que isso trazia uma alegria e satisfação muito grande.
>
> Perguntou para as crianças se elas também faziam seus próprios brinquedos. Elas disseram que fizeram um Cata-vento (aquele que usamos na obra “Papa - Vento” do Portinari), porém não sabiam como se fazia um carrinho de lata, então pediram para ele ensinar como fazer um carrinho de lata e CACosta ensinou demonstrando, por meio de desenho, um passo-a-passo, ao qual também prestei muita atenção para aprender.
>
> As crianças perguntaram se o menino que aparece na obra era ele mesmo, e o artista disse que sim e que quando ele fez a obra, tentou lembrar e retratar o momento em que viveu da sua infância, lembrou da criança que ele era e que hoje está distante por questões de tempo, que ao pintar traz a memória por meio das cores que representam suas recordações.
>
> Perguntaram se ele desenhava antes de pintar e o artista disse que sim e desenhou na lousa para demonstrar como é seu processo de produção. As crianças olharam atentamente e ficaram surpresas com a complexidade, pelo fato de ele dividir todo o espaço do papel em formas geométricas para compor seu desenho.
>
> Durante a visita, as crianças fizeram perguntas a respeito da obra, como também às vezes desviavam o assunto para contar coisas pessoais para o artista como: “Hoje eu vou na festa junina”, enfim, demonstraram amizade e admiração e ele correspondeu à altura contando como era a sua infância, o que ajudou muito as crianças a entenderem mais sobre a obra, foi um momento de trocas, porque as crianças falaram sobre elas e suas infâncias e ele, a dele, mas todos dispostos a romperem com as barreiras do tempo brincaram juntos.
>
> Notas do diário de bordo, 21/06/2022

Acredito que com esse meu relato do diário de bordo seja possível que os leitores desta dissertação consigam sentir a intensidade e a importância que a visita do artista pode deixar para o conhecimento das crianças em relação à sua obra. Trago a imagem 14 para ilustrar o artista interagindo com as crianças e falando da sua obra e infância.

Figura 14 - Artista CACosta conversando com as crianças

Fonte: Lamin (2022).

A seguir, descreverei a ação de confecção do brinquedo, que cada obra pode trazer para as crianças. Porém, compartilho uma indagação sobre essa ação de confeccionar o brinquedo: “A contextualização e a leitura são ações que também estão presentes nestes momentos? Ou a junção delas é a própria ação de fazer o brinquedo?” A resposta pode ser que apareça no decorrer desta dissertação, ou caberá aos leitores tirarem suas próprias conclusões.

Todas as quartas-feiras foram destinadas para a confecção dos brinquedos, conforme os estudos de Silva (2017 p.10): “A fabricação de brinquedos permite na criança a experiência de produzir, desperta a capacidade de se sentir útil, capaz de fabricar, por meio de sua invenção brincar, sozinho ou com os colegas”. Nesse sentido, as crianças participaram da confecção dos brinquedos que se fazem presentes nas obras selecionadas para a pesquisa. Durante o estudo, foram feitos três brinquedos e um livrinho de cantigas de roda.

Antes de confeccionar o cata-vento referenciado na obra “Papa-Vento” – de Portinari, contei resumidamente a história do surgimento do cata-vento e mostrei um vídeo disponível no *YouTube* chamado: “O diário de Mika - O vento é o ar com muita pressa”, do canal Diário de Mika, criado e dirigido por Elizabeth Mendes, disponível em: https://youtu.be/ewlgkpiC_zE , que conta a história de Mika, que chega feliz em

seu quarto mostrando um cata-vento, e seus amigos tentaram entender como que ele funciona. Mika e Bru acabam descobrindo as várias coisas que o vento é capaz de fazer. Também foi disponibilizado o vídeo de duas músicas sobre o cata-vento, uma do Marcelo Serralva chamada “Cata-vento”, disponível em: https://youtu.be/2X0rm-YPyd0, e outra do Tio Elias Becky, também chamada “Cata-vento”, disponível em: https://youtu.be/QR1fkRCED0Q. As crianças demonstraram terem gostado e até tentaram cantar um pouquinho da estrofe das músicas.

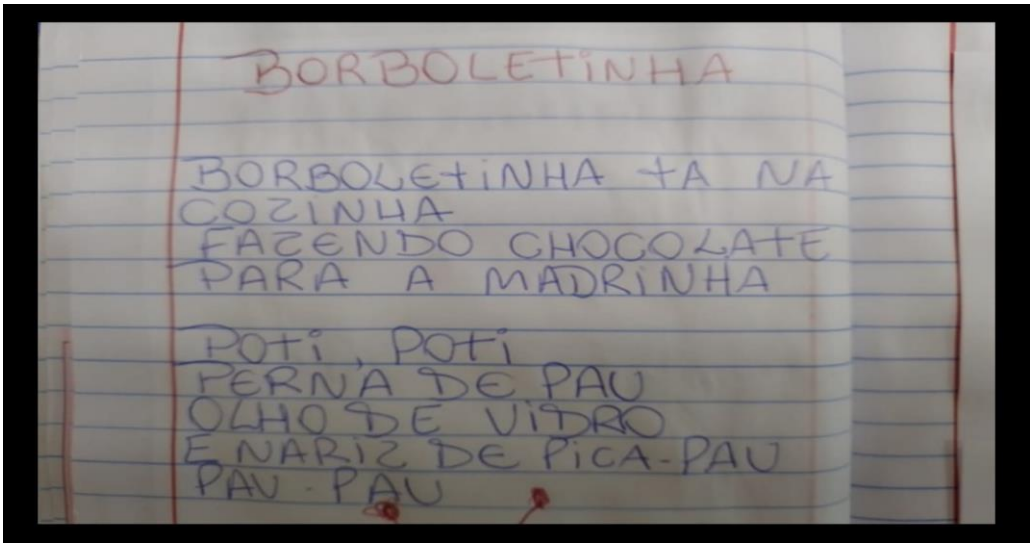
Em seguida, elas foram para a sala confeccionar os cata-ventos, e entreguei um quadrado de cartolina, e cada criança decorou, usando cola colorida e giz de cera, para construir o cata-vento. Conforme elas iam terminando, eu dobrava com a criança o papel para dar o formato do cata-vento, colocava arame para ele girar e cabo de canudinho grosso.

Para confeccionar o barquinho de papel, iniciei contando a história: “A folha de papel que queria ser um barquinho” (autor desconhecido), história que já havia sido contada em outra ocasião, mas que ajudaria a criança a compreender a dobradura do barquinho, pois durante a história a dobradura do barquinho vai sendo apresentada; após a contação da história, entreguei folha de papel para as crianças, pedindo para elas pintarem em ambos os lados do papel, conforme gostariam que seu barquinho ficasse colorido. À medida que iam terminando, eu fazia a dobradura para a criança ver.

Após todos os barquinhos ficarem prontos, promovi uma discussão, para juntos decidirem onde seria o local ideal para brincar de barquinho e colocar água. As crianças deram várias opiniões e, por fim, decidiram fazer um buraco na areia e forrar com sacolinha ou usar o banco de areia da escola.

Já no caso da obra “Ciranda II”, do artista Ivan Cruz, contei com a colaboração dos pais e pedi, uma semana antes, para os mesmos escreverem com as crianças uma cantiga de roda que eles brincavam quando eram crianças; assim, usei as escritas dos pais para confeccionar junto com as crianças um livro de cantigas de roda, como também cantaram as cantigas escritas pelos pais. Para ilustrar esta parceria com as famílias, segue na imagem 15 a foto de uma cantiga escrita pela mãe de uma das crianças.

Figura 15 - Escrita de uma cantiga de roda enviada por uma mãe



Fonte: Da autora (2022).

Para a confecção do carrinho de lata que aparece na obra “Além da Razão”, do artista CACosta, eu também pude contar com a parceria das famílias, pois com duas semanas de antecedência escrevi um bilhete pedindo o apoio dos pais para enviar latas para confeccionar o carrinho. Sendo assim, até o dia da confecção quase todas as crianças já tinham latas para fazerem seus próprios carrinhos, e as que não tinham contaram com a colaboração dos professores da escola, sendo que a questão das latas foi solucionada.

A sala foi organizada em cantinhos com vários tipos de brinquedos, então as crianças escolhiam onde queriam brincar, enquanto isso eu chamava algumas crianças em grupos de 5, para juntos confeccionarem o carrinho de lata. As crianças, orientadas e acompanhadas pela professora, retiravam o rótulo da lata, faziam a higienização, decoravam as latas com adesivos, ajudavam segurando a lata para ser furada e colocar o arame, por último amarravam o barbante e faziam o teste para ver se o carrinho rodava, sendo um momento agradável de parcerias e descobertas entre adultos e crianças. Embora a obra de arte também traga o cata-vento, não foi preciso fazê-lo, porque aproveitamos o que foi feito para a obra “Papa-Vento”.

A ação do brincar de cada obra foi um momento muito divertido, que aconteceu sempre às quintas-feiras, dia seguinte à confecção do brinquedo.

Para brincar de cata-vento, levei as crianças em um espaço na frente da escola, onde há um ambiente aberto e com sombra de muitas árvores, sabendo que as crianças teriam de correr para o cata-vento girar, e não querendo que o espaço ficasse muito cheio conversei com as crianças e dividi a turma em dois grupos: um

ficou brincando com blocos de montar e o outro grupo foi brincar de cata-vento. Quando eles já estavam cansados da brincadeira, o outro grupo foi brincar de cata-vento e eles foram brincar com os blocos, porém chegou um momento que naturalmente eles se revezavam entre brincar com o cata-vento e sentar para brincar com os blocos e descansar. Os agrupamentos deram muito certo e todos puderam correr livremente sem esbarrar um no outro.

Durante a brincadeira, expus a imagem da obra e disse para as crianças: “ – Como você gostaria de ser fotografado brincado de cata-vento?”. Elas então faziam uma pose e eu as fotografava. O tempo desse momento do brincar passou sem que as crianças e a professora percebessem, durando aproximadamente uma hora e trinta minutos e só acabou quando chegou o horário do lanche.

O brincar de barquinho expressado na obra “Barquinho de Papel”, de Ivan Cruz, aconteceu no parque da escola, conforme havia sido combinado no dia anterior. Como somente uma criança trouxe sacolinha para forrar um buraco e encher de água para brincar, conversei com as crianças e elas optaram por seguir a ideia de usar o banco de areia da escola como lago para brincar. Assim, ajudaram a esvaziar o banco de areia, forrar com um plástico e encher com água. Como também testaram a ideia de fazer um buraco e colocar a sacolinha, mas como a sacolinha era pequena a água vazou pelas laterais, não sendo possível usar; então, a brincadeira ocorreu somente no banco de areia.

Em duplas, brincavam com seus barquinhos até que eles se desmanchassem, enquanto isso as outras crianças brincavam no parque. Eu registrei o momento do brincar fotografando conforme elas se posicionavam durante a brincadeira. Todas as crianças gostaram muito de brincar de barquinho e comentavam que iriam pedir para seus familiares fazerem barquinhos, para que pudessem brincar em casa também.

Para dar visibilidade ao momento de brincar com barquinho de papel, apresento a imagem 16, com duas crianças brincando no parque onde substituímos a areia por água e assim puderam colocar seus barquinhos para navegar.

Figura 16- Crianças brincando de barquinho

Fonte: Da autora (2022).

A brincadeira de ciranda da obra “Ciranda II”, do artista Ivan Cruz, ocorreu ao ar livre, quando as crianças junto com a professora brincaram em uma grande roda cantando as cantigas do livrinho, sendo que algumas músicas as crianças pediam para repetir várias vezes. Também brincaram dividindo a turma em duas rodas, em três e até somente em duplas, como podemos ver na imagem 17 que apresenta uma roda com a metade das crianças.

Figura 17 - Momento da brincadeira de roda

Fonte: Linhares (2022).

Fotografei as rodas, de forma que em cada foto uma criança ficava em evidência, sendo que a brincadeira durou até as crianças das outras turmas se aproximaram para brincar junto, só acabando quando começaram a demonstrar cansaço e irem se dispersando.

Já o momento do brincar de carrinho de lata e cata-vento, de acordo com a obra “Além da Razão”, do artista CACosta, foi um momento que exigiu uma maior

coordenação motora das crianças, porque envolveu dois brinquedos em uma mesma brincadeira. Para uma melhor organização, novamente foi conversado com as crianças e organizada a turma em dois grupos, um para brincar de cata-vento e carrinho de lata e o outro espera brincando com outros brinquedos. Muitas crianças se queixavam de não conseguir fazer o cata-vento girar e arrastar o carrinho ao mesmo tempo, porém outras crianças conseguiam com facilidade; assim, a brincadeira foi tomando forma e às vezes as crianças brincavam só com o carrinho de lata, outras vezes só com o cata-vento e outras vezes com os dois, conforme se sentiam melhor, ou ainda descansavam. Na Figura 18 trago um olhar do momento de brincar das crianças em suas dinâmicas com o carrinho de lata e o cata-vento.

Figura 18 - Crianças brincando de carrinho de lata e cata-vento

Fonte: Da autora (2022).

É possível observar na imagem as crianças livres para escolher como querem brincar com os brinquedos, sendo que tem criança brincando só com o carrinho de lata e outras brincando com o carrinho e o cata-vento. Para corroborar com essa ação do brincar, Kishimoto (2003, p.44) explica: “Interagindo com pares e parceiros de brincadeiras, participando em grupos organizados de brinquedos e frequentando escolas maternais, crianças produzem conjuntamente a cultura de pares”. Sendo assim, a ação do brincar, além de colaborar com seu repertório, também proporciona oportunidade de produzir cultura entre os colegas. Desse jeito, ficaram à vontade para escolher como brincariam, porém todos foram fotografados com os dois brinquedos e fazendo suas poses, como também a imagem da obra ficou exposta para todos

observarem. A brincadeira só acabou porque atingiu o horário do lanche e muitas crianças já estavam cansadas e com fome.

A ação do fazer artístico de todas as obras aconteceram por meio do desenho, mesmo cada imagem direcionando para uma vivência singular. Todos os momentos de desenhar ocorreram da mesma forma, às sextas-feiras, dia seguinte do brincar.

Eu colocava a imagem da obra no centro de um varal, que montava bem na frente na sala, entregava as fotos impressas do momento do brincar, papel no formato A4 de 170gr, lápis de cor, giz de cera, e dizia para as crianças: “– Agora é a vez de vocês fazerem como os artistas e desenharem como foi o momento de brincar, para isso podem olhar nas suas fotos, podem observar como o artista fez e fazerem do seu jeito”.Antes mesmo de eu terminar de falar, algumas crianças já estavam desenhando.

De acordo com os estudos de Derdik (2010), o momento do desenho também pode ser um momento de diversão, sendo um jogo que não precisa de companhia, em que a criança projeta suas próprias regras. Sendo assim, foi possível observar que as crianças desenhavam como se estivessem ocupadas brincando com as linhas e usando seus conhecimentos para determinar como essas linhas criariam suas imagens.

À medida que iam terminado seus desenhos, as crianças já eram orientadas para colocá-los no varal, ao lado da imagem da obra de arte, como é possível observar na Figura 19, onde os desenhos estão expostos, como também alguns brinquedos usados no momento do brincar.

Figura 19 - Desenhos expostos para observação das crianças

Fonte: Da autora (2022).

Quando todas as crianças terminavam de expor seus desenhos, eu solicitava para elas observarem os próprios desenhos, os desenhos dos colegas e a imagem da obra de arte; em seguida formavam uma roda de conversa e eu pedia para elas contarem o que desenharam, o que acharam dos desenhos dos colegas, o que acharam do seu próprio desenho, o que favoreceu na hora de desenhar, se foi a foto ou a imagem da obra, se o brincar também ajudou, enfim, promover questionamentos para ouvir as crianças e desenvolver a conversa.

Ao descrever todas as etapas de como foi aplicada a estratégia de ensino com imagens que ilustram brincadeiras infantis, é possível perceber como foram organizadas as ações apoiadas na Abordagem Triangular, porém acrescentado o brincar e colocando a criança para participar ativamente do processo de confeccionar o brinquedo, porque a minha intenção era fazer com que a criança tivesse uma experiência completa com a arte expressada nas imagens, em que, por meio do ler, contextualizar, confeccionar o brinquedo, brincar e o fazer artístico por meio do desenho, acredito que foi possível atingir essa finalidade.

As ações foram organizadas e intencionalmente pensadas com o propósito de convidar a criança para participar de forma ativa e dinâmica de todo o processo, em que uma ação desencadeava outra ação, e o todo se construía para proporcionar um ensino significativo de arte, sendo o desenho a forma de registrar suas aprendizagens vivenciadas.

No decorrer deste capítulo, procurei apresentar os fundamentos teóricos, os quais me alicerçaram para organizar a estratégia de ensino por meio da imagem, levando em consideração a importância do ensino de Arte na Educação Infantil e o desenvolvimento do desenho da criança. Sendo assim, descrevi como foi aplicada a estratégia de ensino durante a pesquisa, e acredito que todas as ações organizadas de forma intencional contribuíram para que as crianças se envolvessem, participando de todo o processo como sujeitos ativos, e esse envolvimento contribuiu com aprendizagens que apresentarei nos desenhos das crianças no capítulo 5, com os aprimoramentos encontrados.

No próximo capítulo irei discorrer sobre a Abordagem Triangular e apresentar os achados que a pesquisa elencou para abordar o segundo e o terceiro objetivo desta pesquisa.

SÓ - VIR - (A) - TUALIDADE

Fonte: CACosta (2006).
Título: Só - Vir – (A) – Tualidade – CACosta (2006). Técnica: óleo sobre painel.
Dimensões: 80cm x 100cm.

4 LER, CONTEXTUALIZAR, CONFECCIONAR O BRINQUEDO E BRINCAR: *“GOSTEI MUITO DE FAZER TUDO ISSO ANTES DE DESENHAR”*

Quantos conhecimentos podem partir de uma imagem? Ao observar a epígrafe deste capítulo onde apresento a imagem da obra “Só – Vir – (A) – Tualidade”, fico pensando em quantas coisas podem chamar a atenção, como: a luz, as cores, os personagens e suas histórias, as brincadeiras, o fundo, enfim, diversos estímulos da minha visão são aguçados. Por isso acredito que as crianças precisam ter contato com a arte, para elas desde cedo irem aguçando seus olhares para as leituras que a imagem pode proporcionar.

Para desenvolver uma estratégia de ensino através da imagem busquei estudos da Arte Educação, por meio da Abordagem Triangular, fazendo uso das ações: ler, contextualizar e o fazer artístico por intermédio do desenho; entretanto, acrescentei o brincar e o confeccionar o brinquedo, pelo fato de as imagens usadas ilustrarem brincadeiras. A propósito, do que trata a Abordagem Triangular? Como se dá o ensino de Arte por meio da Abordagem Triangular? Para ajudar a responder essas questões, no primeiro subcapítulo apresento a Abordagem Triangular utilizada nesta dissertação, discorrendo sobre sua história, ações, desafios e possibilidades para o ensino de Arte.

Ao longo do capítulo busco contemplar o segundo objetivo específico desta pesquisa, que é compreender como as ações de leitura e contextualização da obra de arte podem contribuir para a elaboração do desenho da criança.

Dando continuidade, apresentarei o entendimento que tenho sobre o brincar na Educação Infantil e as brincadeiras, para, na sequência, discorrer sobre o terceiro

objetivo da pesquisa, que é analisar como a experiência do brincar mediado pela imagem pode ampliar o repertório do desenho da criança. Portanto, este capítulo apresenta dois objetivos específicos da pesquisa e os aportes teóricos que lhes deram fundamentação. Ainda, a fala expressa no título deste capítulo, manifestando ter gostado de aprender com a estratégia de ensino por meio de imagem,é da Criança **M**.

4.1 Conceituando a Abordagem Triangular

Em 1983, no Festival de Inverno de Campos do Jordão/SP, iniciou o processo de sistematização da Abordagem Triangular, com a intenção de fundamentar o ensino da Arte no fazer e ver Arte. Nesse sentido, ressalta Barbosa (2014, p.26): “A ideia de basear o ensino da Arte no fazer e ver é cerne de todas as manifestações pós-modernas da Arte Educação em todo o mundo”. O objetivo era aproximar seus trabalhos com as correspondências do mundo da Arte, estimulando quem pratica Arte a ver Arte e fazer indagações. De acordo com a afirmação de Barbosa (2014, p. 27): “Foi, portanto, naquele Festival de Campos do Jordão que se rompeu com a crença modernista na virgindade expressiva e se começou a trilhar o caminho de reconquista da Arte para arte/educação.” Dessa forma, o Festival deu início a um novo olhar sobre a relação do ver e fazer Arte no ensino, e esse processo de sistematização da Abordagem Triangular aconteceu entre os anos de 1983 e 1986.

A Abordagem Triangular do Ensino de Arte e Culturas Visuais iniciou sua sistematização no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que colocou em prática suas ações no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) entre os anos 1987 e 1993. Na época, ela era a diretora do Museu.

Por se tratar de uma abordagem flexível e contextualizada, passou por muitas mudanças no decorrer dos anos, inclusive de nomenclatura. Segundo a autora, “A Abordagem Triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do Museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula” (BARBOSA, 2010, p. 11). Quando apresentada pela primeira vez no livro “A Imagem no Ensino de Arte”, em 1991, a escritora usava a expressão Metodologia Triangular, mas, após anos de experimentação, no livro “Tópicos Utópicos” (1998), ela faz mudanças:

> Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a

> Triangulação Pós-Colonialista do ensino da Arte no Brasil foi apelidada de 'metodologia' pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A Imagem no Ensino de Arte.* Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 1998, p. 33).

Como podemos observar no exposto acima, cada professor tem a liberdade de usar a sua metodologia de ensino ao trabalhar com a Proposta Triangular conforme seu contexto, objetivo de ensino e de aprendizagem. A mudança, entretanto, não ficou restrita à nomenclatura de Proposta Triangular, e, como a autora manteve sua reflexão no decorrer dos anos, outra modificação de nomenclatura foi feita e fica evidente no livro "Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais", na apresentação, em que a estudiosa relata:

> [...] Proposta Triangular, Abordagem Triangular, Metodologia Triangular, as três designações pelas quais é conhecida, das quais eu elejo o título de Abordagem Triangular porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores (BARBOSA, 2010, p. 11).

Devido a todas essas mudanças, esta pesquisa usa a expressão Abordagem Triangular, por entender que as mudanças são necessárias e saber que se trata de uma sistematização viva, em constantes transformações e aberta à reflexão.

Os estudos que influenciaram Ana Mae para a sistematização da abordagem partem de um conjunto de concepções, bases e experiências que ela vivenciou em suas pesquisas dentro e fora do Brasil, como, por exemplo, o *Disciplined Based Art Education-DBAE*, as *Escuelas ao Aire Libre* no México, Semana de Arte e Ensino (1980), o Movimento Escolinhas de Arte, Festival de Inverno de Campos do Jordão (1983) , o Movimento Reader Response (1960), teorias de Dewey e de Paulo Freire, como se depreende de seu currículo de educadora.

A partir das influências mencionadas acima, entende-se que a Abordagem Triangular foi sistematizada em três pilares inter-relacionados: o fazer artístico, a leitura e a contextualização, em que a imagem é colocada no centro da aprendizagem, rompendo com os modelos antigos de ensino. Ela emergiu no panorama educativo brasileiro, que necessitava levar novas práticas de ensino para a sala de aula. Conforme Ana Mae, "se atuamos apenas no fazer sem reflexão, ou só na leitura alheia ao fazer, quebramos o princípio da aprendizagem significativa" (BARBOSA, 2014, p.

28). A abordagem contribui para um ensino de Arte integrador, em que o fazer está relacionado ao contextualizar e ao ler, não estabelecendo uma ordem sistemática. O processo de ensino pode seguir diferentes caminhos, dependendo da intencionalidade e dos objetivos a serem alcançados.

Por ser uma proposta que não tem como base conteúdos, pode ser usada em diferentes áreas do conhecimento, não se restringindo apenas ao ensino de Arte visuais, afirma: “Portanto qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 38). Em diferentes níveis e modalidades de ensino por ter ações de ler, fazer e contextualizar, já que elas, pela abordagem, são hierarquizadas, o professor vai fazer o direcionamento das ações conforme sua metodologia, conteúdo e objetivo de ensino, conduzindo seu trabalho de forma livre e não engessada, um sistema aberto de ensino, livre para ser reinventado.

É importante destacar que as ações da Abordagem Triangular são integradas uma com a outra para que se possa construir o conhecimento por meio da imagem, sendo que cada uma delas tem seu propósito que direciona ao conhecimento.

O **ler** é a relação de sentido que se estabelece entre o sujeito e o objeto buscando informações para alcançar um entendimento, e a leitura pode ser feita por diversas linhas estéticas: a semiótica, a empírica, a poética, a gestáltica, a epistemológica, dentre outras.

Para Freire (1996, p.8), a leitura não se restringe apenas à decifração dos códigos da língua escrita, mas também à leitura do mundo em que o sujeito está inserido, conforme ressalta o educador: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Na linguagem do mundo, as imagens estão presentes e sua leitura faz parte do entendimento do entorno.

Quanto a alfabetizar para a leitura da imagem, Ana Mae afirma que a metodologia para fazer a análise deve ser a adotada pelo professor e, segundo a autora: “[...] o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc.” (BARBOSA, 2014, p. 39). Nesse sentido, podemos perceber que a leitura, para sua efetividade, está associada à contextualização, em que as ações se interligam para a sua completude, que se

entrelaça com a Abordagem Triangular.

Já o **contextualizar,** outra ação da Abordagem Triangular, como explicitado, tem um papel importante, porque, para a leitura de uma obra de arte ter um melhor entendimento, é preciso estabelecer relações com o contexto em que foi produzida, promovendo a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Não estando presa apenas à história, aproxima a multiculturalidade, proporcionando uma educação comprometida com o social.

Relacionado a ler e contextualizar, o **fazer** é a materialização da arte que cada um pode produzir partindo dos seus conhecimentos conectados com a ação. No livro "A imagem no ensino da Arte", Barbosa (2014) não gera afirmações em relação ao fazer artístico, porém no livro "Tópicos utópicos" (1998) ela alerta para alguns erros que se podem cometer durante a ação do fazer: "O erro mais grave é de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à releitura de obras" (BARBOSA, 1998, p. 39). Entende-se que a releitura é para ela uma possibilidade de atividade quando é feita de maneira problematizadora e criadora, não devendo ser uma cópia e um procedimento constante, como enfatiza a seguir:

> Mas o perigo da reprodução improdutiva ronda as releituras. Ando tão alarmada com a péssima qualidade de pensamento visual resultante de releituras, que me peguei outro dia desrecomendando completamente a releitura em uma palestra. Uma releitura divergente e/ou subjetiva amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de adição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha. Mas releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar. Artistas se utilizam de procedimentos muito variados em suas pesquisas visuais. A mesma diversidade de estímulos se deve exigir do professor de arte. Para falar a verdade, a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia (BARBOSA, 1998, p. 39).

Conforme o exposto, evidencia-se que o fazer não pode ser cópia de obras, mas o produto do entendimento que cada um pode produzir, recriando com sua maneira autêntica de rever e expressar o que foi visto, acrescentando seu entendimento e conhecimento de mundo, fazendo uso de técnicas diferenciadas, criando uma nova obra a partir de imagens observadas. Nessa linha, afirma Minerine Neto (2017, p. 266): "Como se vê, releitura é, assim como o ensino triangular da arte, uma questão da pós-modernidade, e que é possível fazê-la como aprendizagem artística significativa nas escolas, e não mera reprodução tecnicista esvaziada de novos sentidos".

Dessa forma, o professor deve ter conhecimento para entender o que é uma releitura e o que é uma cópia. Deve também fazer uso da criatividade para não tornar

a releitura um exercício repetido e desmotivador, mas uma possibilidade de despertar nos estudantes um olhar sobre a arte como forma de expressão dos seus saberes, sentimentos e vivências, demonstrando um olhar crítico no seu fazer artístico.

Entendo que a Abordagem Triangular foi sistematizada por Barbosa (2010) como uma forma de contribuir para a melhoria do ensino de Arte, cujo objetivo é proporcionar uma aprendizagem de forma significativa, aproximando a imagem da Arte ao ambiente escolar. De acordo com as ações da Abordagem Triangular durante o desenvolvimento da estratégia de ensino por meio da imagem, todas as crianças fizeram a leitura das imagens, cada uma à sua maneira atribuiu sentido para as imagens que observava; entretanto, com a contextualização, elas puderam ampliar seu campo de leitura.

Também cabe destacar que não classifico os desenhos feitos pelas crianças como releitura, mas, sim, como uma interpretação feita a partir da suas experiências proporcionadas pela imagem. Fiz uso da Abordagem Triangular para desenvolver a estratégia de ensino por meio da imagem porque, além de proporcionar um ensino significativo de Arte, acredito na sua potencialidade para contribuir também com o aprimoramento do desenho da criança.

4.2 Leitura e contextualização das imagens: *“Eu vejo ...”, “Olha esta ...”, “Você não vê ...”, “Tem poucas cores ...”, “Olha, tem muitas cores ...”, “Quem fez, professora?”*

O título usado para dar início a este subcapítulo envolve fragmentos das falas das crianças encontradas com mais frequência durante as rodas de conversas no momento da leitura das obras de arte.

Essas falas das crianças identifiquei como capazes de contribuir para elucidar o segundo objetivo específico desta dissertação, ajudando a compreender como as ações de leitura e contextualização da obra de arte podem contribuir para a elaboração do desenho da criança.

Mas será mesmo que precisamos de um dizer específico das crianças para entender como as ações de leitura e contextualização da obra contribuem com a elaboração dos desenhos?

Diferente de pesquisa com adultos que podemos lançar mão de questionários ou fazermos entrevistas e assim já ter uma resposta que vai ao encontro de um

objetivo, com as crianças precisamos de um olhar atento aos sinais que elas nos dão, por meio de suas linguagens que às vezes precisam ser interpretados, e, no nosso caso, um olhar para os próprios desenhos das crianças que vai ajudar entender o entrelaçamento das contribuições.

Como o verbo que orienta nosso objetivo é compreender, neste sentido busco entender como as ações de leitura e contextualização contribuíram para o momento de elaboração dos desenhos. Para isso, iniciarei discorrendo sobre a ação da leitura, que foi um momento muito fértil para ouvir as crianças, a respeito de suas impressões e associações que fizeram da imagem com o conhecimento que cada uma traz consigo mesma do mundo em que se faz presente.

A autora da abordagem, Ana Mae Barbosa, em seu livro “Tópicos Utópicos” (1998), em relação à leitura, explica que:

> Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações dos professores, por mais inteligentes que eles sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998 p. 40).

Nesse sentido, durante as leituras, como já mencionado no capítulo anterior, o meu papel de professora foi ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre as imagens das obras de arte. Já que nas ações da Abordagem Triangular não existe uma hierarquia para iniciar o processo de ensino, a opção de começar pela ação da leitura foi intencionalmente pensada, no sentindo de convidar as crianças para verem, e que, de acordo com o que cada uma delas trouxe de conhecimento, conseguiram dar sentido para o que viram e assim fizeram suas leituras.

Para ilustrar a forma como as crianças fizeram a leitura, apresento alguns fragmentos dos áudios gravados durante as rodas de conversa no momento da leitura das obras. As falas das crianças ajudam a compreender a importância de proporcionar para elas momentos potentes que contribuem para o ensino da leitura de imagens e, consequentemente, para a produção de novas imagens por meio do desenho. Ressalto que as falas foram agrupadas conforme observei semelhanças nas percepções do olhar que a criança lançava para a imagem, no sentido de observar e trazer para suas falas os aspectos do seu entendimento em relação às possibilidades de leitura proporcionadas pela imagem.

Para dar início, apresento algumas falas nas quais foi possível identificar as

crianças relatando sobre os aspectos gerais da imagem, quando eu inicio a leitura questionando o que elas veem:

> Professora: *Contem para mim o que vocês veem nesta imagem da obra "Papa-Vento".*
> Criança **L**: *Estou vendo uma menina correndo com um cata-vento na mão.*
> Professora: *Como você sabe que a menina está correndo?*
> Criança **L**: *O cata-vento parece para cima.*
> Criança **I**: *Eu vejo que o cata-vento está girando.*
> Professora: *O que mais vocês veem?*
> Criança **T**: *Eu vejo que ela está correndo e isso daqui vai girando e aí depois o cabelo dela vai voando.*
> Criança **P:** *Ela corre e o cabelo dela está voando, o cabelo voa e o cata-vento gira porque ela corre.*
> Criança **F***: Ela está correndo descalça*
> Criança **J**: *Ela está correndo na rua* (Transcrição do áudio da roda de conversa, em 30/05/2022, leitura da obra "Papa-Vento" de Portinari).

A partir deste fragmento das falas das crianças registradas durante a fruição, verifica-se as crianças fazendo a leitura da imagem da obra de arte, observando os aspectos gerais, e por ser uma leitura coletiva é possível perceber que conforme uma criança fala, a outra complementa, de acordo com as relações que estabeleceu entre o que viu, o que o outro viu e o conhecimento que tinha ampliando a leitura.

Entretanto, a leitura se aprofunda, e na sequência apresento um fragmento da gravação da roda de conversa, durante a leitura da imagem da obra "Barquinho de Papel II", evidenciando:

> Criança **H***: Eles estão brincando na rua e a menina está com um vestido verde e o menino com uma camiseta vermelha e um shorts.*
> Criança **I**: *A menina mora nesta casa (aponta para casa verde), ele mora na casa vermelha.*
> Professora*: Como você sabe?*
> Criança **I:** *Ah, por causa que ela está com o vestido verde e ele está com a camiseta vermelha que são das mesmas cores das casas. (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 06/06/2022, leitura da obra "Barquinho de papel", de Ivan Cruz).

Observa-se que as crianças dão continuidade uma para a fala da outra, sendo que a Criança **H** comenta sobre as cores das roupas dos personagens, a Criança **I,** na sequência, fala sobre as cores das casas tentando estabelecer uma analogia entre as cores das roupas, em busca de encontrar um sentido para a repetição das cores. Porém, em outros momentos da leitura, pode-se notar que uma criança discorda da leitura da outra:

> Criança **G***: Ela está com um guarda-chuva e está ventando*
> Criança **P**: *Isso não é guarda-chuva, você não vê, isso é um cata-vento*
> Criança **F**: *Professora, ela está dentro do quarto!!*
> Criança **J***: Não, não, ela está brincando lá fora, está na rua. (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 30/05/2022, leitura da obra "Papa-Vento", de Portinari).

A Criança **G** não conseguiu reconhecer o cata-vento em movimento na imagem e acreditava ser um guarda-chuva, porém a Criança **P** interveio dizendo que era um cata-vento e que para ela isso era nítido. Já as outras crianças discordam do lugar onde o personagem da obra está brincando. Em outro momento, discordam também a respeito da vestimenta do personagem da obra “Além da Razão”, como se pode observar no fragmento abaixo:

> Criança **F***: É um menino sim, olha está de cueca de menino.*
> Criança **T***: Não cueca, é um short. Ele está andando para lá, no chão gelado e começou a virar. (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 23/06/2022, leitura da obra “Além da razão”, de CACosta).

Para uma criança, o personagem estava vestido de cueca, e para a outra era um short. Sobre as divergências durante a leitura, trago os estudos de Medeiros (2010), que corroboram com o entendimento que tenho sobre esse fato, em que a autora afirma que os significados atribuídos pelas crianças ao observarem as imagens estão relacionados com sua realidade, com sua vivência e os conceitos construídos social e culturalmente. Por isso é comum as crianças darem sentidos distintos a uma mesma imagem.

Também foi possível observar as crianças criando narrativas a partir das imagens durante a leitura. Para refletir sobre isso, trago as contribuições de Monteiro (2022, p.160): “Sim, as imagens têm a função de nos fazer sentir, pensar sobre o que vemos e transmitir mensagens”. De acordo com esta afirmação, podemos observar nas falas das crianças, em vários momentos da leitura, elas narrando as impressões que tiveram a partir das provocações que as imagens foram capazes de despertar:

> Criança **T***: Não, ela está em uma floresta assustadora que tem lobisomem, então estava brincando, quando viu o lobisomem ela correu e o cata-vento começou a girar.*
> Professora: *Mas você vê tudo isso?*
> Criança **T**: *Sim, eu vejo. (*Transcrição do áudio da roda de conversa, 30/05/2022, leitura da obra “Papa-Vento”, de Portinari).

A Criança **T,** ao observar a imagem, imagina a personagem correndo não para fazer o cata-vento girar, mas para fugir do lobisomem, e o giro do cata-vento é apenas consequência da fuga. Entretanto, a Criança **T** cria uma história para justificar a água presente na imagem da brincadeira do barquinho, como segue:

> Criança **T**: *Eu vejo que choveu muito, depois veio o sol e não secou. Eles resolveram fazer um barquinho, correm para brincar lá fora no barro antes da água secar. O menino é grande e forte e sabe fazer barquinhos sozinho, então fez um para ele e outro para sua amiguinha e brincaram até acabar a água da chuva. (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 13/06/2022, leitura da obra “Ciranda II”, de Ivan Cruz).

Observa-se também que a Criança **T** identifica o menino da imagem como grande porque já sabe fazer barquinhos, como também deixa transparecer seu conhecimento sobre o escoamento da água da chuva. Na fala seguinte, a Criança **K** ouve até a música que as crianças cantam durante a brincadeira de ciranda:

> Criança **K**: *Eu estou vendo que as crianças estão girando e cantando música também!*
> Professora*: Ah, e que música eles estão cantando?*
> Criança **K**: *Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, o anel que tu me deste era pouco e acabou, por isso dona Criança K pode entrar na roda...*
> Professora*: Que legal, onde essas crianças estão?*
> Criança **K**: *Perto das casas delas e cantando a música. (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 13/06/2022, leitura da obra "Ciranda II", de Ivan Cruz).

Conforme o exposto, podemos notar que a Criança **K** se imagina como personagem da imagem e se coloca na cantiga de roda. Na próxima fala, que segue abaixo, a Criança **Q** consegue imaginar, a partir da imagem, o trajeto do protagonista e suas intenções para justificar a quantidade de cata-ventos que leva:

> Criança **Q**: *O menino está brincando de carrinho de lata e carregando um monte de cata-vento e está saindo da casa dele, porque está aberto o portão.*
> Professora*: E esse monte de cata-vento?*
> Criança **Q**: *Ah, esse monte de cata-vento que ele está levando é para dividir com os amigos dele lá na rua.*
> Professora: *Então tem vários cata-ventos porque ele vai emprestar para os amigos.*
> Criança **T**: *Sim, porque os amigos não têm e ele tem um monte, então ele vai dividir. (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 23/06/2022, leitura da obra "Além da Razão", de CACosta).

Apresento essas falas para dar visibilidade ao leitor da riqueza das narrativas tecidas pelas crianças durante toda a pesquisa. As histórias construídas partem da imagem, porém agregam seus repertórios, conhecimentos, criatividade para imaginar fatos que vão além do que se pode visualmente observar, dependendo da sua vivência e da relação que a criança faz com aquilo que vê. Algumas crianças conseguiram ver detalhes nas imagens que outras deixaram passar despercebidos:

> Criança **G**: *Professora, o pé da menina está cheio de barro, porque ela está descalça brincando no quintal (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 30/05/2022, leitura da obra "Papa-Vento", de Portinari).
>
> Criança **F**: *Os moleques estão girando e esse está com a perna assim ô… (apontando à perna inclinada do menino) parece que ele quer correr forte (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 13/06/2022, leitura da obra "Ciranda II", de Ivan Cruz).
>
> Criança **L**: *Ele está de costas correndo, está virado para lá, dá para ver a sola do pé dele, aí depois ele vai correr para o cata-vento girar (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 23/06/2022, leitura da obra "Além da razão", de CACosta).

Diante das falas apresentadas, dá para perceber atenção aos detalhes

observados durante a leitura das imagens, porém esses detalhes não foram notados pelas outras crianças. Dessa forma, considero importante o papel do professor em busca de alfabetizar para a leitura de uma imagem, quando ele precisa trazer questionamentos que provoquem relações de entendimento sobre a imagem, e não deve impor para as crianças seus conhecimentos já construídos, para evitar limitar a uma única leitura. Para complementar a função do professor, trago os estudos de Barbosa (2014, p. 36):

> Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o preparamento para entender a gramática da imagem em movimento.

Nessa linha, no momento de observação de uma obra de arte, o papel do professor é promover a alfabetização para a leitura de imagem. Compreender uma imagem, refletir sobre ela é estabelecer uma relação de sentido que cada pessoa pode fazer em relação àquilo que vê e aos conhecimentos que traz das suas vivências para tentar criar um entendimento. Ressalta Barbosa (2014, p. 22): “[...] se preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, as estamos preparando para ler as imagens que as cercam em seu ambiente”.

As leituras de imagens estão inteiramente ligadas ao contexto, estabelecendo uma relação de sentido. A arte-educadora completa: “[...] a percepção pura da criança sem influência de imagens não existe realmente, uma vez que está provado que 82% de nosso conhecimento informal vem através de imagens” (BARBOSA, 2014, p. 22). Diante do exposto, considero que as relações que estabelecemos por meio da leitura do cotidiano compõem a maior parte do nosso conhecimento; portanto, é importante alfabetizar as crianças para a leitura da imagem do mundo ao seu entorno.

Para refletir sobre o papel do professor, compreendendo a necessidade de aguçar a curiosidade das crianças durante as leituras, trago um fragmento do momento da leitura em que as crianças foram provocadas com questionamentos, para fazerem ver além do que podia ser visto na imagem e despertar um olhar crítico:

> *Professora: Conta para mim, estava de dia ou à noite?*
> Várias crianças: *De dia!*
> *Professora: Mas como que dá para saber que estava de dia?*
> Criança **H**: *Porque o céu está azul, olha! Era um dia lindo de sol.*
> Criança **F**: *Eles estão felizes.*
> Professora: *Mas como você sabe que eles estão felizes?*
> Criança **F**: *Professora, essas crianças estão sem nariz, sem boca, sem olho, porque o Ivan Cruz esqueceu de fazer. Mas mesmo assim eles estão felizes.*
> Criança **S**: *Ele está sem boca porque a boca dele sumiu.*

> Professora: *Mas por que não tem as partes do rosto?*
> Criança **H**: *É porque acabou a tinta.*
> Criança **S**: *Não, é porque ele não quis desenhar e terminou assim mesmo.*
> Criança **S**: *Mas na menina ele fez cabelo e no menino não fez cabelo (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 06/06/2022, leitura da obra "Barquinho de papel", de Ivan Cruz).

Ao perceber que as crianças não comentaram nada sobre o tempo, e vendo que a imagem não mostrava o sol, provoquei as crianças para refletirem sobre essa questão, como também sabendo que as crianças da imagem não apresentavam as partes do rosto que demonstram as emoções, perguntei para a Criança **F** como podia saber que a criança da imagem estava feliz. Para refletir sobre os questionamentos que fiz, trago as contribuições de Monteiro (2022, p. 161): "É preciso que o professor(a) e criança sejam parceiros na curiosidade e na pesquisa. O(A) professor(a) pode aprender quando ouve os corpos que falam, e as crianças sempre têm o que dizer, pois nascem naturalmente curiosas [...]".

No trecho exposto, observa-se que o meu objetivo ao indagar as crianças é o de despertar nelas um olhar para os detalhes; por sua vez, as crianças não deixam de oferecer uma resposta, sendo possível perceber em seus dizeres uma preocupação em dar um sentido para o que estão vendo, que não conseguiam compreender em um primeiro momento, mas buscam encontrar uma resposta, sendo que eu, como professora, durante essas indagações, aprendo com o que as crianças têm a dizer.

Para fazer as crianças pensarem sobre as diferenças entre as obras escolhidas, para construírem um conhecimento sobre estilo artístico, continuei indagando:

> Professora: *Vocês observaram a outra obra do Ivan Cruz, a "Ciranda II", que vamos fazer a leitura na próxima semana, viram se tem as partes do rosto nas crianças?*
> Criança **H**: *Professora, na outra obra do Ivan Cruz também não tem olho e nem boca, mas tem mais crianças brincando e a obra do Portinari tem olho e boca.*
> Professora: *Por que vocês acham que o Ivan Cruz não fez nariz, boca, olho, e o Portinari fez?*
> Criança **L**: *Ele esqueceu.*
> *Professora: Mas ele esqueceu de fazer na outra obra também?*
> Criança **T**: *Eu sei ... é porque ele iria fazer 'rabisqueira', então achou melhor não fazer, que assim iria ficar mais bonito (*Transcrição do áudio da roda de conversa, em 06/06/2022, leitura da obra "Barquinho de papel", de Ivan Cruz).

As indagações das crianças foram muitas a respeito da forma como o artista Ivan Cruz expressou o rosto das crianças em suas obras e mesmo eu alertando para

o fato de cada artista ter seu jeito próprio de se expressar, a discussão continuou, o que se pode observar na leitura da semana seguinte no excerto abaixo:

> Criança **B**: *Eles estão sem olho, estão rodando sem enxergar.*
> Criança **H**: *Eu sei porque ele (se referindo ao artista) faz sem olho boca e nariz, a professora disse que o Portinari faz de um jeito a obra dele e o Ivan Cruz faz de outro jeito e arte é assim mesmo, cada um faz de um jeitinho.*
> Professora: *Muito bem, Criança H, gostei da sua explicação, mas se você quiser também pode perguntar sobre isso para o próprio Ivan Cruz amanhã na live, mas acho que você já entendeu.*
> Criança **H**: *É que eu fiquei muito curiosa para saber isso, aí minha mãe também pesquisou junto comigo no computador e me disse que é isso também.* (Transcrição do áudio da roda de conversa, em 13/06/2022, leitura da obra "Ciranda II", de Ivan Cruz).

De acordo com as falas da Criança **H,** fica evidente sua curiosidade, a vontade de descobrir foi tanta, que ela precisou continuar suas investigações em casa, envolvendo a família com suas indagações para confirmar sua descoberta.

Nessas falas das crianças, é possível perceber que cada uma delas tenta dar um significado diferente para o fato de as crianças não terem as partes do rosto, e uma possível explicação foi buscada nos estudos de Medeiros (2010, p. 293):

> Essas diferentes atribuições de significado se devem, também, ao fato de que, conforme a teoria semiótica, o sentido não está pronto e acabado nos textos, mas ele surgirá na relação entre destinador (nesse caso as obras de arte) e destinatário (as crianças). A esse respeito, Oliveira afirma que 'a semiótica [...] fundamenta que o significado não está nas coisas, na ordem do mundo, mas na ordem da cultura [...].

De acordo com o exposto e o comportamento das crianças, é possível refletir que as propostas pedagógicas feitas anteriormente, como desenho coletivo, desenho de observação do próprio rosto no espelho, imagens dos livros de história, entre outros suportes de imagens, a figura do rosto humano apresentava: olhos, boca, nariz, orelhas e sobrancelhas, quando puderam ver uma obra de um artista sem esses elementos causou muita estranheza para as crianças, porém ampliou seu olhar em relação ao estilo artístico de forma simples na prática.

No caso das obras de Ivan Cruz, que as crianças fizeram a leitura de duas obras na sequência, e sem que eu comentasse, elas identificaram semelhança no cenário das obras, sendo que isso fica evidente nas falas que seguem:

> Criança **R**: *As casas têm janela, e é o mesmo lugar que eles brincaram de barquinho, mas só que está diferente.*
> Professora: *Crianças, é mesmo o mesmo lugar da brincadeira de barquinho que as crianças estão brincando de ciranda?*
> Várias crianças ao mesmo tempo: *Sim! Não!* (umas dizendo que sim, outras dizendo que não, e a Criança **F** correu até a obra do barquinho e mostrou a imagem dizendo:

> Criança **F**: *É o mesmo lugar sim, olha: aqui tem a casa amarela, a azul e a vermelha, as mesmas que têm lá, mas ele não colocou a casa verde, acho que não deu.*
> Professora: *Verdade, você tem razão, parece que são as mesmas, só faltou mesmo a casa verde, ótima observação.*
> Criança **T**: *Professora, é que não tem mais espaço para ele colocar verde.*
> Transcrição do áudio da roda de conversa em 13/06/2022, leitura da obra "Ciranda II", de Ivan Cruz.

As falas das crianças em relação ao cenário expressam novamente a tentativa de atribuir sentido para o que elas estão vendo, porém, a observação que uma criança faz é diferente da outra. Na sinergia da coletividade, o conhecimento de uma contribui com o entendimento da outra, assim, durante todos os momentos de leitura, as crianças trocaram conhecimentos, e essa troca contribuiu para uma leitura produtiva e capaz de aguçar o olhar das crianças para a imagem, fazendo refletir sobre seus aspectos estéticos, suas semelhanças, estilos, formas, cores, espaços, enfim, vários elementos que a criançada pode levar para seus desenhos.

Como a leitura e a contextualização não são ações estanques, mas, sim, ações dialógicas, durante a leitura foi possível perceber momentos de contextualização, como também para fazer a contextualização partimos da leitura. Para uma criança, a contextualização está no sentido de compreender o processo de criação elaborado pelo artista, por isso elementos como as cores e a projeção que elas são capazes de produzir chamaram a atenção das crianças durante a leitura das imagens das obras de arte, como aparece nos relatos durante a roda de conversa:

> Criança **H**: *Esse amarelo que aparece aqui, professora, é o sol, tudo isso aqui amarelo é sol que está batendo aqui. Não sei o que são esses quadrados que estão aqui.*
> Criança **K**: *Ela não tem muitas cores, tem poucas cores, não ficou colorido.*
> (Transcrição do áudio da roda de conversa, 30/05/2022, leitura da obra "Papa-Vento", de Portinari).

> Criança **P***: Ele pintou muito colorido tudo e é bonito de ver … eu gosto muito, tem azul, vermelho, amarelo, preto, verde ... (*Transcrição do áudio da roda de conversa, 13/06/2022, leitura da obra "Ciranda II", de Ivan Cruz).

> Criança **F***: Não está molhado o chão, é o céu que está azul aqui e por isso o sol está e o céu fica azul e vem aqui. O céu que faz esse azul aqui.*
> Criança **B***: Aqui tem uma cortina amarela bem aqui, foi o artista quem fez esta cortina.*
> Criança **T**: *Eu vejo que não tem muitas cores, só verde, amarelo e azul*
> (Transcrição do áudio da roda de conversa, 23/06/2022, leitura da obra "Além da Razão" do CACosta).

A partir desdas falas, podemos perceber que as crianças observam que os artistas fizeram uso das cores para transmitir a ideia de luz, sol, dia, sombra, água e fundo da imagem, retratando isso com suas afirmações, como também comentam se a obra é colorida ou não, tendo como critério a quantidade de cores usada.

Embora, como já mencionei, a dialogia existente entre leitura e contextualização, durante a estratégia de ensino destinei duas ações para contextualizar as imagens das obras de arte com as crianças: uma foi a contextualização no sentido de investigar com as crianças a relação do artista com as brincadeiras, o brincar do passado e o brincar que as crianças conhecem, o brinquedo expresso na imagem e a outra foi a ação de confeccionar o brinquedo, que mesmo não tendo encontrado uma teoria que afirme que o fazer o brinquedo seja uma forma de contextualização, de forma empírica acredito que sim.

A sistematizadora da Abordagem Triangular, a arte-educadora Barbosa (1998, p. 38) ressalta: “Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se moldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída”.

Quando Barbosa (1998) usa o termo ‘moldura’ é possível entender que essa moldura que estabelece o contexto comunica-se com a imagem, articulando-se com os conhecimentos prévios do observador e produzindo sentindo, como explica:

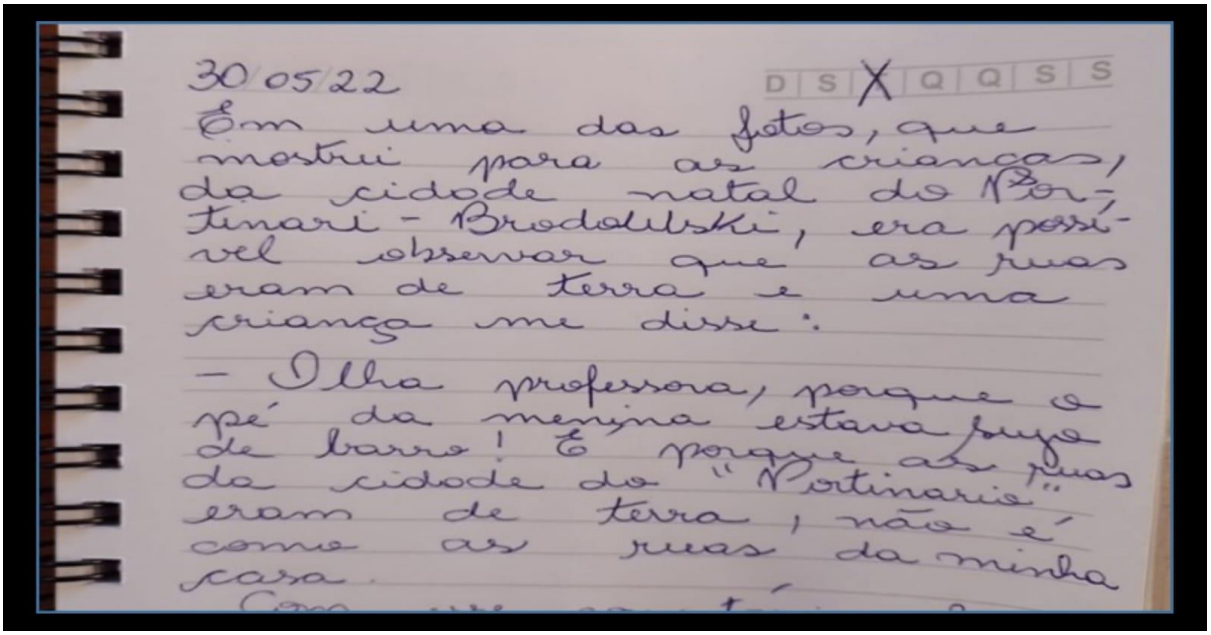
> Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BARBOSA, 1998, p. 38).

Dessa forma, quanto ao ensino significativo de Arte, posso destacar a importância do contexto para o entendimento dos temas abordados, sendo que, partindo de obras de arte, é possível estabelecer conexões com várias áreas do conhecimento e das culturas. O contexto possibilita fazer comparações entre o passado e o presente, entre a cultura em que o sujeito está inserido e a cultura do outro, identificando como cada qual se reconhece com seus valores e tempo vivido, promovendo um intercâmbio cultural, temporal e social, levando à formação pessoal do conhecimento por intermédio da arte.

Para contextualizar as obras, eu observei uma necessidade que as crianças tinham em saber sobre quem tinha produzido as imagens e por isso busquei formas diversificadas de colocar a criança em contato com o produtor das obras, mas procurando trazer informações que relacionassem o artista com a obra, como já apresentado no capítulo anterior à descrição desta ação.

Com todas essas experiências, as crianças puderam entender um pouco sobre o artista, o que favoreceu para uma certa proximidade delas com a obra. No caso da obra do Portinari, que as crianças assistiram ao vídeo e reconheceram nele as obras apresentadas por mim, elas teceram o seguinte comentário: *“Olha, o Pula Carniça!”, “Olha, a que escolhemos!”, “ Olha, é o Papa-Vento!”* (crianças durante a apresentação do vídeo “Portinari e a Infância”). Também assistiram a desenhos, viram fotos da cidade em que o artista viveu quando era criança, e isso colaborou para refinar o entendimento da leitura que fizeram, a qual pode ser observada nas notas do diário de bordo:

Figura 20 - Foto do diário de bordo relatando a observação da criança durante a contextualização



Fonte: Da autora (2022).

Com esse comentário, percebe-se na prática quando Barbosa (1998) descreve que contextualizar é estabelecer relações, pois a criança, à sua maneira, deduziu que o pé da menina da obra “Papa-Vento” estava sujo de barro, porque as ruas da cidade, na época em que o “Portinario”[7] era criança, eram de terra e por isso o artista assim pintou. Estabeleceu relação do artista com a obra, e com o tempo dele e do artista.

Outro fato que observei durante a contextualização, que chamou muito atenção, foi quando eu disse para as crianças que, na próxima semana, elas conversariam com o artista Ivan Cruz pelo computador. Antes mesmo que terminasse

[7] “Portinário” era o jeito como a maioria das crianças falava para se referirem a Cândido Portinari; mesmo a professora as corrigindo, voltavam a falar da mesma forma.

de falar, uma criança comentou: "*É mentira! Você está mentido! Como que um artista vai conversar com a gente?".* Eu indaguei: *"Por que você acha que eu estou mentindo? Eu costumo mentir para vocês?".* O menino respondeu: *"Não! Mas agora você está mentindo, porque os artistas não falam com crianças".* Eu continuei perguntando: *"Por que você acha que eles não falam com crianças?".* Então a criança respondeu: *"Ah, porque ele é um artista!"*

E eu não parei por aí, disse para a criança que tinha o WhatsApp da filha do Ivan Cruz, a Ludmila, e propus para as crianças mandarem um áudio para ela confirmando a informação, e assim fizeram. Como retorno para as crianças, ela gravou um vídeo, apresentado abaixo pelo QR Code:

QR Code 1- Ludmila confirmando a *live* com Ivan Cruz

Fonte: https://youtu.be/CYRwEpyFXDY

No vídeo, Ludmila não só confirma que seu pai Ivan Cruz vai conversar com as crianças, como também mostra o bairro onde fica o ateliê dele. As crianças, ao assistirem ao vídeo, sentem-se importantes, porque um artista vai conversar com elas.

Assim, a partir dessa fala da criança, surge o seguinte questionamento: como uma criança de 4 anos já tem essa ideia de arte e artista não ser algo próximo para ela? Porém, esta questão deixo para reflexão e com ela reafirmo a importância, no caso dos artistas contemporâneos, de conversarem com as crianças, e eles mesmos explicarem o porquê trouxeram para suas telas as brincadeiras infantis, retratando a sua infância.

Durante a *live,* além de explicar sua relação de forma geral com o brincar, Ivan Cruz comenta com as crianças como ele brincava de barquinho e nesse momento foi possível novamente as crianças estabelecerem relações da forma como aborda Barbosa (2014), porque elas ouviram como o artista brincava e puderam comparar com a maneira que elas brincaram. Com o QR Code 2 compartilho esse momento de trocas entre o artista e crianças.

QR Code 2 - Ivan Cruz contando como ele brincava de barquinho de papel

Fonte: https://youtu.be/arpIU-iTdIs

Foi muito importante o artista contar como ele brincou e depois levou esse brincar para suas obras, porque as crianças, ao verem a imagem, tentaram entender o que o artista queria mostrar e com essa conversa elas se certificaram se seus entendimentos estavam de acordo com a mensagem que o artista passou. Da mesma forma, o artista mostra seu ateliê, o bairro em que está localizado em Cabo Frio/Rio de Janeiro e as produções que fez nos muros aos redores do ateliê. A seguir apresento por meio do QR Code o vídeo ilustrando o momento.

QR Code 3 - Ivan Cruz mostrando seu ateliê e o seu entorno

Fonte: https://youtube.com/watch?v=CZy_339HILw&feature=share

As crianças tiveram também o grande privilégio de ver na *live* o artista desenhando e ao mesmo tempo interagindo com elas, motivando-as para adivinhar em qual brincadeira ele apareceria no desenho. Por meio do QR Code 4 é possível observar como foi esse momento de interação do artista com as crianças durante o momento em que ele desenha para elas.

QR Code 4 - Ivan Cruz desenhando para as crianças

Fonte: https://youtu.be/oh-owu2c1x8

Abaixo apresento uma imagem do desenho que o artista Ivan Cruz fez durante a *live* com as crianças:

Figura 21 - Desenho feito pelo Ivan Cruz durante a *live*

Fonte: Ivan Cruz (2022).

Durante a *live,* as crianças tiveram a oportunidade de conversar com o artista, tirar suas dúvidas sobre sua obra, conhecer seu ateliê, o bairro onde ele mora e puderam ver o artista desenhando para elas, uma experiência singular tanto para elas como para mim, porque foi a primeira vez que eu desenvolvi um trabalho contando com a parceria do artista para colaborar com a contextualização da obra de arte.

O contato das crianças também aconteceu de forma presencial com o artista, no caso de CACosta, quando elas receberam a sua visita na escola. Este artista também falou sobre sua obra, contou sobre sua infância a qual o influenciou a produzir

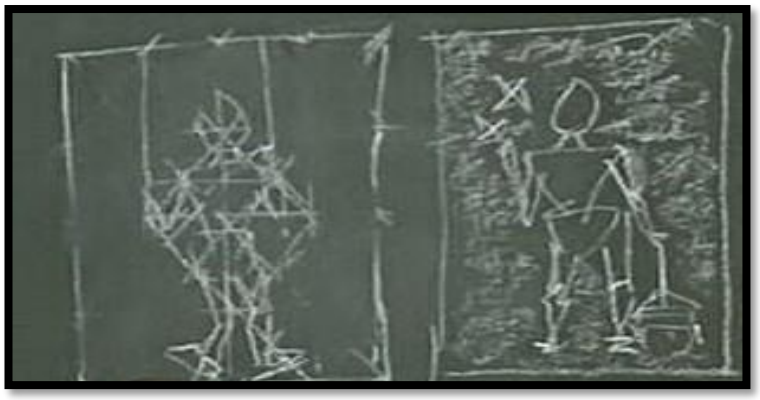
a série de obras com o tema do lúdico, e mostrou para as crianças, desenhando na lousa, como ele fez o desenho da obra “Além da Razão”, antes de pintar, como se pode ouvir no áudio seguinte:

QR Code 5 - CACosta explicando como fez o desenho da obra “Além da Razão”

Fonte: https://youtu.be/-t4hSdDIE_0

Durante o momento em que o artista desenhava na lousa, as crianças observavam com atenção, e a Criança **F** disse: “*Nossa! Precisa mesmo fazer tudo isso para desenhar?”* Ela disso isso devido ao fato de o artista primeiro ter quadriculado a lousa para depois desenhar, e as crianças ficaram impressionadas com a complexidade adotada para fazer o desenho. Segue na imagem a seguir o desenho feito.

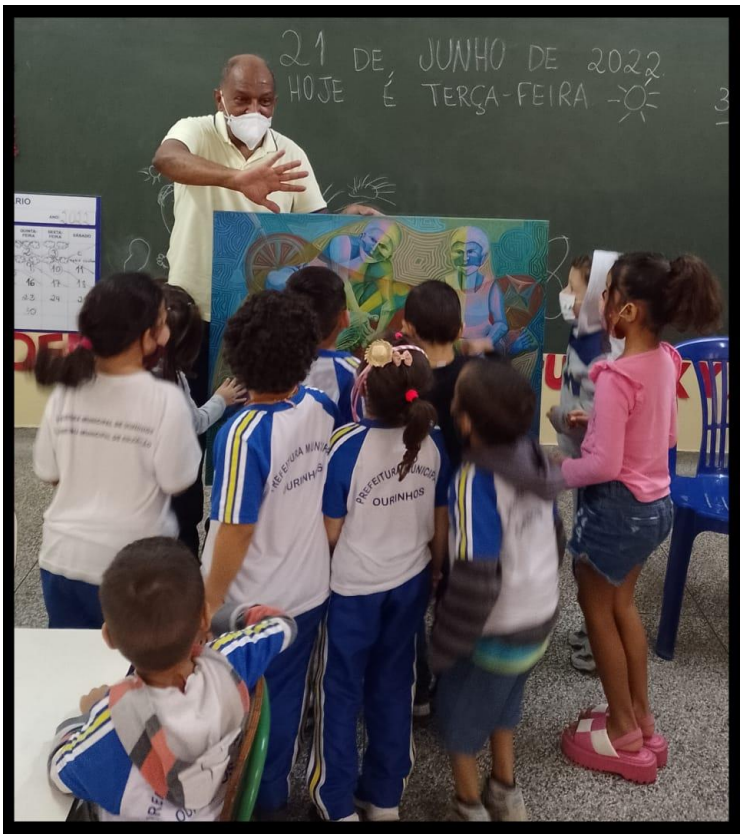
Figura 22 - Desenho feito pelo CACosta



Fonte: Da Autora (2022)

Ele explicou que, depois que desenha na tela, é que pinta com as cores escolhidas. Para ampliar ainda mais as experiências das crianças com a arte, CACosta levou a obra “Bafo-Bafo”, do seu acervo pessoal, para elas terem um contato visual com uma obra original, e não só com as imagens reproduzidas. A seguir, uma imagem ilustrando o momento em que o artista mostra para as crianças a obra original “Bafo-Bafo”.

Figura 23 - CACosta apresentando a versão original da obra “Bafo-Bafo”



Fonte: Da autora (2022).

Quando o artista apresentou para as crianças a versão original da obra “Bafo-Bafo”, a reação das crianças foi bonita de ver, elas comemoram porque conheciam a obra que ele estava apresentando, e perceberam a diferença entre a cópia e a original tecendo comentários: *“Olha, é de tecido”, “Parece que brilha”, “Acho que está molhada”* e a vontade de colocar o dedinho se manifestava a todo momento. O artista também se disponibilizou a ensinar para as crianças uma brincadeira que envolve movimento e atenção para acompanhar o ritmo da música. Trago no QR Code 6 um vídeo com trecho do momento em que o artista ensina as crianças a brincar.

QR Code 6 - CACosta ensinando as crianças a brincar

Fonte: https://youtube.com/shorts/TQcKeUFqYDU?feature=share

As crianças brincaram com o artista e aprenderam outras brincadeiras, estabelecendo uma relação de ensino entre o artista e elas, e isso ajudou entenderem o porquê o brincar aparece em suas obras, como uma recordação de uma infância feliz e repleta de brincadeiras.

Acredito que com todos esses momentos proporcionados para a contextualização das imagens com vídeo, pesquisa, *live* com um artista, visita do outro artista na escola, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer outras formas de infância, e ao mesmo tempo relacionar com sua própria infância, sendo que, na sequência da estratégia de ensino por meio da imagem, tiveram o momento de participar da confecção dos seus próprios brinquedos e depois brincar com as brincadeiras expressadas nas obras.

Sobre o momento de confecção dos brinquedos, as crianças participaram da sua confecção, o que as ajudou a terem contato com o modo de fazer, manipular as formas e os materiais necessários para cada brinquedo, sendo sujeitos ativos no processo, e não apenas receptoras de brinquedos prontos.

Durante a confecção dos cata-ventos, as crianças se dedicaram na pintura, colaram e ajudaram a professora a colocar o cabo e demonstravam a preocupação se ele iria girar ou não, perguntando: “*Mas será que vai girar de verdade? Porque, se não girar, não vai dar para brincar”*, até o momento em que ficou pronto e todos testaram, assim confirmando que ele poderia girar, ao mesmo tempo em que comemoravam com muita alegria e satisfação correndo e gritando: *“Nossa! Ele gira!”, “Olha, ele girando!”, “O meu gira também!”*

Para dar visibilidade à participação das crianças na confecção dos cata-ventos, apresento uma imagem das crianças pintando o papel e outra montando o cata-vento:

Figura 24 - A participação das crianças durante a confecção dos cata-ventos

Fonte: Da autora (2022).

Cada criança coloriu o papel para confeccionar o cata-vento à sua maneira. Na foto anterior é possível ver os dois lados do papel, um pintado com giz de cera e o outro com cola colorida em que as crianças fizeram bolinhas, depois como professora orientei para fazerem um corte no papel, colar para dar a forma de cata-vento e, por fim, colocarem os cabos.

Na semana seguinte, novamente precisaram colorir folhas de papel para confeccionar barquinho e brincar conforme a obra “Barquinho de Papel”, de Ivan Cruz. As crianças pintaram o papel com giz de cera, para que seus barquinhos ficassem mais resistentes, porque a cera do giz contribui com a impermeabilização. Porém, a parte que as crianças mais gostaram foi o momento de abrir a dobradura e o barquinho surgir. Apresento na imagem algumas crianças colorindo a folha para fazer o barquinho.

Figura 25 - Criança colorindo o papel para fazer o barquinho

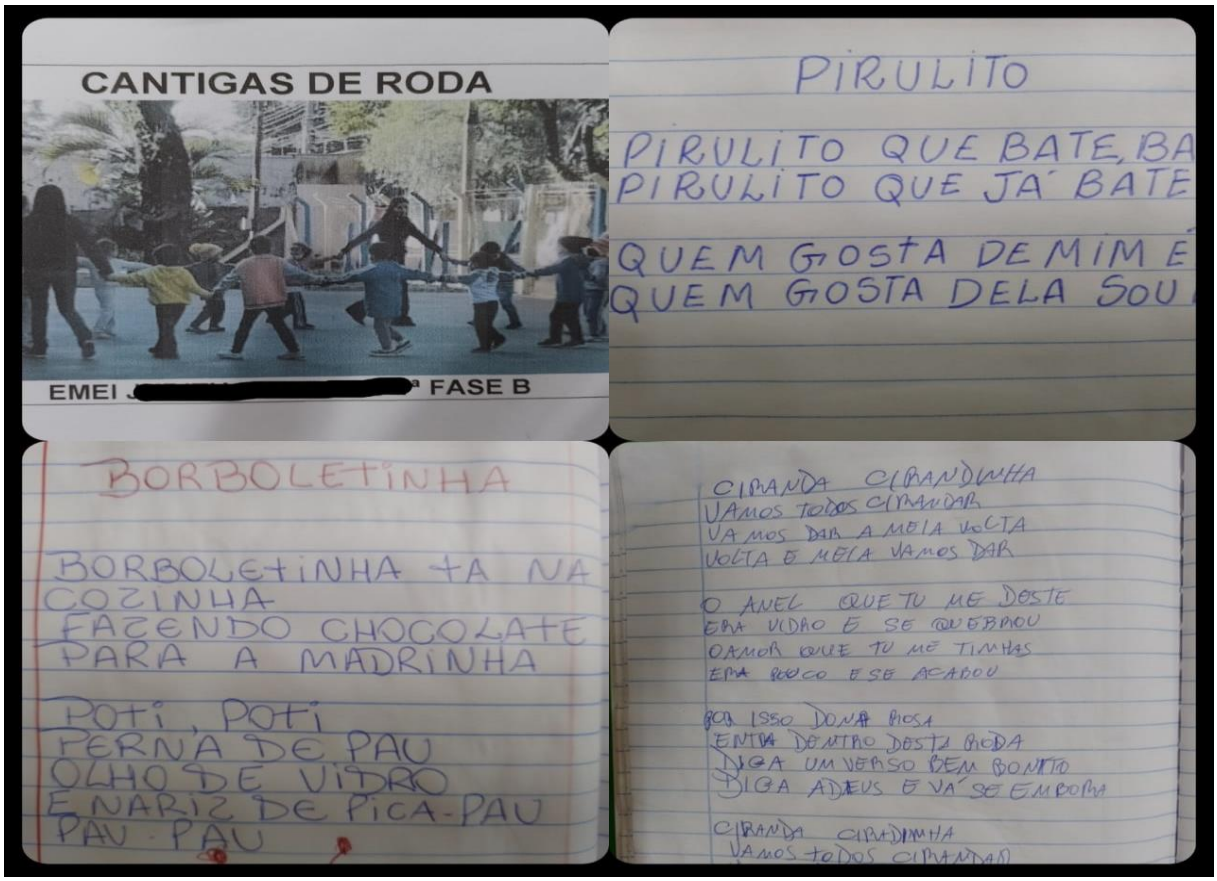
Fonte: Da autora (2022).

Após a confecção dos barquinhos, perguntei para as crianças: *"Onde podemos brincar de barquinho aqui na escola?"* A resposta foi rápida e unânime: "*No parque",* então aceitei a sugestão das crianças e fiz outro questionamento: *"Onde vamos colocar a água para os barquinhos navegarem?"* Então cada criança deu uma sugestão, dizendo que trariam uma bacia, a banheira da boneca, o pote de sorvete, a carroceria do caminhão de terra, e pediram para cavar um buraco no chão e colocar água, porém eu perguntei: *"Mas se colocarmos água em um buraco na areia, o que vai acontecer com ela?".* As crianças ficaram pensativas e uma delas disse: "*Vai sumir tudo, não vai parar";* outra criança respondeu: *"Vou trazer uma sacolinha para colocar no buraco e a água não vai sumir".* Eu gostei da ideia como também a de outra criança que sugeriu usar o tanque de areia do parque para colocar água no lugar da areia. Durante as discussões para resolverem onde seria o lugar de colocar a água para brincar com os barquinhos, as crianças trouxeram para sua realidade o brincar expresso na imagem da obra de arte.

A brincadeira de ciranda, como a imagem da obra "Ciranda II", de Ivan Cruz, não exige nenhum brinquedo para a sua realização, mas um repertório musical; então, os pais das crianças enviaram cantigas de rodas, que eles cantam para as crianças e

com as quais elas estão familiarizadas. Assim, as crianças, junto com a professora, selecionaram as cantigas que os pais enviaram, no sentido de verificar as diferentes; as crianças cantaram as músicas que trouxeram e eu montei um livro com elas; desse modo, além da cantiga que cada um trouxe, puderam ouvir e levar para casa, por meio do livro de cantigas, as que as outras crianças apresentaram, sendo um momento de trocas entre as crianças e as famílias, pois ouviram, foram ouvidas e compartilharam com suas famílias as cantigas que desconheciam. A seguir, apresento imagens que mostram algumas cantigas enviadas pelas famílias para compor o livro de cantigas:

Figura 26 - Livro de cantigas de roda e cantigas enviadas pelas famílias



Fonte: Da autora (2022).

A confecção do livro foi uma ação da estratégia de ensino, que envolveu a participação ativa da família junto com as crianças, e elas ficaram felizes de poderem contribuir com suas cantigas favoritas. Nesse sentido, a participação das famílias também foi necessária para a confecção do carrinho de lata na semana seguinte, quando elas enviaram as latas. Apresento na sequência algumas imagens referentes aos momentos de confecção dos carrinhos.

Figura 27 - Momentos da confecção do carrinho de lata

Fonte: Da autora (2022).

A confecção do carrinho de lata foi um momento muito especial para as crianças e para mim como professora, porque ambos não conheciam esta brincadeira, mas a partir das explicações do artista CACosta, que havia visitado a escola no dia anterior, quando fizeram os carrinhos de lata, foram muitas expectativas para saber se o carrinho rodaria ou não, até que o primeiro carrinho ficou pronto e todas fizeram o teste. A curiosidade das crianças contribui para um momento de aprendizagem e trocas entre adultos e crianças.

Durante a realização da estratégia de ensino por meio da imagem, com as ações de leitura e contextualização, e considerando a ação de confeccionar o brinquedo como parte da contextualização, compreendi que ambas as ações contribuíram para a elaboração do desenho. A leitura fez o convite para as crianças pensarem sobre aquela imagem, e com as falas delas apresentadas anteriormente foi possível perceber que elas aceitaram o convite nestes momentos: quando

observaram os aspectos gerais da imagem, partindo da fala do colega, expandiu o olhar acrescentando outros elementos; quando discordaram entre elas; criaram narrativas; observaram detalhes; descobriram o estilo artístico por meio de comparação entre os artistas; observaram semelhanças entre as obras do mesmo artista e outras descobertas que não foram demonstradas por meio da fala. Nesse sentido, Cunha (2005, p. 179) corrobora quando afirma:

> Entre tantas maneiras de nos relacionarmos com as imagens, aponto aquelas formações discursivas produzidas em torno do campo da Arte, no qual foi atribuída a capacidade didática das obras de arte, de vários modos as imagens nos ensinam: comportamentos, valores, concepção de mundo, crenças, modos de ser. Além dessas formas sutis de ensinamentos, às vezes não tão visíveis, as produções artísticas ensinam a formular outras imagens, sendo que muitas vezes algumas formações visuais transformam-se em cânones estéticos.

Acredito que as imagens, por meio da leitura, puderam ensinar para crianças outras possibilidades para elaborarem e aprimorarem seus desenhos, como também a estratégia de ensino por meio da imagem proporcionou o início da alfabetização para a leitura de imagens.

A contextualização ajudou as crianças a criarem uma proximidade com o artista e seu tempo, estabelecendo relação entre a obra e o contexto de produção, porque puderam questionar e ouvir as respostas, observaram as cores e como cada artista fez uso delas em suas obras, abrindo seus horizontes, como também participaram da confecção dos seus brinquedos que conduziu a investigações, descobertas e habilidades motoras.

Segundo Monteiro (2022), todo processo de observação, exploração vai transformando o olhar das crianças, que depois se manifestam como novos recursos para desenhar. Essa transformação do olhar das crianças, como a autora destaca, realmente é possível observar na produção dos seus desenhos, porque eles apresentam mudanças significativas, que serão apresentadas no próximo capítulo dedicado para relatar os aprimoramentos encontrados nos desenhos.

Entretanto, conforme a estratégia de ensino por meio da imagem, a leitura, a contextualização e a confecção dos brinquedos seguiram para uma outra ação, que foi o brincar, que aconteceu antes do fazer artístico por meio dos desenhos, e acredito que ele também tenha sua parcela de contribuição; por isso na sequência apresento o meu entendimento sobre o brincar na Educação Infantil e as brincadeiras que contribuirão para responder ao terceiro objetivo desta dissertação.

4.3 O brincar na Educação Infantil e as brincadeiras infantis: *“Eu já brinquei”, “Eu nunca brinquei”*

Ao escolher imagens de obras de arte que retratam brincadeiras infantis para desenvolver a estratégia de ensino, não poderia deixar de proporcionar para as crianças o momento de brincar com essas brincadeiras; porém, para falar sobre o brincar, trago aspectos da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), como também estudos teóricos para fundamentar o entendimento que tenho sobre o brincar e a sua importância na Educação Infantil. A partir desta fundamentação teórica, na sequência trago a análise de como a experiência do brincar pode contribuir para ampliar o repertório do desenho da criança, com base nas observações feitas no campo durante a pesquisa, em que, como pesquisadora, organizei uma estratégia de ensino por meio de imagens que ilustram brincadeiras infantis com o objetivo de contribuir com aprimoramento do desenho.

A BNCC vincula o brincar aos eixos estruturantes (centro) conforme as DCNEI (BRASIL, 2010) e também apresenta como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, BNCC, 2018, p. 38).

Observo que na BNCC o brincar é um direito que deve ser proporcionado à criança de diferentes maneiras, espaços e tempos, podendo ser compartilhado com outras crianças ou com adultos, com o objetivo de promover acesso à cultura e o desenvolvimento de múltiplas experiências.

Nessa linha de interpretação, compreendo que o brincar deve ser proporcionado de forma intencional no cotidiano como uma linguagem, uma vez que, por meio do brincar, é possível garantir às crianças os outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao brincar, a criança convive com outras crianças e adultos, participa no momento em que brinca, explora os ambientes, brincadeiras e brinquedos estruturados ou não, expressa seus conhecimentos e emoções, conhece a si mesma e os outros ao seu redor.

Ao buscar uma definição para o termo “brincar”, Kishimoto (2010, p. 14) afirma: “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela

criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário". Para a autora, o brincar é a atividade principal de uma criança no seu cotidiano e justifica sua grande importância:

> É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Com o brincar, a criança é capaz de vivenciar várias situações que contribuem para seu desenvolvimento, pois brincando ela explora o mundo de várias formas e interage com ele. Enfatiza Kishimoto (2010, p. 27): "Ao brincar, a criança vai além do mundo real, quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana e entra no mundo imaginário". É possível imaginar o mundo à sua maneira, criando possibilidades conforme seu olhar em relação às coisas, pois é no plano da imaginação que o brincar mobiliza significados.

De acordo com Barbosa e Richter (*apud* BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018, p. 4), "o brincar é a experiência criativa do humano, na qual a criança ou o adulto significa o vivido por meio da imaginação; por isso a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas". Na visão dessas autoras, as crianças constroem sua cultura lúdica ao brincar.

Ao pesquisar os termos "jogo", "brinquedo" e "brincadeiras", Kishimoto (2002) ressalta que eles são de difícil conceituação, por muitas vezes serem empregados como sinônimos; alguns estudos ainda mostram a indiferenciação, e na língua portuguesa os três aparecem com o mesmo significado. Essa autora, em seu livro "O jogo e a Educação Infantil", faz a distinção dos termos da seguinte maneira: "[...] o brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeiras, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)" (KISHIMOTO, 2002, p. 7).

Atento para o recorte da definição de Kishimoto (2002, p. 7) a respeito de brincadeiras: "[...] brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras [...]"; portanto, o ato de brincar de forma organizada, com regras estabelecidas. A partir desta definição central do que é uma brincadeira, o nosso objetivo são as

brincadeiras ilustradas nas obras de arte que foram apresentadas para as crianças durante a pesquisa.

Utilizei a expressão “brincadeiras infantis” em toda a escrita do trabalho, mas também são chamadas de “brincadeiras antigas” ou “brincadeiras tradicionais” aquelas que são passadas de geração em geração:

> A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não-oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Ela está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (KISHIMOTO, 2003, p. 38).

No entendimento dessa autora, as brincadeiras, por fazerem parte do folclore, assumem características de anonimato, tradicionalidade, oralidade, mudança e universalidade. As origens são desconhecidas, e seus criadores são anônimos; muitas vezes, elas recebem nomes e regras diferenciadas, dependendo da região em que são vivenciadas. Essas brincadeiras foram transmitidas por gerações, através do empirismo, e permanecem até hoje na cultura infantil, desenvolvendo a convivência social da criança e o prazer de brincar. De acordo com os estudos de Kishimoto (2003 p. 39), “Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária”. Destaca-se, pois, a importância de essas brincadeiras se manterem na cultura da infância.

Embora o objetivo desta pesquisa dissertativa não seja o resgate das brincadeiras infantis, a estratégia de ensino por meio de imagens que ilustram brincadeiras contribuiu para sua perpetuação, pois, conforme já mencionado na justificativa desta pesquisa, muitas crianças estão perdendo o contato com elas. Segundo os estudos de Batista e Amorim (2008, p. 632-633), observa-se que:

> [...] com o passar do tempo e o novo estilo de vida da sociedade, estão sendo deixadas no esquecimento. Muitas crianças hoje em dia não sabem o que são brincadeiras de rua, pois a maior parte do tempo passam dentro de suas próprias casas, e por isso a escola torna-se um meio para que esta cultura não venha perder-se através do tempo.

A escolha pelas obras que ilustram as brincadeiras infantis ajudou a preservar a cultura da infância, além de garantir o direito da criança de brincar.

Durante as ações do contextualizar e confeccionar os brinquedos ilustrados em cada imagem, eu perguntava para as crianças se conheciam a brincadeira e se já haviam brincado, sendo que as respostas foram: o cata-vento, a maioria conhecia o

brinquedo, porém poucos já haviam brincado; o barquinho de papel todos conheciam, porque eu já havia contado uma história, como já relatado, mas como forneci o barquinho e pedi para as crianças brincarem em casa, muitos não brincaram; a ciranda algumas crianças conheciam; já o carrinho de lata nenhuma criança conhecia. Sendo assim, o momento do brincar como ação da estratégia de ensino por meio da imagem colaborou para resgatar essas brincadeiras ao mesmo tempo em que a criança pode vivenciar o que a imagem das obras de arte expressavam.

Segue uma observação registrada no meu diário de bordo que ajudará o leitor entender a importância do brincar como experiência da criança:

> Saí com as crianças para uma área aberta, onde eles puderam brincar com seus cata-ventos e foram fotografados brincando. Neste momento da fotografia, cada um posou para a câmera sendo protagonista como a personagem da obra do Portinari; mesmo eu dizendo que eles poderiam fazer a pose que quisessem, a maioria tentou reproduzir a posição que o artista retratou em sua obra o “Papa-Vento”, tentando fazer até a mesma posição dos pés em movimento. Isso foi muito engraçado de ver.
>
> Pude observar que algumas crianças, no momento de brincar, não conseguiam correr e ao mesmo tempo olhar o cata-vento girando, se atrapalhavam um pouco. Porém todos conseguiram fazer o cata-vento girar, uns com mais, outros com menos dificuldade. Foi possível perceber a alegria das crianças ao brincar e a empolgação estampada nos seus olhares, que diziam estar cansados, mas não queriam largar o brinquedo. A brincadeira foi contagiante e as crianças das outras turmas quiseram brincar também.
>
> Foi aí que eu percebi que as crianças só não brincam mais com essas brincadeiras infantis, porque nós, adultos, não as ensinamos e oportunizamos momentos como estes com mais frequência.
>
> Notas do diário de bordo, 02/06/2022

As famílias nem sempre vêm tendo tempo de brincar com as crianças, sendo que a Educação Infantil, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), precisa proporcionar momentos de brincar, não só com brinquedos da atualidade, mas também com as brincadeiras infantis tradicionais da nossa cultura, sendo que as obras de arte podem ajudar, como se pode ver na imagem seguinte:

Figura 28 - Criança tentando fazer a mesma pose da imagem da obra de arte

Fonte: Da autora (2022).

Com essa imagem, dá para observar o esforço da criança em se posicionar como a menina da obra de Portinari, e com esse acontecimento recordo que Kishimoto (2003) afirma que a brincadeira por si só já garante a presença do lúdico e do imaginário, mas neste caso a obra de arte também pode ter proporcionado ajuda para isso, pois quem sabe esta menina estava imaginando ser a protagonista da obra?

Correr e ver o cata-vento girar foi um desafio adotado pelas crianças, pois todas queriam ver o cata-vento girar, mas algumas se esqueciam de que para isso elas tinham que correr. Então, foram muitas tentativas para conseguir, sendo que até eu brinquei junto para demonstrar que era possível e que bastava tentar, e como o ânimo das crianças era grande, todas conseguiram após tentativas e erros. A cada conquista a fala era: *"Olha, professora, estou conseguindo"* e um sorriso estampado no rosto.

A seguir, apresento algumas imagens do momento de brincar com o cata-vento, em que as crianças buscam conseguir correr e observar o cata-vento girando:

Figura 29 - As crianças e suas conquistas ao brincar com cata-ventos

Fonte: Da autora (2022).

A ação do brincar com o cata-vento foi um momento de descobertas, em que as tentativas e os erros contribuíram para o aprendizado das crianças e cada uma, à sua maneira, foi capaz de fazer o cata-vento girar e se divertir com a brincadeira.

Em todos os dias destinados para o brincar foi possível perceber o envolvimento das crianças e a vontade de participar das brincadeiras. No caso da brincadeira de barquinho, a grande conquista foi poder brincar com água, e vale destaque um relato meu, como professora e pesquisadora, que se pode observar em um fragmento do diário de bordo:

> As crianças foram embora satisfeitas, ouvi até uma criança contando para sua mãe que brincou com barquinho na água de verdade. Mesmo sem saber se todo o processo iria influenciar positivamente ou não o desenho das crianças, só de ver a alegria e o entusiasmo já sentia que valeu a pena todo o trabalho.
>
> Notas do diário de bordo do dia 09/06/2022

Durante a brincadeira de barquinho, as crianças brincaram não só na água, como também foram elas que escolheram o lugar para brincar, e isso as envolveu no processo de forma que só pararam de brincar quando o barquinho se desmanchou. Apresento na imagem a seguir várias crianças brincando de barquinho no parque.

Figura 30 - Crianças brincando de barquinho na água

Fonte: Da autora (2022).

As crianças gostaram tanto de brincar de barquinho que algumas perguntaram quando brincariam novamente, e outras disseram que ao chegar em casa pediriam para a mãe fazer barquinhos para poderem brincar mais.

Outra brincadeira realizada foi a ciranda, proporcionando um momento singular – diferente das outras brincadeiras onde cada uma poderia brincar na sua individualidade – porque a ciranda precisava do coletivo, da organização do movimento, do ritmo e das músicas; então, foi uma brincadeira que não precisava de um brinquedo, mas, sim, da outra criança/colega para que ela pudesse acontecer, e a participação do adulto junto com as crianças brincado na mesma roda foi favorável no sentido de valorizar a brincadeira e envolver a criançada no coletivo.

Assim, com o passar do tempo, as crianças foram capazes de fazer suas próprias organizações coletivas, e mesmo às vezes tendo ciranda somente com duas crianças, ninguém ficou de fora da brincadeira, sendo que até as crianças das outras turmas vieram participar, como também em outros momentos e dias da semana a ciranda começou a fazer parte do repertório de brincadeiras. Trago na sequência uma

imagem de várias composições de cirandas, que exemplifica as possibilidades de agrupamentos de rodas explorados durante a brincadeira.

Figura 31 - Ciranda e as possibilidades de agrupamentos e momentos de brincar

Fonte: Da autora (2022).

A brincadeira de ciranda, embora seja simples e fácil de fazer, algumas crianças demonstraram nunca ter brincado, e isso foi possível perceber por meio das suas atitudes ao participar da brincadeira; contudo, com poucas explicações aprenderam bem rápido.

Como já relatado, a brincadeira carrinho de lata foi uma novidade para todos, em que adultos e crianças puderam experienciar juntos uma brincadeira pela primeira vez, além de resgatar as habilidades do brincar de cata-vento. Conforme a obra de arte “Além da razão”, trata-se de uma brincadeira com dois brinquedos, que desafiaram as crianças em suas habilidades de coordenação motora e de associação de dois brinquedos, sendo que algumas crianças desistiram de brincar com os dois ao mesmo tempo, porém outras aceitaram o desafio até cansar. Apresento na imagem a seguir o momento das crianças brincando, na qual é possível observar crianças só com o cata-vento, outras só com o carrinho de lata e outras com os dois brinquedos.

Figura 32 - Cata-vento e carrinho de lata: o brincar e suas possibilidades

Fonte: Da autora (2022).

Com o que foi observado no campo, através das imagens apresentadas, refletindo sobre o terceiro objetivo desta pesquisa, e com apoio dos comentários do artista Ivan Cruz, posso compartilhar, por meio do QR Code abaixo, ele falando da sua relação com o brincar e a importância da experiência do brincar para desenvolver suas obras:

QR Code 7- Artista Ivan Cruz falando da importância do brincar para a sua obra

Fonte: https://youtu.be/tz1vUetSeSg

De acordo com o que foi apresentado, o artista afirma que não pintaria brincadeiras que não tivesse vivido, porque não conseguiria passar a emoção de ter

brincado, o movimento e sua experiência. Assim, ao estruturar as ações para desenvolver a estratégia de ensino, questiono: “Como podemos pedir para a criança desenhar uma brincadeira que nunca brincou?”

A fala de Ivan Cruz vai ao encontro do que CACosta, em visita à escola, também relatou ao dizer que suas obras que retratam o brincar fazem parte de um momento de catarse[8], que teve e levou para as suas telas as lembranças da sua infância, das experiências vividas.

De acordo com o terceiro objetivo desta dissertação, foi analisado que o brincar proporcionou para as crianças vivências importantes, no intuito de ampliarem seus repertórios de experiências, que consequentemente ficariam registradas em suas memórias, fazendo com que sejam lembradas em seus desenhos futuros, como, por exemplo, o movimento expressado nos desenhos das crianças, assunto que será apresentado no próximo capítulo.

No decorrer deste capítulo, busquei discorrer sobre dois objetivos, o segundo e o terceiro, porque entendo que ambos exerceram papéis complementares para atingir o objetivo geral da pesquisa. Apresentei também seus aportes teóricos que deram fundamentação para entender e fazer uso da Abordagem Triangular, como também do brincar – devido à sua importância na Educação Infantil – para desenvolver as ações da estratégia de ensino por meio da imagem, quando, durante a pesquisa, foi possível proporcionar um ensino significativo de Arte para as crianças, que refletiu diretamente no fazer artístico por intermédio do desenho.

As ações de leitura, contextualização, confecção do brinquedo e depois brincar, sequenciados, envolveram as crianças na dinâmica da estratégia de ensino, em que uma ação conduziu para outra ação e ambas proporcionaram aprendizagens significativas. Assim, no próximo capítulo, abordo os aprimoramentos encontrados nos desenhos das crianças que refletem suas vivências e experiências desencadeadas por meio da imagem.

[8] Catarse: Libertação de sentimentos ou emoções reprimidas, que conduz a uma sensação de alívio ou pacificação. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/catarse

BAMBOLÊ III

Fonte: Ludmila Guerra (2003).
Título: Bambolê III, de Ivan Cruz (2003). Técnica A.S.T. Dimensão 0,40 x 0,50m - acervo particular.

5 O DESENHO: “*EU GOSTEI MUITO DO MEU DESENHO, MAS OS DOS MEUS AMIGOS FICARAM LINDOS TAMBÉM*...”

“Eu gostei muito do meu desenho, mas os dos meus amigos ficaram lindos também.” Essa foi uma fala que ouvi, após a Criança **M** colocar o seu desenho no varal e observar os desenhos dos colegas, porém falas semelhantes a essa se repetiram durante quatro semanas, sempre às sextas-feiras, após as crianças terminarem seus desenhos e expor para que todas as outras pudessem ver, semana após semana. Mas por que as crianças demonstravam ter gostado tanto de verem seus desenhos?

Observando a imagem da obra “Bambolê III”, do artista Ivan Cruz, exposta na epígrafe deste capítulo, tenho a sensação de poder ver o movimento das crianças equilibrando o bambolê em suas cinturas. No capítulo anterior, já vimos a importância que o artista dá para o movimento em suas obras, e as crianças: como apresentaram o movimento no desenho? A mudança estética elas já perceberam.

Assim, este capítulo é dedicado a falar sobre o desenhos das crianças, apresentando como foi a ação do fazer artístico delas durante a estratégia de ensino por meio da imagem, que segundo a Abordagem Triangular pode ser expressado através da: música, pintura, escultura, dança, poema, enfim, por diversas linguagens. Entretanto, durante a pesquisa o fazer artístico se deu por meio de desenhos, usando como suporte papel no formato A4 de 120mg, giz de cera e lápis de cor. Não denominei esses desenhos como releituras, mas como uma interpretação pessoal que cada criança fez a partir da sua vivência, que a imagem de obras de arte desencadeou, por intermédio das ações de ler, contextualizar, confeccionar o brinquedo, brincar e só depois colocar no papel o seu fazer artístico, por meio de um desenho.

Sabendo que existem muitos estudos sobre o desenho infantil, como também diferentes formas para entender o processo de desenvolvimento do desenho da criança, apresento os estudos que contribuíram para a forma como entendo o desenho e me apropriei desse conhecimento para desenvolver esta pesquisa. Na sequência, discorro aspectos para responder a duas questões norteadoras: a primeira: após observação dos desenhos feitos pelas crianças, será possível identificar aprimoramento na sua elaboração? A segunda: qual o olhar que a criança tem ao entrar em contato com a pintura do artista, o desenho dos seus colegas e o seu no momento de exposição das produções?

Para responder à primeira questão norteadora, trago as imagens dos desenhos produzidos, no sentido de compartilhar com o leitor os aprimoramentos encontrados em destaque nos desenhos das crianças após desenvolver a estratégia de ensino por meio da imagem, como também apresento as falas das crianças e as observações para responder à segunda questão norteadora.

5.1 O que se entende por desenho da criança e seu diálogo com a Arte

Como a pesquisa buscou investigar o uso da imagem de obras de arte associado à Abordagem Triangular, desenvolvendo uma estratégia de ensino, visando ao aprimoramento do desenho infantil, procurei fundamentações teóricas que corroboram com a premissa de desenho infantil que pode ser ensinado e as possibilidades de contribuição para seu aprimoramento.

Compreendendo que, desde os tempos mais remotos, o desenho se faz presente na civilização e com ele o registro dos mais diversos modos de ser e de estar no mundo, na Educação Infantil o ato de desenhar ocupa um lugar de destaque na interação entre criança, o entorno, o adulto e as outras crianças.

No entendimento de Iavelberg (2013), o professor que tem o conhecimento do desenho na infância sabe respeitar a criança e lhe permite o seu protagonismo ao desenhar, porque o desenho é criado sob intervenção dos fatores do meio, da própria criança e do ensino principalmente. Na definição de desenho dessa autora, ela defende uma concepção de desenho que pode e deve ser aprendido à medida que a criança vai tendo suas experiências e contato com outras produções que a aproximam da arte.

Os estudos de Iavelberg (2013) vão ao encontro da estratégia de ensino que

desenvolvi por meio da imagem, pois entendo que a arte pode instigar o olhar da criança e contribuir para o ensino de novas possibilidades para desenhar.

Conforme Iavelberg (2013), as diferenças entre o desenho do adulto artista e o da criança são claras, porém é possível observar a gênese que inicia na infância e atinge a arte adulta, num processo contínuo de amadurecimento. Durante o percurso, a criança busca referência em várias fontes, inclusive da arte adulta, mas no seu caminho próprio é que ela vai se desenvolvendo por meio de aprendizagem, das mudanças físicas, cognitivas e das experiências, que se articulam até a idade adulta. Sendo assim, desenvolver uma estratégia de ensino que coloca a criança, desde a primeira infância, em contato com a arte adulta pode ajudar a construir o seu percurso de aprendizagem para a produção dos seus desenhos.

Iavelberg (2013, p. 18) afirma: “Assim, o desenho que a criança faz com ela seguirá e se expandirá se ela quiser; para isso, é necessário que aqueles que são responsáveis por sua educação saibam qual é o significado, e quais são os desafios e os benefícios do desenho infantil”.

Entendendo o significado, os desafios e as potencialidades, o(a) professor(a) da Educação Infantil saberá como iniciar esse processo de criação do desenho que a criança desenvolverá durante sua vida, a partir de suas primeiras experiências. Nesse sentido, procurei desenvolver uma estratégia de ensino que faz uso de imagens de obras de arte que ilustram brincadeiras, para chamar a atenção da criança para as produções artísticas que podem contribuir com seu repertório do desenho.

De acordo com os estudos de Iavelberg (2013), entende-se que o desenho cultivado desde a Educação Infantil é como uma ação criativa que sofre influência da cultura do desenhista e do seu meio. Com essas pesquisas, a autora desconstrói a divisão do desenho infantil por fases, que vão da garatuja ao realismo, por ser uma ideia de desenho universal, espontâneo, igual em qualquer lugar do mundo, um desenho que não estabelece relação com o desenho de outras crianças ou adultos.

Para Iavelberg (2013), ao desenhar, a criança passa por diversos momentos conceituais em que representa a gênese das aprendizagens em desenho, constituídas por experiências tanto fora como dentro da escola. E destaca: “Essa experiência não é alienada das imagens que se veem e da educação que se recebe, e propicia à criança condições para construir ideias sobre o que é desenho, o que pode aparecer no desenho e para que serve desenhar” (IAVELBERG, 2013, p. 20). A criança constrói seu desenho de acordo com o que sabe sobre desenho; portanto, precisa de interação

com o meio onde a ação infantil é validada. De acordo com o exposto, acreditei no uso da imagem como estratégia de ensino potente, para contribuir com o conhecimento da criança na construção de ideias, que levará para seu desenho.

Iavelberg (2013) ordenou seu trabalho em cinco momentos inter-relacionados, que correspondem àquilo que a criança pode fazer sobre o desenho, sem classificar por faixa etária ou desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, é possíveI conciliar possibilidades construtivas e expressivas com oportunidades educativas. A autora apresenta os momentos conceituais do desenho em cinco partes representados em forma de estrela, e cada ponta indica um momento, afastando a ideia de degraus a serem superados em cada fase:

> Os momentos conceituais representam um conjunto de ações e ideias que agrupam desenhistas cujo fazer e pensar sobre o desenho apresentam semelhanças e aproximações, que serão transportadas para o momento seguinte, que por sua vez reunirá, além delas, um conjunto mais avançado de ações e ideias. E assim sucessivamente, integrando a primeira à quinta ponta da estrela (IAVELBERG, 2013, p. 21).

Dessa forma, na parte superior da estrela, Iavelberg (2013) colocou o primeiro momento, que é o desenho ação, entendido como ordenação de linhas com significado pré-simbólico, sem referencial real ou imaginário, uma ação na superfície, que pode ser visto.

Em sentido horário, na segunda ponta da estrela, a autora coloca o desenho de imaginação I: a criança passa a desenhar com significado simbólico e que pode ser lido por ela, não é aleatório, mas de forma sequenciada a sua aprendizagem, e entende o desenho como uma ação na superfície que pode ser visto no mundo real e imaginário, porém são formas soltas no papel.

Na terceira ponta da estrela, aparece o desenho de imaginação II: articula os símbolos que se relacionam, surgem histórias, ambientes e diferentes imagens que formam as partes e o todo do desenho.

Na quarta ponta, o desenho de apropriação: momento em que se tem interesse de assimilar regularidades da linguagem do desenho articulado à inserção cultural de que a criança faz parte; quer dominar a representação do espaço, a construção de formas e composição, a aproximação das imagens existentes.

Na quinta e última ponta da estrela, o desenho de proposição: tem formas avançadas como na arte, o desenhista ainda não é um artista maduro, mas está no caminho, orienta sua poética com articulação de linguagem do seu tempo e faz uso de técnicas (IAVELBERG, 2013).

Os momentos conceituais ordenados por Iavelberg (2013) apresentam – além das etapas ocorridas na Educação infantil com o objetivo de um melhor entendimento de como se compõe todo o processo – a criança de 4 e 5 anos, que se encontra entre o primeiro e terceiro momento. No caso das crianças participantes desta pesquisa dissertativa, no início do ano se encontravam no primeiro e segundo momento, mas ao iniciar a pesquisa só uma criança estava no primeiro momento conceitual do desenho de ação, o restante no segundo e terceiro momento conceitual.

É possível entender que a variação ocorre devido às diferentes relações de desenvolvimento, aprendizagem, características individuais que influenciam seu pensar e fazer no desenho. Iavelberg (2013, p. 22) explica: “O desenho cultivado, tal como ele ocorre na Educação Infantil, considerando-se sua aprendizagem e a voz dos desenhistas, é material importante para que o professor possa compreender e orientar o desenvolvimento e a aprendizagem do desenho de seus alunos”. Nesse sentido que considerei a importância em pensar em estratégias que proporcionassem um ensino significativo do desenho para as crianças, em que a arte pode contribuir de forma incisiva demonstrando as possibilidades de aprimorar seus desenhos.

Na busca por outras definições do que vem a ser o desenho infantil, e as ações que podem ajudar no seu desenvolvimento e suas possibilidades, encontrei as contribuições de Derdyk (2010, p. 24): “O desenho, como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, com grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão. As manifestações gráficas não se restringem somente ao uso do lápis e papel”. Os estudos dessa autora também definem o desenho como arte, trazendo contribuições significativas para a compreensão de desenho.

De acordo os estudos de Derdyk (2010), o desenho vai além das marcas gráficas deixadas no papel; engloba também os rastros registrados por meio de sinais vivos na natureza, como pegadas, nervuras na planta, marcas do tempo, disposição das conchas, entre outras expressas no ambiente. E salienta: “O desenho serve aos artistas, assim como aos cientistas, aos técnicos e até ao caipira para realizar a sua pequena escultura. A ação de modelar segue um projeto mental: o desenho aí também existe” (DERDYK, 2010, p. 43). Com esta definição amplia-se a visão de desenho; embora esta pesquisa se atentou para o desenho gráfico no papel, é importante ressaltar a sua amplitude sabendo que ele vai além do papel.

Os estudos de Barbieri (2012) abordam noções de que o desenho é uma forma

de brincar no mundo, de refletir sobre ele, de ser presente nele, de comunicar-se nele, sendo possível explicar o mundo usando o desenho. No seu entender: “Os artistas fazem desenhos para trazer imagens ao mundo. O ato de desenhar é uma forma de ação e de expressão. Por isso é importante que as crianças constituam essa linguagem” (BARBIERI, 2012, p. 85). Dessa maneira, é possível entender que o desenho é uma forma de interação com o mundo, e para as crianças é importante aprender essa possibilidade de comunicação. A autora completa a ideia: “O desenho pode ser um meio rápido de expressar algo, ou uma modalidade elaborada de produção artística. Desenhar, portanto, é estrutural, tanto para quem produz como para quem ensina e lê artes” (p. 85). Nesse sentido, é possível observar que a autora também aborda o desenho como uma produção artística, em concordância com a ideia de desenho que buscamos ensinar para as crianças.

Com apoio nos estudos de Iavelberg (2013), Derdyk (2010) e Barbieri (2012), entendo o desenho como uma linguagem artística e autoral, que se concebe a partir de múltiplas experiências e sentidos, que pode ser aprendido por diversas maneiras, inclusive com a arte adulta, não para copiar, mas, sim, para buscar referência.

Na compreensão de Iavelberg (2013), na atualidade aceita-se a ideia de que existe uma influência do desenho de uma criança sobre a outra, sem afetar a autoria de cada criança. E complementa que a obra de arte também provoca inquietação no sentido de saber como foi feita. Nessa linha, para as crianças, é importante alimentar a inquietação no desafio do entendimento, encorajá-las ao questionamento de suas ideias e de seu poder de produção.

Observa-se que Iavelberg (2013) destaca a relevância do uso de imagem artística na Educação Infantil, do conhecimento e sensibilidade que o(a) professor(a) precisa ter para oferecer esse recurso para a criança, além do acolhimento que deve fazer quando a criança apresenta sua produção. De acordo com a autora, é possível entender que o(a) professor(a) precisa ter um diálogo, no qual não existe feio e, sim, o que cada um produziu, é melhor que a criança explique o que ela fez, em vez de perguntar “o que é isso?”. O acompanhamento da produção individual de cada criança é essencial para saber acolher de forma afetiva e calorosa, tendo em mente que o percurso de criação não é linear, ocorrendo idas e vindas. Porém, ao conhecer as produções das crianças, o(a) professor(a) poderá perceber seu desenvolvimento.

Conforme os estudos de Iavelberg (2013, p. 77, grifo meu): “Essa educação do olhar do pequeno leitor de imagens lhe fornecerá bagagem para socializar, participar

do universo da arte, fazer sua própria arte com referenciais na produção artística, social e histórica. Isso refletirá positivamente **na evolução e no aperfeiçoamento** de seus desenhos".

Essa afirmação de Iavelberg (2013) e as descritas anteriormente de Derdick (2010) e Barbieri (2012) dão suporte teórico para a pesquisa dissertativa que desenvolvi, uma vez que fiz uso da imagem como estratégia de ensino, a partir da leitura que desencadeou várias ações, para ajudar a criança a vivenciar novas experiências, que puderam fornecer a ampliação do repertório para aprimorar seu desenho.

Durante a pesquisa, para cada imagem de obra de arte foi produzido um desenho, sendo que no decorrer da ação de desenhar ficava claro o envolvimento das crianças e a sua dedicação para fazer as produções artísticas autorais, e muitos aprimoramentos foram possíveis observar. Assim, na sequência apresentarei os aprimoramentos encontrados, após observação dos desenhos feitos pelas crianças durante a estratégia de ensino por meio da imagem.

5.2 Aprimoramentos encontrados: pintura das formas, organização, completude da figura humana, movimento, fundo e diversidade de cores

A estratégia de ensino por meio da imagem proporcionou o contato das crianças com a imagem de obras de arte de três artistas, com estilos diferentes de representar suas experiências do brincar na infância. Contudo, desde já quero esclarecer que os aprimoramentos buscados nos desenhos das crianças durante a pesquisa não tinha a intenção de encontrar um desenho parecido com a obra do artista, mas de proporcionar uma experiência completa de ensino da Arte por meio da Abordagem Triangular, com a intenção de fornecer bagagem para a criança fazer sua própria arte, com referência na produção artística, como citados nos estudos de Iavelberg (2013), que defende esta possibilidade de desenho como produção artística autoral.

Sabendo que existem muitas maneiras de ajudar a criança a desenvolver seu desenho, posso dizer que a estratégia de ensino por meio da imagem, que foi desenvolvida durante esta pesquisa, mostrou ser capaz de contribuir com aprimoramentos significativos nos desenhos das crianças, como também na sua forma de agir durante a produção. Assim, é possível observar esse fato no relato do

meu diário de bordo já na primeira produção dos desenhos:

> Coloquei a imagem da obra de arte “Papa-Vento” no centro da lousa, entreguei para cada criança a sua foto do momento em que estavam brincando de cata-vento, folha de papel e pedi que pegassem seus lápis de cor e, ou, giz de cera conforme a preferência de cada uma. Disse para elas que era o momento de fazerem sua arte, por meio de um desenho que representasse a obra do Portinari e o brincar de cata-vento que elas vivenciaram, que elas poderiam olhar a sua foto, para relembrar a brincadeira, como também poderiam observar a obra de arte que estava exposta.
>
> Antes mesmo de terminar de conversar como elas, já tinha criança desenhando e o silêncio só foi interrompido quando a primeira criança terminou e perguntou se poderia escrever seu nome perto do desenho igual o Portinari fez; eu disse que sim.
>
> Enquanto as crianças desenhavam, observei que elas, dentro de suas possibilidades, sabiam o que deveriam fazer, diferente de outros momentos em que foram ofertados desenhos e muitos questionamentos surgiam, como a famosa frase: “Eu não sei desenhar”, desta vez o silêncio predominava e os desenhos surgiram com naturalidade de quem tinha domínio de como deveria fazer seu desenho, as cores que iriam usar, o tamanho que deveriam fazer, os elementos que iriam compor e como organizar tudo no papel. [...]
>
> Notas do diário de bordo, 03/06/2022

A autonomia das crianças abrilhantava o momento, e o som dos lápis de cor e do giz de cera em contato com o papel eram como música para todos que se faziam presentes na sala. Em concordância com esse momento, trago as contribuições de Derdyk (2010, p. 23): “A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.” Conforme a autora e o que observei, pude entender que o imaginário, a atuação, os movimentos, tudo se fez presente na ação das crianças ao desenhar. Durante as quatro semanas em que foi desenvolvida a estratégia de ensino por meio da imagem, foi possível perceber que no momento de desenhar as crianças optaram pelo silêncio, parecia que tinham todo um imaginário formado e que o instante era de exteriorizar através do desenho.

Apresento na sequência uma imagem para ajudar o leitor a perceber o envolvimento das crianças durante a produção dos seus desenhos.

Figura 33 - As crianças produzindo seus desenhos

Fonte: Da autora (2022).

Algumas crianças às vezes levantam a cabeça para olhar a imagem da obra de arte, outras olhavam suas fotos, mas a maioria delas tinha os olhos concentrados no movimento do lápis, fazendo a leitura da imagem que ia nascendo a partir dos seus traçados. O desenho surgia sem inquietações, em uma espontaneidade bela de se ver. Como professora procurei não interferir em nenhum momento e deixei as crianças livres para entregar quando tivessem terminado; o tempo era o da criança e esse foi respeitado. Porém, eu tinha meus anseios e curiosidades, como se observa nas notas do diário de bordo que apresento a seguir:

> [...] Minha curiosidade era saber como eles iriam reproduzir o movimento do girar, do correr e do cabelo para trás como eles falaram tanto no momento da leitura da obra.
>
> Em um primeiro momento que observei os desenhos, conforme eles me entregavam, já era possível ver aprimoramento na organização do espaço, no uso de cores, as formas tinham pintura, que até então eram vazadas sem preenchimento, isso em uma observação rápida na dinâmica da sala.
>
> Após o término de todos os desenhos, colocamos um papel por trás para dar o efeito de uma moldura e depois penduravam em um varal que montamos e colocamos a obra “Papa-Vento” bem no meio. Conforme observavam o seu desenho pendurado percebi que tinham orgulho de expor, algumas crianças até me diziam: “Olha, professora, o desenho que eu fiz, ficou lindo, né?” E não perdi a oportunidade de motivar, pois acredito que o encorajamento e a autoestima ajudam no processo de desenhar. [...]
>
> Notas do diário de bordo, 03/06/2022

Sim, o aprimoramento tão buscado aparecia a cada desenho entregue, uma vez que se avaliou a criança por ela mesma, não comparando com o desenho do artista, como também não fazendo uma analogia superficial buscando parâmetros entre as crianças, mas tendo como comparativo o desenho que era acostumada a fazer com o desenho que produziu após a estratégia de ensino. Para Iavelberg (2013, p.32): “O conhecimento que o professor tem de desenho infantil permite que veja o processo da criança”. Apoiei-me na afirmação de Iavelberg (2013) e em relação ao processo do desenho que conhecia de cada criança, para apresentar os aprimoramentos encontrados.

Durante as quatro semanas de aplicação da pesquisa foram produzidos um total de 63 desenhos, isso porque em nenhuma semana todas as crianças estavam presentes no dia da ação do fazer artístico: na primeira semana 17 estavam presentes; na segunda semana 13; na terceira semana 14 e na quarta semana 19, sendo que o total de crianças da turma era 20. Mas não é o número que estava querendo levar em consideração, mas, sim, dizer que não foi possível apresentar todos os desenhos para que o leitor visualize a amplitude que a pesquisa conseguiu abranger. Entretanto, selecionei os desenhos que mais ilustram os aprimoramentos conforme as seis categorias que encontrei e o conhecimento que tinha de cada desenhista que são as pinturas das formas, organização, completude da figura humana, diversidade de cores, fundo e movimento.

Nos desenhos que seguem, busquei apresentar os que melhor expressam cada um dos aprimoramentos encontrados no decorrer da investigação, tentado expor um

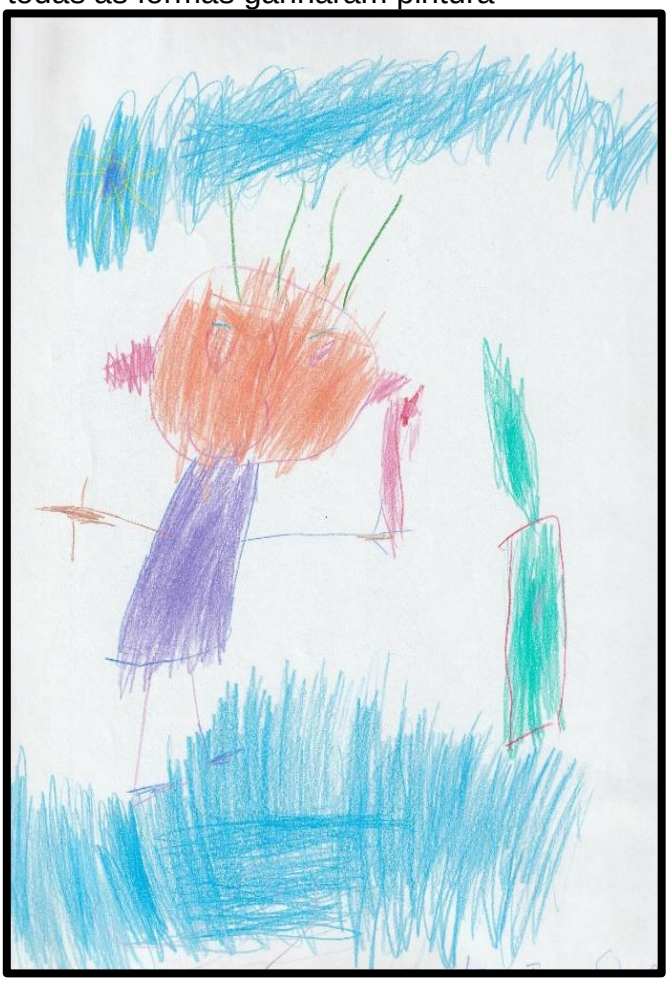
desenho referente a cada obra vivenciada. Vale destacar que as crianças, durante a leitura das imagens, perceberam que os artistas assinam sua obra, então também assinaram seus desenhos por meio de escrita espontânea, em alguns casos na escrita já é possível identificar o nome da criança, em outros casos são letras aleatórias, por isso quando perceberem uma tarja branca em algum desenho é porque censurei o nome da criança para manter o sigilo da participante na pesquisa.

1 - *"Olha, professora, pintei todo o meu desenho"*: pintura das formas

Quando apresento estes desenhos para demonstrar o aprimoramento que chamo de pintura das formas, vale salientar que as crianças autoras dos desenhos saíram do momento conceitual que Iavelberg (2013) denomina de desenho de imaginação I e passaram para o desenho de imaginação II, em que: "Surgem histórias, ambientes e diferentes imagens que compõem partes e o todo do desenho" (IAVELBERG, 2013, p.26). Sendo assim, além dos desenhos apresentarem a narrativa de acordo com o brincar que as crianças vivenciaram conforme a imagem da obra de arte, ainda retratam formas com pinturas que anteriormente não apareciam em seus desenhos.

Apresento na sequência o desenho da Criança **J** para representar o aprimoramento da pintura das formas encontrado durante a estratégia de ensino por meio da imagem da obra "Papa-Vento", de Cândido Portinari.

Figura 34 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **J**: todas as formas ganharam pintura



Fonte: Da autora (2022).

É possível ver que a criança pintou todas as formas do desenho, usando cores que julgou conveniente. Apresentando na sua narrativa um personagem brincando de cata-vento em um chão todo pintado de azul com nuvens no céu da mesma cor. Entretanto, também foi possível observar desenhos em que a criança começa a pintar as formas escolhendo apenas algumas para colorir, e para ilustrar esse fato trago o desenho da Criança **F**, na sequência.

Figura 35 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **F**: algumas formas ganham cores

Fonte: Da autora (2022).

Nesse desenho anterior é possível observar que a criança começa a adotar a pintura das formas e na sua narrativa da brincadeira de barquinho de papel pinta as formas dos olhos, boca e roupas das personagens, como também dos barquinhos e das casas que aparecem no fundo, fazendo um diálogo com a obra do artista Ivan Cruz. No desenho que apresento abaixo, a Criança **T** escolheu outras formas para pintar em comparação ao da Criança **F**, porém também pintou as roupas das crianças.

Figura 36 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **T**, que pintou cabelos, roupas, sapatos e céu

Fonte: Da autora (2022).

A Criança **T** pintou os cabelos das personagens, as roupas e os sapatos, porém não pintou as partes do rosto, desenhou o céu, mas não pintou o sol e deixou as nuvens sem pintura, porém acredito que nesse caso possa ser proposital para se aproximar da realidade. O próximo desenho que trago é da Criança **P**, que pinta todas as formas presentes na sua narrativa.

Figura 37 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **P**, com formas pequenas e preenchida de cores

Fonte: Da autora (2022).

Embora as formas desenhadas sejam pequenas, percebe-se que o personagem está de costas como na imagem da obra de arte, sendo observável pela pintura dos cabelos e das orelhas; também a criança pintou todas as formas presentes no seu desenho; entretanto, a pintura tem lacunas deixando partes sem preenchimento.

As crianças-autoras dos desenhos apresentados não tinham o hábito de pintar, as formas eram vazias, sem cor, somente o contorno da forma era colorido, que para elas já era suficiente; já agora se pode observar que as crianças começaram a pintar

as formas, algumas em todo o desenho, outras em algumas partes dele, pois a pintura começa a fazer parte do seu repertório.

Iavelberg (2013, p. 16) ressalta: “O desenho da criança dialoga com a arte adulta, não para copiar, mas para dela aprender e assimilar conteúdos artísticos”. Acredito que, ao olhar para as imagens da obra de arte, as crianças começaram a perceber o preenchimento das formas conforme as leituras que fizeram – e que relatei no capítulo anterior – desse modo, devem ter gostado do efeito estético que a pintura traz e passaram a adotar esse recurso nos seus desenhos. De acordo com Iavelberg (2013), sendo que, pela observação na prática do desenho das crianças, se pode dizer que elas assimilaram e aprenderam com a obra do artista o recurso da pintura das formas e passaram a usar.

2 – *“Consegui que coubesse tudo na folha”*: organização

Quando uso o termo organização estou me referindo à disposição das formas no espaço do papel, pois muitas crianças usavam a folha papel de forma que não aproveitavam adequadamente o espaço que tinha; por vezes era possível observar um desenho bem pequeno no cantinho da folha, ou, ainda, um desenho muito grande apertado no espaço ou faltando partes que não couberam. Observei nos desenhos produzidos durante a estratégia de ensino por meio da imagem que a maioria deles apresentaram uma melhor organização das formas com relação ao espaço, porém os que mostrarei são os que mais chamaram a atenção para este fato.

A seguir, na imagem é possível observar que a personagem no desenho se encontra completa e no centro da folha, como na imagem da obra de arte.

Figura 38 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **M**: a personagem no centro do espaço

Fonte: Da autora 2022

No desenho, fica claro que a criança centralizou a figura humana, demarcando o chão, o céu e elementos no fundo. Essa criança em outras produções reclamava que seu desenho não cabia na folha; mas, neste desenho, mesmo não apresentando um traçado com formas grandes, ela conseguiu adequar os tamanhos para produzir toda a narrativa que queria expressar, e sabendo de sua conquista na hora de entregar seu desenho disse: *“Olha, professora, consegui colocar tudo na folha desta vez”*. Com essa fala, a criança demonstra a valorização da sua conquista.

No próximo desenho que apresento, a criança-autora organiza as formas a partir do que observou na obra de arte:

Figura 39 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **H**: organização com referência na obra de arte

Fonte: Da autora (2022).

No desenho apresentado é possível perceber que a criança buscou referência na imagem da obra de arte para organizar o seu desenho no espaço da folha e confirma ao entregar seu desenho para a professora dizendo: *“Tentei fazer igual o Ivan Cruz, não quis fazer eu brincando aqui na escola”*. Sendo assim, ela coloca as casas no fundo e organiza no chão o espaço da água e da terra, só as personagens que não conseguiu centralizar como na obra de arte, porém coloca ao lado das casas e de frente para a água como se estivessem soltando os barquinhos.

Já no desenho que segue na imagem 40, a autora centraliza as crianças brincando de roda, em dupla.

Figura 40 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **B**: espaços bem delimitados

Fonte: Da autora (2022).

A Criança **B** centralizou as personagens no centro da folha e delimitou o chão e o céu nas extremidades, desta forma conseguiu organizar todos os elementos no espaço. Também no desenho da imagem 41 a Criança **I** organiza o espaço para apresentar dois brinquedos.

Figura 41 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **I:** espaço bem distribuído com lugar para dois brinquedos

Fonte: Da autora (2022).

A Criança **I** desenhou o personagem no centro da folha para organizar o espaço de maneira que cada brinquedo ocupasse um lado, como na obra de arte. Mesmo a criança optando por desenhar o personagem de frente, ela consegue projetar a posição de andar carregando os dois brinquedos.

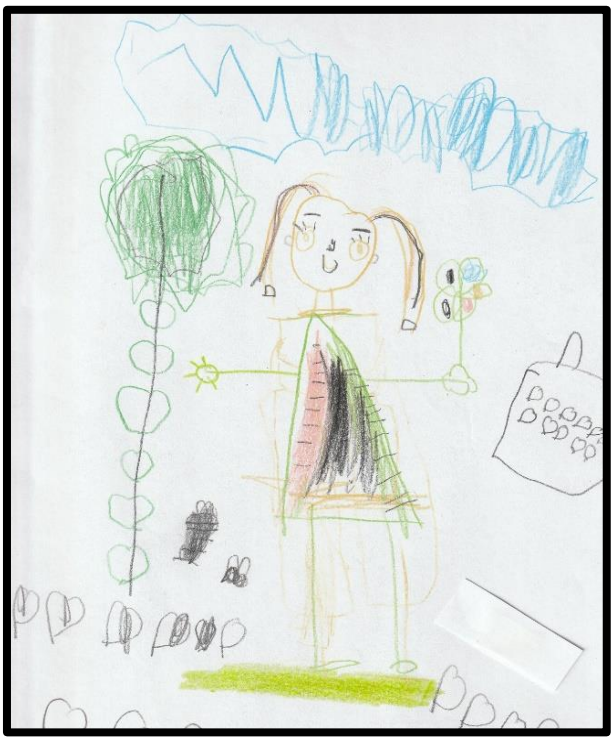
Nos desenhos apresentados é possível perceber uma adequada distribuição do espaço, em que todas as formas apresentadas aparecem completas em harmonia com proporção de tamanho. Segundo Iavelberg (2013), o uso da imagem contribui de forma significativa para o avanço no processo de criação, sejam imagens no museu, sejam no contexto da sala de aula, situando a criança na modalidade específica de interação, que é a leitura de imagens de obras de artistas. Acredito que as crianças, ao verem como o artista organiza os elementos que compõem sua obra, aprenderam a organizar também.

Com a observação atenta das crianças para as imagens e todas as experiências vividas por elas, por meio das ações da estratégia de ensino, contribuíram para que elas organizassem melhor as formas no espaço da folha, favorecendo a estética dos desenhos, em que as próprias crianças puderam perceber a diferença ao relatar suas conquistas.

3 - *“Eu coloquei olho, boca, nariz... porque já sei desenhar”*: completude da figura humana

Quando se fala em completude da figura humana, se está pensando na forma como a criança entende e representa o próprio corpo, tendo em vista que, para Derdyk (2010), a criança gosta de ver seu próprio corpo refletido na imagem do papel. Antes do início desta pesquisa, algumas crianças já desenhavam seu corpo com as partes básicas representadas e outras não. No caso do desenho abaixo, a criança passa a colocar detalhes como: mãos com dedos, cílios, sobrancelhas, pescoço e pés. Trago esse desenho porque a criança-autora, antes em suas produções, não tinha o costume de fazer essas partes do corpo como aparecem agora.

Figura 42 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **C**: figura humana com detalhes



Fonte: Da autora (2022).

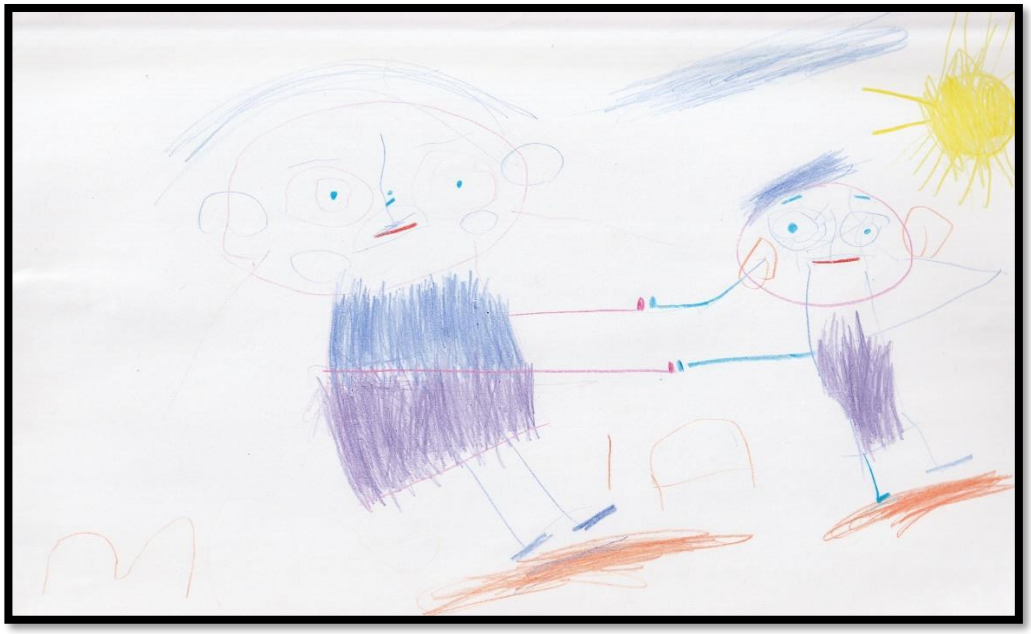
Observando a imagem da obra de arte de Portinari, em que a personagem apresenta todos esses detalhes, criança também procurou colocar na sua produção esses elementos. Já no desenho que segue, a criança-autora tenta diferenciar a figura humana menino e menina por meio do cabelo.

Figura 43 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **J**: figura humana com diferença entre menino e menina

Fonte: Da autora (2022).

É possível notar que a criança desenha um cabelo comprido para a menina e cabelos curtos para o menino e, mesmo não tendo dedos, se pode ver a presença de mãos e pés, como também orelhas, sobrancelhas, levando em consideração que antes, em seus desenhos, meninos e meninas eram todos iguais, apresentado apenas corpo e membros. Já o desenho da sequência é de uma criança que nem o corpo ela representava em seus desenhos e os membros saíam da cabeça.

Figura 44 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **O**: figura humana com os braços saindo do corpo



Fonte: Da autora (2022).

É plausível considerar o surgimento do corpo onde os braços saem dele, como também tenta fazer as mãos entrelaçadas para representar a ciranda.

No desenho que apresento na sequência a criança-autora também fazia a figura humana com os membros saindo da cabeça, e ela agora consegue representar o corpo e os membros saindo dele, como na imagem 45.

Figura 45 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **Q**: figura humana com corpo

Fonte: Da autora (2022).

Mesmo ainda não aparecendo o pescoço, é possível visualizar braços com mãos e pernas com os pés e saindo do corpo, e não mais da cabeça. Além desses desenhos apresentados, de forma geral as crianças acrescentaram partes da figura humana que até então não apareciam. Vale destacar que, no decorrer da pesquisa, mesmo apresentando imagem de obras em que o artista não desenha as partes do rosto e as crianças questionaram sobre esse fato, pensei que elas também optassem por fazer sem as partes do rosto; entretanto, sem que eu comentasse algo sobre isso, durante o momento da ação do fazer artístico as crianças optaram por desenhar as figuras humanas com as partes do rosto, e isso fica evidente nos seus comentários no momento da entrega do desenho para mim, como também durante a roda de conversa que apresento a seguir:

> Criança **R:** *No meu desenho tem olho, boca, nariz... É que eu já sei fazer isso, e ele não* (se referindo ao artista).
>
> Criança **K**: *Também fiz com olho boca e nariz, porque também sei fazer*. (Transcrição do áudio da roda de conversa, 10/06/2022).

A Criança **R,** ao entregar seu desenho, disse que, diferente do artista, ela sabia desenhar as partes do rosto e mostrou seu feito para mim, porém não parou por aí, pois durante a roda de conversa voltou a comentar. A Criança **K,** ao ouvir a fala, também comenta que fez as partes do rosto porque sabe desenhar. Com isso é possível refletir que as imagens contribuíram até para as crianças perceberem como a falta ou omissão de partes do corpo podem provocar estranhamento para quem observa o desenho, e assim cuidaram para não deixar faltar.

4 - *"Os desenhos ficaram coloridos"*: diversidade de cores

Da mesma forma que as crianças não apresentavam formas com pintura, também tinham o costume de desenhar usando somente uma cor, embora tendo à disposição várias cores. Os desenhos selecionados são de crianças que usavam uma, no máximo duas cores, para realizar seus desenhos, e agora passaram a buscar um maior número de cores. Para iniciar a apresentação dos desenhos que passaram a ser coloridos, trago a produção da Criança **K** com muitas cores:

Figura 46 - Desenho representando a brincadeira da obra "Papa-Vento" feito pela Criança **K**: com muitas cores presentes

Fonte: Da autora (2022).

Quando a Criança **K** levou seu desenho para pendurar no varal da sala, me

disse*: “Olha como meu desenho ficou colorido!”* Ao falar, demonstrava admiração pelo seu feito, e a impressão que ela passava era de ser a primeira vez que desenhava usando tantas cores.

No próximo desenho que apresento, a criança não usou tantas cores como no anterior, porém mais do que ela costumava usar nos seus outros desenhos anteriores, em que usava somente uma ou duas, e não pintava as formas.

Figura 47 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **L**: as cores começaram aparecer

Fonte: Da autora (2022).

A criança buscou referência na obra, adotando o verde para o vestido, vermelho para a camiseta e azul para a bermuda, as mesmas cores que o artista veste as crianças da obra. Durante a leitura da imagem, essa mesma criança comentou que a obra de Ivan Cruz era muito colorida; dessa forma, ela pode ter gostado do efeito que o colorido traz para a imagem e resolveu começar a usar na sua produção.

No próximo desenho que apresento, embora não tenha a pintura das formas, a autora busca fazer um contorno nelas usando várias cores.

Figura 48 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **P**: mesmo sem pintar as formas, as cores apareceram

Fonte: Da autora (2022).

É possível constatar que a criança, autora do desenho acima, ainda não pinta as formas, mas já adota várias cores para compor seu desenho. Já a Criança **R,** que fez o desenho abaixo, fez uso de várias cores para contornar as formas, sendo que algumas já aparecem pintadas. Apresento na imagem 49 o desenho da Criança **R**:

Figura 49 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **R**, com poucas formas, mas muitas cores

Fonte: Da autora (2022).

As cores foram o aprimoramento que mais apareceu nos desenhos das crianças, pois era uma prática que antes da estratégia de ensino por meio da imagem não se destacava e passou a fazer parte da produção dos desenhos. Isso pude observar desde a primeira produção feita durante a pesquisa até a última, sendo que as crianças também perceberam que seus desenhos e os dos colegas ficaram mais coloridos e teceram vários comentários durante a observação, como já mencionei no capítulo anterior.

5 - "Olha essas pintinhas aqui, eu não sei o que é, mas quis colocar no meu desenho": o fundo

O fundo nos desenhos foi um aprimoramento que pude observar em vários deles, em que as crianças, ao fazerem a leitura da obra de arte, identificaram que as formas não ficavam soltas em um espaço branco, então passaram a colocar elementos tentando completar os espaços vazios. No desenho da imagem a seguir, a criança usa o lápis de cor verde para fazer fundo em todo o seu desenho.

Figura 50 - Desenho representando a brincadeira da obra "Papa-Vento" feito pela Criança **L**: fundo verde

Fonte: Da autora (2022).

A Criança **L,** ao observar a obra “Papa-Vento”, percebeu que o artista fez vários riscos e pintas que formavam retângulos por trás da personagem; entretanto, ao terminar seu desenho disse, apontando o fundo da obra do Portinari: “*Olha essas pintinhas aqui, eu não sei o que é, mas quis colocar no meu desenho”.* A criança gostou do efeito que o fundo trazia para a imagem e, mesmo sem saber o nome do recurso usado pelo artista, fez uso dele e achou importante mostrar o recurso novo que adotou em seu desenho. No próximo desenho que apresento, na Figura 51, é possível notar que a criança tenta cobrir todo o fundo branco do papel com formas, letras e pintura.

Figura 51 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **A**: fundo com formas, letras e pintura

Fonte: Da autora (2022).

Ao ver que na obra de arte o artista preenche todo o espaço da tela apresentando o cenário onde as crianças estavam brincando, acredito que a Criança **A** tentou também ocupar todo o espaço da folha e para isso criou seu próprio cenário usando vários traçados.

Entretanto, trago um desenho que a criança busca reproduzir o cenário da obra de arte:

Figura 52 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **B**: fundo com casas como na obra de arte

Fonte: Da autora (2022).

É observável que a Criança **B** buscou referência na obra de arte, construindo um fundo com casas e céu azul, em que tenta cobrir todo o espaço da folha com o cenário que compõe a brincadeira de barquinho de papel. Apresento na Figura 53 um desenho onde a criança-autora buscou referência na obra de arte como também criou formas para compor o fundo:

Figura 53 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **H**: fundo refletindo o azul do céu como na obra de arte e corações

Fonte: Da autora (2022).

A Criança **H** observou na obra “Além da Razão” que o artista usou o azul para produzir um efeito de dia ensolarado, então ela também buscou criar esse efeito, fazendo na folha uma borda lateral e superior com a cor azul, porém acrescentou sol, corações e um arco-íris nos outros espaços.

Não era comum nos desenhos anteriores à estratégia de ensino por meio da imagem as crianças terem uma preocupação com o entorno do desenho, pois faziam suas produções e o fundo do papel ficava branco. Para dar sentido a esse fato, Iavelberg (2013, p. 30) corrobora afirmando: “As obras de arte são incluídas como fontes que colaboram no desenvolvimento do desenho porque, quando um educador mostra desenhos de artistas, também ocorrerá um processo de desequilíbrio e reequilíbrio dos pequenos desenhistas”. Ao observar uma obra, a criança começa a pensar em outras formas de produzir seu desenho; ainda produzirá um desenho infantil, porém um desenho que dialoga com a poética com base no que é capaz de olhar e entender. Acredito que as crianças perceberam os fundos presentes nas imagens, gostam do efeito estético produzido por eles, entendendo que suas produções não os apresentavam, mas como era algo possível de fazer, então elas começaram a incluir o fundo em seus desenhos, como os outros aprimoramentos apresentados anteriormente.

6 -“O cata-vento foi girando quando a menina corria”: movimento

O movimento que expressa a emoção da brincadeira vivida, como já mencionado nos dizeres do artista Ivan Cruz no capítulo anterior, era uma curiosidade minha, para saber como as crianças iriam expressar isso nos seus desenhos, pelo fato de ser uma problemática que elas precisavam resolver para transpor no papel aquilo que vivenciaram e tiveram a oportunidade de ver nas obras como os artistas conseguem tornar visual esse movimento, sendo que algumas crianças conseguiram, à sua maneira, reproduzir:

Figura 54 - Desenho representando a Brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **O**: o giro do cata-vento

Fonte: Da autora (2022).

Durante a pesquisa, como professora pesquisadora, não me prendi em ficar perguntando para as crianças o que elas tinham desenhado; em vez disso, perguntava se alguém gostaria de falar sobre o seu desenho; então a autora do desenho acima disse que esses cata-ventos (se referindo ao círculo com vários traços) eram o que foi girando quando ela corria. Enquanto dizia isso, seu dedinho passava por entre as formas em um movimento de espiral. Com esse relato, consigo observar a preocupação que ela teve de querer reproduzir o giro do cata-vento no seu desenho.

No desenho da Figura 55 a criança desenha várias pernas para demonstrar que estava correndo para o cata-vento girar.

Figura 55 - Desenho representando a brincadeira da obra “Papa-Vento” feito pela Criança **D**: várias pernas para ilustrar a corrida

Fonte: Da autora (2022).

A Criança **D**, para representar o movimento de corrida, desenhou várias pernas e fez questão de dizer para mim: *“Sabe por que eu fiz esse monte de pernas? É porque a menina está correndo bem rápido, então fica uma atrás da outra”.* Penso que ela quis explicar para poder justificar o porquê de uma pessoa apresentar tantas pernas; com sua justificativa também fica clara a sua preocupação de trazer para o desenho o movimento vivenciado na brincadeira. Na próxima imagem também aparece a preocupação com o movimento, pois a autora desenha as crianças sentadas.

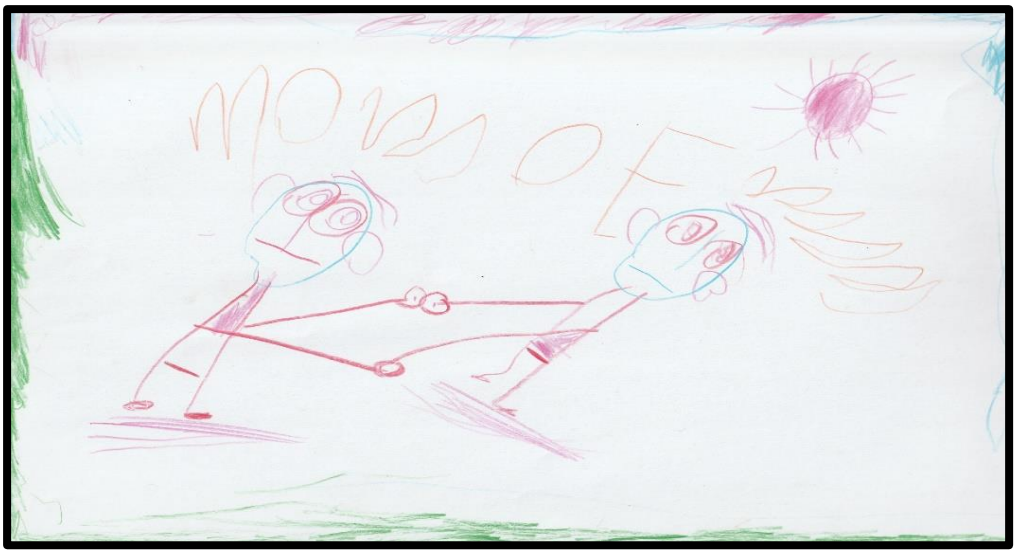
Figura 56 - Desenho representando a brincadeira da obra “Barquinho de Papel” feito pela Criança **M**: crianças sentadas

Fonte: Da autora (2022).

Acredito que as crianças inclinadas foi a maneira que a autora usou para representar que estavam sentadas, como na obra de Ivan Cruz e que também foi a forma que as crianças em duplas se posicionaram para brincar de barquinho.

Na brincadeira de ciranda também é possível notar a preocupação em apresentar o movimento, e o desafio é um pouco maior, pelo fato de ser em roda com mais de uma criança, como se pode visualizar nos desenhos que seguem:

Figura 57 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **R**: roda com duas crianças



Fonte: Da autora (2022).

A Criança **R,** para ilustrar o movimento da brincadeira de ciranda, desenha o corpo das crianças inclinado e mãos entrelaçadas, em que os pés afirmam no chão feito abaixo de cada personagem para demonstrar o movimento dos pés. Na Figura 58 apresento uma ciranda com três crianças:

Figura 58 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **F**: roda com três crianças

Fonte: Da autora (2022).

Como no desenho anterior, a Criança **F** também coloca chão abaixo de cada personagem da ciranda e posiciona os pés de forma que demonstre o movimento, porém sua ciranda é um pouco mais complexa, porque apresenta três crianças e para mostrar o rosto de todas elas, uma fica voltada para o lado de fora da roda, como se estivesse ao contrário ou com a cabeça virada.

No próximo desenho que apresento, a criança desenhou uma roda com sete crianças, como na obra do artista. Observo que ela organizou as crianças da ciranda de forma que é possível vê-las por inteiro, com as mãos dadas e com uma certa inclinação para representar o giro da roda. Ao entregar seu desenho, a Criança **H** disse para a professora que tentou fazer igual ao de Ivan Cruz, mas que as crianças desenhadas eram seus amigos que brincaram de roda com ela. Com esse comentário, percebo que tanto a imagem da obra do artista como a experiência do brincar contribuíram para que ela elaborasse seu desenho.

Figura 59 - Desenho representando a brincadeira da obra “Ciranda” feito pela Criança **H**: roda com sete crianças como a do artista

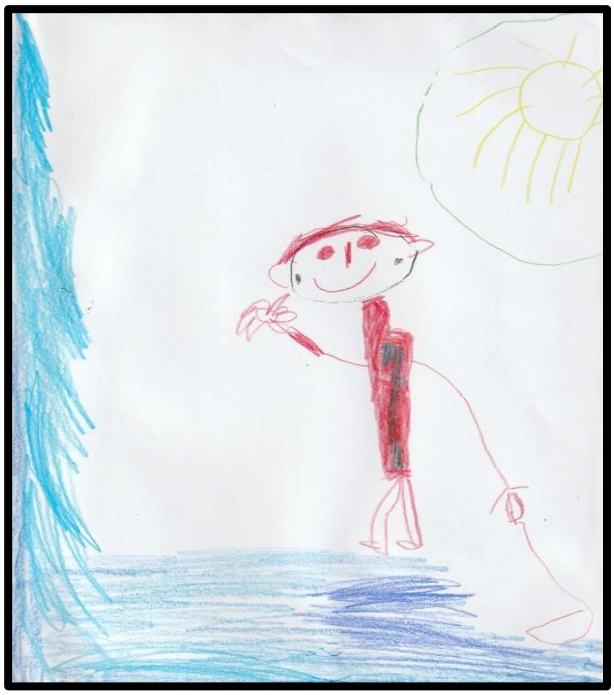
Fonte: Da autora (2022).

Com os desenhos apresentados é possível observar a vontade das crianças em querer transmitir em seus desenhos elementos da sua vivência, que foi o brincar de roda com números diversificados de crianças, como também de representar o que viram na imagem da obra de arte. No caso do movimento, apresentei um número maior de desenhos da ciranda, porque acredito ter sido uma proposta de desenho mais complexa e confesso que fiquei apreensiva com relação às crianças conseguirem representar a roda, como já relatei no capítulo 3; entretanto, elas, ao seu modo, desenharam a ciranda de várias maneiras, e por isso procurei dar uma

visibilidade a essa diversidade.

Entretanto, a produção de um desenho, onde a criança manipula dois brinquedos ao mesmo tempo, também não foi muito simples, mas o observar a imagem da obra e vivenciar o brincar contribuíram para que conseguissem fazer suas produções, como a que apresento na Figura 60:

Figura 60 - Desenho representando a brincadeira da obra “Além da Razão” feito pela Criança **C**: o caminhar com o cata-vento ao mesmo tempo puxando o carrinho de lata



Fonte: Da autora (2022).

Observando esse desenho, permite ver o movimento de caminhar segurando o cata-vento, e ao mesmo tempo arrastando o carrinho de lata. Barbieri (2011, p. 92) comenta como a arte pode instigar a imaginação da criança: “O que mais mobiliza em uma obra de arte não é só sua imagem, ou a sensação que ela traz, mas o que o artista conseguiu catalisar de seu movimento/pensamento no momento de realizar a pintura, o desenho, a escultura, a instalação”. No caso do desenho em questão, a criança pode não só observar a obra de arte, como também pode vivenciar o brincar como na obra de arte; então o movimento/pensamento foi visto na obra e vivido pela criança, proporcionando repertório para seu desenho, no qual conseguiu transmitir sua experiência.

Acredito que os aprimoramentos encontrados e apresentados são os mais

marcantes que usei para responder à questão norteadora, porém sei que outros fatores são observáveis, porque a criança ao entrar em contato com imagens de obras de arte adquire várias experiências por meio da vivência e observação, que, segundo Pillar (2012, p.47): “Assim, quanto mais a criança desenvolver a sua sensibilidade e a conscientização de todos os seus sentidos, maior será a sua aprendizagem em relação à forma, à cor e ao espaço”. Com a estratégia de ensino que fez uso da imagem para desenvolver várias ações, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar a arte por diversos sentidos e conseguiram trazer esse repertório para sua produção artística autoral, que são os desenhos.

Nesse sentido, afirmando que na prática o desenhista pode ser desequilibrado pela ação docente intencional, por ver outros desenhos de crianças e adultos e também por interagir com outras crianças enquanto desenha, Iavelberg (2013, p. 29) defende: “O seu reequilíbrio, em níveis mais avançados do saber desenhar, só pode ser realizado pela própria criança”.

Ao poder observar todo o processo de desenvolvimento da estratégia de ensino por meio da imagem, durante a pesquisa percebi o motivo que impulsionou as crianças para avançar na produção dos seus desenhos: foi o diálogo com a produção existente, com o experienciar, com a própria produção e com a produção dos outros, concretizando uma forma de socialização e participação no mundo artístico de forma autoral.

Com apoio nos estudos dos autores citados e principalmente nos estudos de Iavelberg (2013), após observar todos os desenhos feitos pelas crianças durante toda a pesquisa e conhecendo anteriormente os desenhos que as crianças já faziam, posso dizer que a estratégia de ensino por meio da imagem foi capaz de ajudar as crianças a incorporarem nas suas produções os aprimoramentos apresentados e até outros não destacados. Para concluir, saliento que as imagens de obras de arte com tudo que elas proporcionaram, levando em consideração o momento conceitual do desenho em que as crianças se encontravam, ensinaram de forma simples e atrativa aprimoramentos para suas produções, e que, pela experiência que tenho como professora na Educação Infantil, demandaria mais tempo e práticas intencionais para conseguirem alcançar e ainda não teriam o aprendizado de Arte que a estratégia de ensino proporcionou.

Na sequência, apresentarei as respostas encontradas para responder à pergunta norteadora: “Qual o olhar que a criança tem ao entrar em contato com a

pintura do artista, o desenho dos seus colegas e o seu no momento de exposição das produções?”

5.3 O olhar das crianças para seus desenhos: “*Nossa, como ficou colorido! Eu gostei”*

Todos os aprimoramentos que apresentei no subcapítulo anterior de alguma forma foram percebidos pelas crianças, ao verem seus desenhos e os dos colegas no momento de exposição. Porém, o colorido devido ao fato de as crianças passarem a pintar as formas e aumentar a variação de cores foi o que mais ganhou destaque nas suas falas durante a roda de conversa, após verem seus desenhos expostos ao lado da imagem da obra de arte, quando iniciamos um outro momento de leitura, em que os artistas estavam presentes e reunidos para falarem sobre sua própria obra, como também ver as obras dos colegas.

A aprendizagem continuou, mesmo este sendo o último momento da estratégia de ensino. Segundo Iavelberg (2013), observar o desenho de outras crianças favorece a aprendizagem, porque ao ver como o colega resolveu uma situação gráfica, afina seu olhar para encontrar formas de resolver seus próprios problemas. Entendo, então, que para desenhar é preciso conhecer os procedimentos; assim, ao fazerem a leitura dos desenhos dos colegas, as crianças tiveram uma oportunidade de observar como um colega mais experiente consegue dar forma para as suas construções, e essa observação pode ficar na memória para ser usada na próxima produção.

Para ilustrar o momento de observação dos desenhos dos colegas, que foi outra oportunidade de aprendizado para as crianças, trago duas fotos de dias diferentes, em que as crianças observam suas produções (FIGURA 61), sendo que a primeira foto foi da primeira semana em que desenvolvemos a estratégia de ensino com a imagem da obra “Papa-Vento”, de Cândido Portinari. Ali se pode observar que abaixo dos desenhos também aparecem as fotos das crianças do momento do brincar, as quais foram colocadas para atender ao pedido delas, ou seja, quando elas penduravam os desenhos no varal, duas crianças pediram para colocar também as fotos, que não estava nos planos da professora, porém eu senti uma necessidade das crianças e concordei em colocar. Já a segunda foto é da última semana em que desenvolvemos a estratégia de ensino usando a obra “Além da Razão”, de CACosta.

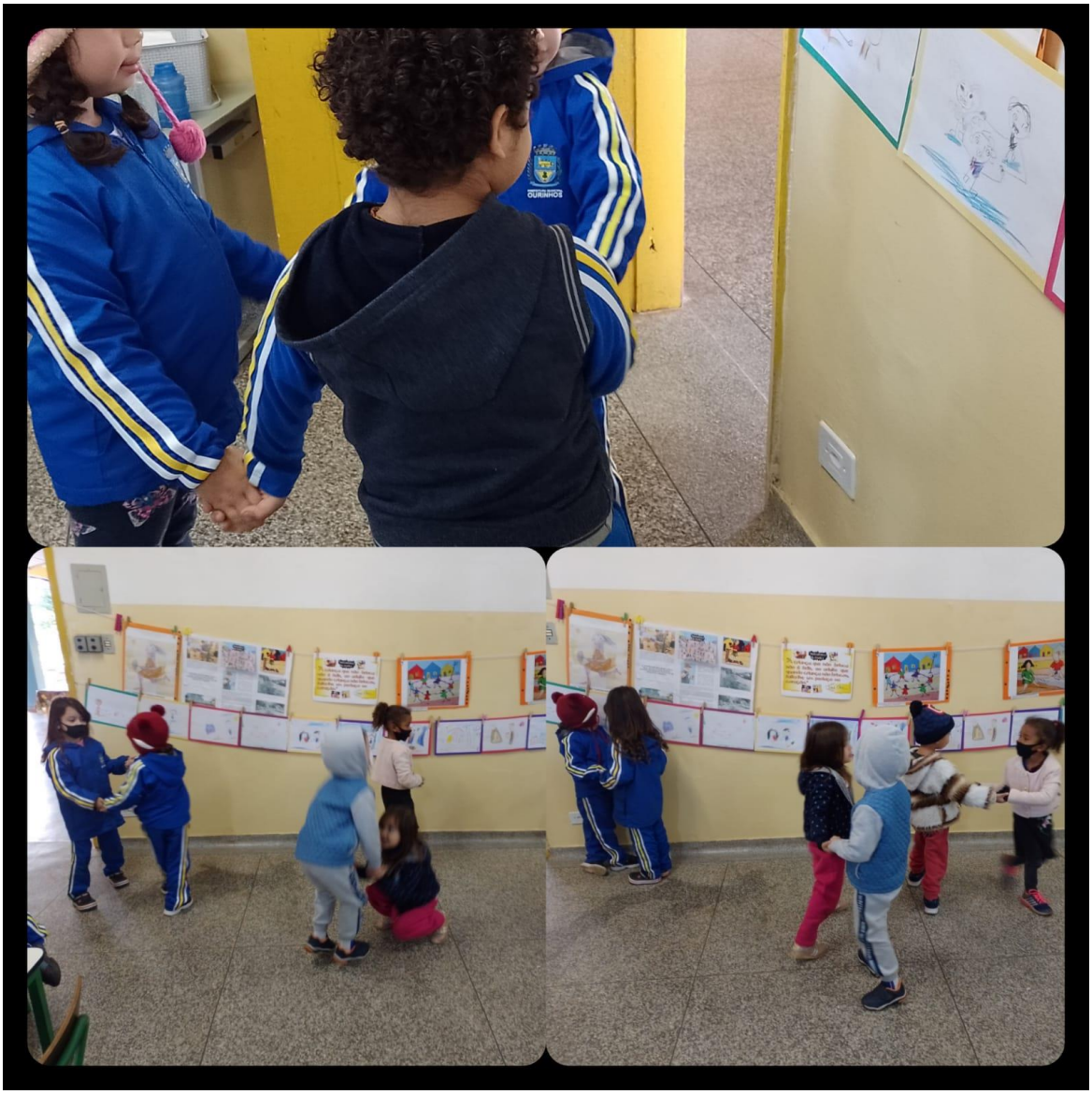
Essas fotos são apresentadas no sentido de mostrar para nosso leitor que o interesse das crianças em verem seus desenhos e os dos colegas não mudou no decorrer de toda a pesquisa.

Figura 61 - Momentos de observação dos desenhos

Fonte: Da autora (2022).

As crianças observaram as fotos atentas, fizeram comentários entre elas do que gostaram e também do que não gostaram no desenho dos colegas, observam detalhes como, por exemplo, se o colega desenhou a criança descalça como o artista ou se desenhou de sapatos de acordo com a realidade de quando eles brincaram, e até reproduziram ações expressas nos desenhos, como se observa nas fotos que seguem: algumas crianças se organizando em ciranda, de acordo com os desenhos que observaram, durante a exposição da semana, em que foi desenvolvida a estratégia de ensino com a imagem da obra “Ciranda II”, de Ivan Cruz.

Figura 62 - Crianças reproduzindo as cirandas dos seus desenhos



Fonte: Da autora (2022).

Na primeira imagem, a criança que desenhou três crianças na ciranda, como já apresentado no subcapítulo anterior, chamou os amigos que compunham seu desenho para brincar de roda. Já na segunda foto, do lado esquerdo, visualizam-se duas duplas brincando de roda e uma criança sozinha; na terceira foto, do lado direito, a mesma criança aparece brincando com o amigo que ela desenhou e foi buscá-lo para brincar.

Com essa atitude voluntária das crianças, penso que com a leitura de imagem proporcionada duarante a pesquisa, as crianças aprenderam a ler e começam a fazer uso da leitura ao observar a suas produções, não diferenciando da imagem da obra do artista, e isso é observável também nos relatos do meu diário de bordo, que seguem:

> [...]
>
> Assim que todas as crianças terminaram seus desenhos e colocaram em exposição, pedi para elas olharem os próprios desenhos e os desenhos dos amigos. Para a minha surpresa, percebi que elas observavam o desenho e se organizavam em círculos como estava no desenho, chamavam até o amigo que havia desenhado para compor a roda como estava no desenho.
>
> Presenciei uma certa discussão entre duas meninas, porque durante a roda uma delas cantou uma música de roda e a outra disse: *"Mas não foi com essa música que eu fiz, foi com a Ciranda cirandinha"*. Percebi então que ela quis dizer que se é para interpretar o meu desenho tem que fazer a ciranda com a música certa (a que ela pensou no momento em que desenhava).
>
> Aguardarei as crianças se dispersarem e iniciei a roda de conversa. [...]
>
> Notas do diário de bordo, 15/06/2022

Ao ler as notas do meu diário de bordo fica evidente que eu não esperava a atitude das crianças de quererem dramatizar seu próprio desenho e convidar o amigo, o qual havia desenhado, para compor a cena. Com essa atitude das crianças é possível acreditar na importância que deram ao fazerem a leitura dos desenhos, seus desenhos e dos colegas, como também quererem que o colega entendesse o que eles pensaram para seus desenhos ao desejar que cantasse a mesma música que imaginou quando desenhava. Sobre essa temática, Barbieri (2012, p.95) explica: "Desenhar é tornar a linha visível, dar materialidade visual". Nesse sentido, acredito que as crianças quiseram deixar visível até a música que imaginaram ao desenhar a roda que foi "Ciranda Cirandinha"; mesmo não sendo possível fazer a expressão gráfica da música, para a autora do desenho era tão real que queria que a colega também percebesse.

Ainda, friso que durante as quatro semanas de aplicação da estratégia de ensino por meio da imagem, após as crianças observarem suas produções e de seus amigos, eu perguntava, em roda de conversa, se alguma criança gostaria de falar sobre o seu desenho: algumas não diziam uma só palavra, porém observavam a fala dos colegas com um olhar atento; outras teciam comentários de satisfação não só pelo desenho que produziu, mas também pelas conquistas dos colegas, e isso fica claro no exemplo que trago de uma fala durante a roda de conversa: "[...] Criança **H**: *Olha, prô, os desenhos dos meus amigos ficaram mais bonitos que o do Portinari.* [...]" (Transcrição do áudio da roda de conversa, 03/06/2022).

Trago essa fala porque é interessante ressaltar que nas falas das crianças durante a leitura das obras de arte não apareciam as palavras ‘bonito’ ou ‘feio’, mas, sim, ‘gostei’ e o porquê; porém, durante a roda de conversa, em seus comentários, ouvi dizerem que ficou muito bonito e elencarem os motivos que seus olhares justificavam a afirmativa, como expresso nas falas das crianças:

> Professora: *O que vocês acharam dos seus desenhos e do desenho dos colegas?*
> Várias crianças: *Bonito!*
> Professora: *O que ajudou vocês desenharem e ficar bonito como estão dizendo? Alguém quer falar sobre o desenho que fez?*
> Várias Crianças ao mesmo tempo: *Minha foto! O Portinari! Brincar!*
> Professora: *Vamos organizar, um de cada vez fala, para que todos possam ouvir.*
> Criança **H**: *Minha foto ajudou, mas a obra ajudou eu fazer uma menina de vestido, porque eu gosto mais de fazer meninas com vestido, mas na foto eu estou de uniforme.*
> Criança **H** continua: *Espera, professora, ele … estava parada no meu desenho, mas quando eu vi a foto lembrei que o cata-vento gira e fiz ele girando, e não parado.*
> Criança **E**: *Eu acho que o Portinari ele me ajuda a fazer um desenho, porque eu coloquei o dedinho no desenho dele e vi, aí eu consegui fazer mais bonito do que eu fazia antes, melhorou, agora eu consigo fazer mais bonito olhando o dele.*
> Criança **G**: *O Portinari também me ajudou, eu consegui fazer um desenho que eu gostei muito que é colorido*. [...].(Transcrição do áudio da roda de conversa, 03/06/2022).

Observando esse trecho de falas sequenciais das crianças durante a roda de conversa, é possível considerar que elas gostaram do desenho que fizeram e perceberam mudanças estéticas como o colorido, no próprio jeito de desenhar e dos colegas e atribuem este fato à foto que foi entregue no momento do desenho, ao brincar, à imagem da obra e até ao próprio artista. Com as falas delas, não é possível atribuir a uma ou outra ação da estratégia de ensino como mais importante para justificar suas conquistas, acredito que todas as ações favoreceram.

As falas das crianças demonstrando apreciação pelos seus desenhos e dos colegas se mantêm durante toda a pesquisa, inclusive nas outras rodas de conversa. Apresento na sequência um fragmento da roda de conversa referente à obra “Barquinho de Papel”:

> Criança **H**: *Eu amei o meu desenho porque ele ficou todo colorido como o arco-íris.*
> Criança **G**: *Eu achei que o desenho de todo mundo ficou lindo e o do Ivan Cruz também.*
> Criança **L**: *O meu desenho ficou bonito, mas o do Ivan Cruz ficou mais colorido que o meu.*
> Criança **M**: *Eu gostei muito do meu desenho, porque tem sol e meu amigo brincando junto comigo.*
> Criança **R**: *Meu desenho ficou assim porque o Ivan Cruz me ajudou.*
> Professora: *Mas como ele te ajudou?*

> Criança **R** colocando a mão na imagem da obra: *Fazendo esse desenho aqui, ô, eu olhei e fiz o meu.*
> Professora: Mas por que que no seu desenho as crianças têm olho, boca, nariz, e no do Ivan Cruz não tem?
> Criança **R:** *É que eu já sei fazer isso e ele não.*
> Criança **K:** *Também fiz com olho boca e nariz, porque também sei fazer.*
> Criança **P**: *A foto me ajudou, porque desenhei eu e minha amiga e o Ivan Cruz fez outra menina. E também eu olhei na foto para fazer a minha amiga, porque eu não sei fazer direito menina*. (Transcrição do áudio da roda de conversa, 10/06/2022).

Com esse trecho sequenciado, é notável a valorização das suas conquistas, a percepção das cores presentes, como também a comparação com a obra do artista sem redução da qualidade das suas produções, relacionando a imagem da obra de arte com seus desenhos, buscando atribuir as conquistas por meio das vivências que a imagem proporcionou. Mesmo na última semana em que a estratégia de ensino foi desenvolvida a partir da imagem da obra “Além da Razão”, o entusiasmo das crianças não mudou ao verem seus desenhos. Apresento falas de quatro crianças durante a última roda de conversa, quando perguntadas se alguém gostaria de falar sobre seu desenho e dos colegas:

> Criança **P**: *Eu gostei muito dos desenhos, tudo ficou lindo, e brincar me ajudou na hora de pegar as cores, porque eu pego uma cor e depois pego outra cor, eu brinquei, aí eu sei a cor que vou usar.*
>
> Criança **J**: *O meu está muito bonito, mas eu gostei do desenho de todo mundo, fiz eu brincando, mas de frente e não igual ao dele* (se referindo à obra do artista)*. O meu tem olho boca e nariz.*
>
> Criança **F**: *Professora, eu gostei muito do meu desenho, fiz o cata-vento e o carrinho de lata e gostei dos desenhos dos amigos também e brincar me ajudou a fazer girando. Os desenhos dos meus amigos são muito lindos. A minha foto me ajudou na hora de desenhar, eu olhei para ela.*
>
> Criança **M**: *Eu aprendi que todo mundo está fazendo desenho bonito e eu acho que quem ajudou foi o desenho do CACosta. Eu adorei o meu desenho* (falou suspirando e sorrindo). (Transcrição do áudio da roda de conversa, 24/06/2022).

Com essas falas, ficou evidente que a presença das cores continua observável na visão das crianças, o encantamento pelos seus desenhos e pelos desenhos dos colegas se mantém, bem como a comparação com a obra de arte fica clara na fala da Criança **J**, com suas explicações de diferenças. A Criança **F** atribui o movimento presente no desenho à sua experiência de brincar, e a Criança **M** observa as conquistas dos amigos e atribui isso às obras de arte.

As crianças, no decorrer das rodas de conversa, após observarem suas produções e as dos colegas junto com imagem da obra, demonstraram, na sua maioria, satisfação ao dizerem que gostaram dos desenhos, que perceberam

mudanças, principalmente nas cores usadas, e quando ressaltaram a presença do colorido nas falas as quais já apresentei. Ainda, destaco que de alguma forma tentaram atribuir uma justificativa para as mudanças surgidas; entretanto, o brilho no olhar de algumas delas não é possível trazer para esta escrita, apenas pude apresentar suas falas que evidenciam seus apreços.

Convém dizer que também houve crianças que optaram pelo silêncio e não disseram uma só palavra, e mesmo perguntando se queriam dizer algo, balançavam a cabeça expressando que não; contudo, se faziam presentes e seus olhares demonstravam interesse pelas falas dos amigos, o que, para mim, esta atitude também é válida, pois cada criança tem sua maneira de ser e estar presente, e deve ser respeitada.

Portanto, levando em consideração a maioria das crianças, posso responder que o olhar que a criança tem ao entrar em contato com a imagem da obra de arte, com o desenho dos seus colegas e com o seu desenho no momento de exposição das produções é de apreciação e valorização das suas produções, e que a arte adulta e tudo que partiu dela, como os desenhos dos colegas, serviram como referência para novas possibilidades.

No decorrer deste capítulo procurei apresentar, de acordo com alguns teóricos, a concepção de desenho que tenho e me apoio para desenvolver este estudo, como também responder a duas questões norteadoras da pesquisa. Com relação à primeira delas, como resposta apresentei os aprimoramentos evidenciados nos desenhos das crianças, junto com minhas considerações a respeito de cada um deles, sendo que em síntese posso dizer que os aprimoramentos encontrados foram a maneira que as crianças usaram para expressar tudo o que elas aprenderam com a imagem da obra de arte e todas as ações desencadeadas por ela.

Para apresentar a resposta acerca da segunda questão, me apoiei nas falas das crianças durante as rodas de conversas, quando pude perceber que elas demonstram, à sua maneira, o olhar de satisfação e contentamento para seus desenhos, aos dos colegas e para a imagem da obra de arte. Também quando elas reconheceram seus avanços e valorizaram suas produções da mesma forma que a imagem da obra de arte, e atribuíram seus aprimoramentos à leitura da imagem, ao brincar, à fotografia, eu entendo, entretanto, que esses aprimoramentos são advindos do conjunto de ações da estratégia de ensino por meio da imagem desenvolvidas durante a pesquisa.

No próximo capítulo, discorro a respeito do quarto objetivo da pesquisa, que aborda o relato das fragilidades e possibilidadas encontradas ao ensinar Arte por meio da imagem, vinculada à Abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho infantil.

INVERSA RAZÂO

Fonte: CACosta (2006).
"Inversa Razão" - CACosta (2006) .Técnica: óleo sobre painel.
Dimensões: 60cm x 40cm

6 FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES

Na epígrafe deste capítulo, exponho a imagem da obra “Inversa Razão”, do artista plástico CACosta, porque ao entrar em contato visual com ela percebi, no movimento do ioiô que o menino protagonista brinca, uma certa semelhança com este capítulo, no sentido de pensar no movimento das minhas fragilidades, onde elas me lançaram na busca e no movimento de volta, é que encontrei e trouxe comigo possibilidades.

Pensando no movimento do ioiô me remeto à pergunta: será que ensinar Arte na Educação Infantil, por meio da imagem vinculada à Abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho infantil, é só obter bons resultados como os explicitados anteriormente e não enfrentar nenhuma fragilidade?

Sim, todo o processo promoveu muitos ensinamentos, tanto para mim, como professora e pesquisadora, quanto para as crianças e até mesmo para os artistas que participaram como convidados. Porém, desenvolver uma estratégia de ensino por meio da imagem, que desencadeia muitas ações, no sentido de proporcionar um ensino de Arte significativo para crianças pequenas, visando ao aprimoramento do desenho, percorreu um caminho onde algumas fragilidades foram se fazendo presentes. Por isso este capítulo é dedicado para discorrer sobre o último objetivo específico da pesquisa, que é verificar as fragilidades de ensinar Arte, por meio da imagem vinculada à Abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho infantil, como também apresentar algumas possibilidades para superá-las.

Neste capítulo, peço licença para o leitor para que a escrita seja bem pessoal, porque acredito que as fragilidades encontradas, durante todo o processo, desde a constituição da dissertação até chegar à escrita final, que compartilho com você, são fragilidades ligadas ao meu contexto de vida como pessoa e como docente.

Nesse sentido, apresento as fragilidades que verifiquei, compartilhando o meu ponto de vista, que talvez faça sentido para outros docentes ou não, porém faço um convite para pensar sobre a perspectiva de uma professora e pesquisadora com muitas inquietações, que busca a cada dia desconstruir alguns conhecimentos “enraizados” e proporcionar para as crianças uma Educação Infantil pautada em um ensino significativo sem desconsiderar a criança como sujeito.

Por uma questão de organização, agrupei as fragilidades em dois momentos, que serão apresentados nas seções denominadas: “como tudo começou: primeiras fragilidades” e “as fragilidades encontradas durante a pesquisa até chegar na escrita da dissertação”, que estão na sequência.

6.1 Como tudo começou: primeiras fragilidades

No capítulo introdutório desta dissertação, expliquei os motivos que me moveram para desenvolver a pesquisa, relacionados com a Educação Infantil que vivenciei como criança, com a minha docência na Educação Infantil e com a formação em Arte que cursei, cujos fatores estiveram diretamente ligados às minhas experiências como pessoa e como profissional. Nesse sentido, para contribuir com a discussão, apresento um excerto dos estudos de Nóvoa (2009, p. 38):

> [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Diante do exposto pelo autor, entendo que admitir as fragilidades também é um ato de coragem e de autoanálise como ele explica, porque foi preciso romper barreiras e buscar superar algumas lacunas, percebidas desde a minha formação pessoal, já na infância, até a profissional, para chegar ao conhecimento que gerou as fragilidades que apresentarei a seguir.

A primeira fragilidade foi entender que, desde o primeiro documento legal, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), como apresentado no capítulo três, esse documento já sinalizava a importância de ensinar Arte na primeira infância, e essa importância do ensino de Arte segue até o documento vigente, que é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que também foi apresentada; contudo; a existência de documentos legais, ou

não, não vai mudar o ensino se aqueles que estão mais próximos das crianças, que são os docentes, não entenderem a arte como importante para formação estética do ser humano.

Como na época em que frequentei a Educação Infantil ainda não existia o RCNEI, que foi criado em ano de 1998, não vivenciei atividades pedagógicas que me colocassem em contato com a arte, e minhas lembranças, como já mencionei na introdução, trazem recordação de atividades de pintura de desenhos estereotipados, porque, na época, se acreditava que a criança não era capaz de criar seus próprios desenhos, e durante minha formação em Pedagogia lembro de ter estudado um componente curricular denominado Linguagens Artísticas, com duração de um semestre, ofertando duas aulas semanais, em que só aprendi superficialmente as diversas linguagens artísticas, assim surgiram alguns questionamentos: como ensinar a desenhar? Como ensinar Arte para uma criança, se minha experiência estética é superficial? Se não tive muitas oportunidades de aprender a desenhar? Se somente no Ensino Médio, pela primeira vez, tive contato com uma imagem de uma obra de arte no livro de Literatura?

Percebi uma lacuna significativa na minha formação, porque desenhos prontos e estereotipados como eu conhecia já eram uma prática deixada para trás e passei a entender que não fazia mais sentido no ensino atual, porém era muito cobrado – pelos gestores das escolas em que trabalhava – preparar atividades de desenho feito pela criança, como também não me recordava de ter aprendido na faculdade estratégias para ensinar desenho, apenas classificá-los por fases segundo os estudos de Jean Piaget (1976). Assim, acreditava que precisava saber mais sobre estética, entendendo que ela é a filosofia da arte que procura compreender a essência da beleza, despertada por meio de ideias, juízos, emoções que uma pessoa pode sentir ao estar em contato com uma obra de arte, para poder desenvolver com as crianças propostas de ensino que contribuíssem com o olhar estético e o desenvolvimento do desenho infantil. E para ajudar o leitor a refletir sobre a formação docente compartilho os estudos de Tardif (2010, p. 249):

> Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Com o intuito de buscar a minha autoformação, por trabalhar com crianças na

Educação Infantil, utilizo como uma das bases Barbieri (2012, p. 144): “A formação em Artes de uma criança pequena é uma formação estética. O desenvolvimento estético da pessoa começa quando ela nasce, talvez antes disso, na barriga ainda”. Dessa forma, as experiências vividas pelas crianças vão proporcionar seu desenvolvimento estético e, conforme os estudos de Tardif (2010), entendi que era preciso “reciclar” meus conhecimentos e acreditava que uma formação em Artes Visuais, com a intenção de ampliar meu conhecimento sobre estética e aprender propostas significativas para ensinar Arte contribuiria, ajudando a desconstruir a ideia de que a Arte se resume em fazer pinturas de desenhos prontos, como também decoração de festas na escola.

Ao pensar em experiências significativas para ensinar Arte esbarrei em uma segunda fragilidade, que parte deste questionamento: como proporcionar esse ensino para crianças de 4 e 5 anos? Foi então que nas minhas aulas no curso de Artes Visuais conheci a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e sua viabilidade de ensino já na Educação Infantil, como já mencionado no capítulo 3 desta dissertação e, nesse sentido, reafirmo, com os estudos de Pontes e Oliveira (2021, p. 6), que discorrem: “Tal abordagem se constitui como uma das tendências contemporâneas para o ensino de Artes Visuais, visto que observa a relação entre o ver e o fazer arte, como fundamentais aos processos educativos de significação e criação de imagens”. E, diante do exposto, entendi que a imagem pudesse contribuir com o ensino da estética para as crianças.

Entretanto, para proporcionar uma experiência completa no ensino de Arte, Rizzi e Silva (2017, p. 225) defendem que: “[...] exige que o arte-educador também seja um pesquisador, um educador-pesquisador de sua própria atuação e do universo da arte, sendo que essa pesquisa além de acontecer também no âmbito do ler-fazer-contextualizar, é uma instância criadora”. A partir deste conhecimento de que a abordagem permite novas possibilidades de ensino, foi que pensei em fazer uso dela, para ajudar as crianças, diante de uma afirmação, que às vezes no início do ano letivo, ao oferecer propostas que envolvam desenho, elas dizem: “*Mas eu não sei desenhar”.*

Para refletir sobre a afirmação que às vezes as crianças fazem de não saberem desenhar, Iavelberg (2013) comenta que quando uma criança faz essa afirmação para o professor, ela está querendo dizer a ele: “Você pode me ensinar?”, então a busca por alternativas de ensino do desenho era outra necessidade que se apresentava na minha prática docente.

Por isso, pensei em uma prática na dinâmica da sala de aula de utilizar a Abordagem Triangular na Educação Infantil, com imagens de obras de arte que retratam brincadeiras, para chamar a atenção do olhar da criança para a arte adulta, não para copiá-la, mas, sim, para aprender com ela. Fiz uma experiência isolada com as crianças, como já mencionei na introdução desta dissertação, e foi possível perceber mudanças significativas nos seus desenhos. Com essa experiência, acreditava que foi superada a fragilidade de encontrar uma forma significativa de ensinar Arte para as crianças e deparei com um tema de pesquisa acadêmica.

No entanto, aplicar as ações da abordagem e usar o fazer artístico para desenvolver o desenho, sem conhecer uma fundamentação teórica que sustentasse a ideia de desenho, que pode ser ensinado por meio da arte adulta, foi a terceira fragilidade que encontrei, porque só com conhecimento empírico não era suficiente para desenvolver uma pesquisa; precisava me fundamentar em uma teoria existente afirmando que o uso de imagem era capaz de contribuir com o aprimoramento do desenho infantil.

Para Pillar (2012, p.43), “muitos são os autores, há diversos pontos de vistas e diferentes concepções do processo de desenho da criança”, sendo assim, precisava entender qual abordagem iria ao encontro da concepção de desenho que buscava, e para isso teria de compreender como os principais autores percebem a relação da criança com o desenho.

Recorrendo à pesquisa sobre o desenho na Educação Infantil, buscando fundamentação teórica, para dar sustentação à possibilidade de desenho que pode ser ensinado por meio da imagem, encontrei os estudos de Rosa Iavelberg, Edith Derdyk e Stela Barbieri. Ao ler os livros: “Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil”, de Edith Derdyk (2010); “Interações: onde está a arte na infância?”, de Stela Barbieri (2012); “O desenho cultivado das crianças: prática e formação de educadores” (2021) e principalmente o livro “Desenho na Educação Infantil”, de Rosa Iavelberg (2013), pude aprender que é possível, sim, ensinar a criança a desenhar de diversas maneiras, inclusive a partir da leitura de imagem de obras de arte, em que a criança pode buscar referência na arte adulta para produzir seus desenhos.

Contudo, o conhecimento que passei a ter acesso sobre o desenho se deu pela busca por meio da pesquisa. A respeito da minha necessidade de recorrer à pesquisa apresento os estudos de Freire (1996, p.16) que afirma: “Não há ensino sem pesquisa

e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago". A pesquisa foi o fio condutor que me colocou em direção das respostas que buscava com as minhas indagações.

A partir do conhecimento adquirido, por meio da pesquisa sobre o desenho da criança, em que verifiquei que o mesmo pode ser aprendido, a dissertação foi se fundamentando teoricamente.

Entretanto, outra fragilidade foi encontrada: a pré-seleção das imagens das obras a serem ofertadas para as crianças fazerem a escolha, das que seriam usadas durante a pesquisa. Embora a arte brasileira tenha uma rica produção, com muitas obras que retratam a infância, precisava pensar em imagens que apresentassem brincadeiras adequadas para crianças de quatro e cinco anos, no sentido de que elas tivessem autonomia para brincar, porque a brincadeira seria uma das ações propostas a partir da imagem, como também que fosse possível ofertar a oportunidade de confeccionar os brinquedos necessários de acordo com a brincadeira.

Uma vez que considerei a participação das crianças na escolha das obras a serem usadas, me apoiei nos estudos da Sociologia da infância, em que Natália Fernandes, em entrevista a Carvalho e Silva (2016, p. 188), remete que a participação é complexa e descreve:

> Entendemos como uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social. Não precisa mudar o mundo, nem o país, e nem o bairro, podem ser mudanças pontuais no próprio sujeito, no próprio grupo, mas esse sujeito tem que sentir que aquela ação intencional que ele desencadeia é acolhida num determinado coletivo, e depois de ter sido acolhida, que tem impacto ou não.

Assim, ao colocar as crianças para fazerem suas escolhas, independente da imagem das obras que elas escolhessem, deveriam ser adequadas para a realização das atividades. Dessa forma, a escolha das crianças seria uma ação dotada de sentido, porque determinaria com quais imagens iríamos desenvolver a pesquisa durante um mês, tempo determinado por mim para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, como também as escolhas influenciariam nos caminhos que a pesquisa percorreria, já que cada imagem traz com ela seu contexto particular. Então, pensar na pré-seleção demandou tempo e muita reflexão; entretanto, acredito que as escolha feitas contribuíram para um bom desenvolvimento do estudo.

Após a pré-seleção, outra fragilidade se apresentou: os direitos de imagem dos artistas. Ao levar em consideração o respeito com o artista e a ética profissional, não

poderia simplesmente pesquisar na internet as imagens, imprimir, levar para as crianças e depois escrever esta dissertação mostrando as imagens e citando os artistas sem que ele ou seu curador soubesse. Segundo a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998[9], ao artista pertence todos os direitos da imagem de uma produção; por isso, para imprimir as imagens e realizar a pesquisa com elas, é preciso entrar em contato com o artista e pedir autorização para o uso da imagem (BRASIL, 1998).

Um dos artistas selecionados foi Cândido Portinari, que faleceu no ano de 1962, sendo que em 2022 já se completaram 60 anos de sua morte, mas, segundo a Lei nº 9.610/1998, suas obras só serão de domínio público[10] quando completar 70 anos do seu falecimento. Assim, todos os direitos autorais pertencem ao seu herdeiro legal, que no caso é seu filho João Cândido Portinari.

Neste sentido busquei informações em diferentes sites, entrei em contato com o "Projeto Portinari"[11] e enviei um pedido junto com uma cópia do Projeto de pesquisa, de uso das imagens para a escrita da dissertação, apresentação dos slides e o arquivo da imagem em alta resolução, para impressão de uma cópia para apresentar para às crianças, na escola, durante a pesquisa. Confesso que fiquei apreensiva e com medo do pedido ser negado, mas após alguns dias recebi um *e-mail* do setor jurídico do Projeto Portinari com a autorização em anexo e com os dizeres: "Em consideração à pertinência do uso para desenvolver uma pesquisa acadêmica com crianças pequenas, estamos enviando também os arquivos das imagens em alta resolução, para que possa imprimir sem gerar nenhum tipo de custo." Fiquei muito feliz, porque foi mais fácil do que imaginava, e percebi que o "Projeto Portinari" tem papel social e educativo de disponibilizar o acesso da arte para as pessoas interessadas.

Já lá no site do "Projeto Portinari" é possível entender na sua formatação uma preocupação com a pesquisa, pois é um ambiente virtual voltado para o conhecimento do legado que Portinari deixou para a arte brasileira, como também fica claro, nos termos de uso, a liberação da reprodução das imagens por estudantes e professores para uso na sala de aula e em trabalhos de pesquisa de cunho educativo, o que facilita e incentiva o contato dos estudantes com as obras.

---

[9] A Lei nº 9.610/1998 é conhecida como a Lei dos Direitos Autorais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm

[10] Domínio público é uma expressão usada para dizer que uma obra pode ser reproduzida, distribuída, traduzida, publicada ou adaptada sem a necessidade de autorização. Disponível em: https://plenarinho.leg.br › dominio-publico-o-que-e

[11] Endereço do site: http://www.portinari.org.br/#/pagina/termo-de-uso

Outro artista a quem precisava solicitar o direito de uso da imagem foi Ivan Cruz; por isso entrei em contato com o “Projeto Brincadeiras de Criança”[12] e conversei com a sua coordenadora, que é a sua filha Ludmila Guerra, que inclusive na época estava desenvolvendo um trabalho de conscientização sobre o uso das imagens das obras nas escolas e me convidou para assistir a um vídeo denominado “Ivan Cruz-Direito autoral: utilização de obras de arte em materiais pedagógicos”; se trata de uma roda de conversa com professoras esclarecendo sobre o assunto. Segue o QR Code caso o leitor tenha interesse em ver na íntegra o vídeo no *YouTube*, no canal do “Projeto Brincadeiras de Criança”:

QR Code 8 - *Live* “Ivan Cruz - Direito autoral: utilização de obras de arte em materiais pedagógicos”

Fonte: https://youtu.be/mVN4a3f2AGE

Assistindo ao vídeo pude perceber como o artista se sente quando alguém usa seu material, mas não o comunica e também não respeita a Lei de Direitos Autorais, e, por outro lado, observei também a falta de conhecimento do professor ao fazer uso das imagens em sala de aula, ou até mesmo para desenvolver materiais, pensando que se está disponível na internet simplesmente pode usar. Acredito que isso também é uma lacuna de formação, porque fui aprender sobre a Lei de Direitos Autorais, ainda de forma superficial, somente na faculdade de Artes Visuais, mas só com a formação em Pedagogia confesso que não sabia.

Entretanto, ainda sobre o vídeo, ficou claro que o artista Ivan Cruz reconhece que a educação acolheu seu trabalho, o que contribuiu para uma maior disseminação, e ele diz ser grato por isso, como também sabe da importância de aproximar as crianças da arte; assim, se mantém aberto para o diálogo com a educação, e sobre isso trago para reflexão os estudos de Fucci (2017/2018, p.33): “Logo, a reprodução

[12] Endereço do site: https://www.ivancruz.com.br/

existe e deve ser preservada, bem como a sua produção permitida, dentro dos parâmetros legais, ocasionando novos discursos e pensamentos em torno do *status* fático da obra de arte". Como nem todos podem ir até um museu e muitas obras estão em acervos particulares, a reprodução de uma imagem torna fácil o acesso ao conhecimento da produção cultural.

Ainda para Fucci (2017/2018, p. 33):

> A originalidade e a autenticidade são motivos de ambição para muitos, e isso se deve ao prestígio alcançado através do mérito artístico. Entretanto, a reprodução não fica atrás, afinal, se não existissem as cópias e as réplicas, quem teria a honra de ter e ser o original?

Nesse sentido, a cópia autorizada pelo autor ajuda no conhecimento cultural para a formação de uma criança, como também na propagação do trabalho artístico, que, por sua vez, contribuirá para a valorização do original.

Entendo toda essa troca entre artista e professor como um fluxo, em que a ação do docente, com o conhecimento adequado e o respeito pela produção do artista, e a cessibilidade e abertura que o artista propõe para os professores, é um caminho em que todos serão beneficiados, principalmente as crianças, de terem o privilégio de iniciar a sua alfabetização para a leitura de imagens, tendo contato com a obra de arte de um artista renomado.

Compreendendo todo o processo de direito autoral e com a parceria da coordenadora do "Projeto Brincadeiras de Criança" do artista Ivan Cruz, Ludmila Guerra, consegui adquirir facilmente as cópias das imagens – que previamente escolhi para uso durante a pesquisa – do próprio artista, que também gentilmente autorizou o uso da imagem na dissertação, na apresentação dos *slides* para a banca de qualificação, e ainda aceitou participar da pesquisa fazendo uma transmissão ao vivo via internet pelo *Google Meet (Live)* com as crianças, quando elas puderam ter um contato direto com o artista. Concordo com palavras de Ludmila – ditas durante a transmissão a que assisti, e que mencionei anteriormente – de que o contato direto com o artista pode enriquecer ainda mais o trabalho pedagógico, e enriqueceu minha pesquisa, atingindo uma dimensão maior do que simplesmente pedir a autorização do uso da imagem, pois tive o privilégio de ter o artista Ivan Cruz e sua filha Ludmila como participantes da pesquisa.

Para ilustrar a importância de entrar em contato com o artista, trago um vídeo em que Ivan Cruz comenta sobre o pedido de uso da imagem e anuncia a transmissão da *Live* para as crianças. O vídeo pode ser acessado pelo QR Code seguinte:

QR Code 9 - Vídeo em que Ivan Cruz fala sobre a *live* e comenta sobre o direito autoral

Fonte: https://youtu.be/10NATd3BMFc

Muito além da participação na pesquisa, acabei desenvolvendo com a coordenadora Ludmila, do “Projeto Brincadeiras de Criança”, uma troca de conhecimentos e amizade, que me ajudou muito a conhecer melhor o mundo artístico e a entender que arte deve ser consumida, e não só usada, e que o artista é uma pessoa comum, que renunciou a outras profissões que poderia exercer, para viver da arte. Nesse sentido, Fucci (2017/2018, p.21) salienta: “[...] o criador de uma obra de arte original deve receber incentivos para prosseguir com as suas atividades, [...]”. Sendo assim, é importante a escola passar a consumir a arte, e em não tendo recursos para ter uma obra original, então ter uma cópia autorizada, ou disponibilizada pelo próprio artista, que vai atender as necessidades do ensino, como também colaborar para que o artista continue desenvolvendo seu trabalho.

Na seleção prévia das obras, havia também como objetivo escolher um artista que fosse próximo das crianças, na relação de espaço, então precisava de um artista local. Como já conhecia o trabalho de CACosta, entrei em contato com ele, para saber se dentre a sua produção artística existiam obras que retratassem o brincar, e, para minha felicidade, o artista havia produzido uma série de obras que denominou “O Lúdico”. Isso revela mais uma fragilidade do meu conhecimento, porque tendo um artista como CACosta na minha cidade e sendo professora de Arte conhecia apenas parte de seu trabalho, me faltava informação sobre todos os temas que sua arte abordou e continua abordando.

Entretanto, pude conversar pessoalmente com ele, em seu ateliê, expliquei sobre a pesquisa e CACosta se prontificou em colaborar, me disponibilizou as imagens das suas obras com o tema do lúdico, assim pude escolher as que fossem possíveis de serem usadas durante a pesquisa. Para formalizar o combinado, enviei um pedido de direito de uso das imagens com uma cópia do Projeto de pesquisa. O

artista gentilmente autorizou o uso das imagens, bem como me disponibilizou o arquivo delas, em alta resolução, sem nenhum custo, para que pudesse fazer a cópia para levar até as crianças, e ainda se prontificou de participar da pesquisa visitando a escola para conversar com as crianças sobre a sua obra.

Mais uma vez percebi a importância de buscar conhecer a arte que habita próximo a nós mesmos, para saber valorizar o que tem na nossa cultura e para nos ajudar a refletir sobre isso, Barbieri (2012, p. 157) corrobora destacando:

> Para crescermos em nossa área de atuação, precisamos validar nosso compromisso dentro da escola. Temos que estar preparados e conectados com o mundo à nossa volta, mesmo que o mundo seja nosso bairro. Ele precisa se renovar aos nossos olhos o tempo todo, para que possamos enxergar que ali, naquele pedaço do mundo, mora um pouco de tudo o que há no mundo.

Por intermédio da fala dessa autora, posso dizer que "no meu pedaço de mundo" mora um artista e o contato direto com ele enriqueceu meu olhar sobre a Arte local. Isso refletiu não só no meu conhecimento como pessoa, mas também colaborou para que as crianças soubessem que na sua cidade reside um artista que produz um trabalho que transborda cultura e estética de alta qualidade artística, porém precisa ser mais conhecido pelos professores, para que mais crianças tenham a oportunidade de se apropriarem deste conhecimento da arte local.

O percurso traçado para conseguir o direito do uso da imagem foi recheado de conhecimento, porque além de uma autorização formal no papel, aprendi muito sobre a arte no contexto da sua produção, em que somente o contato com aqueles que fazem arte poderia me ensinar.

As fragilidades encontradas antes de realizar a pesquisa foram sanadas, por meio da reflexão e da busca dos conhecimentos, mas elas não se acabam por aí, pois na sequência apresento as fragilidades encontradas durante a realização da pesquisa até chegar na escrita da dissertação.

6.2 As fragilidades encontradas durante a pesquisa até chegar à escrita da dissertação

Desenvolver uma pesquisa com crianças pequenas requer do(a) professor(a) e pesquisador(a) uma função dupla, porque, no meu caso, além de pesquisar precisava coordenar todos os trabalhos diários da rotina de um docente na Educação Infantil, em que, muitas vezes, algumas ações ficam subordinadas aos horários da

escola, o que sinalizou uma fragilidade. Por isso precisei fazer um planejamento que levasse em consideração os momentos da pesquisa, não comprometendo a fluidez do tempo determinado na rotina.

Para ajudar a pensar sobre a função da rotina, trago as contribuições de Barbosa (2006, p. 37):

> As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Nesse sentido, entendo que a rotina faz parte do cotidiano da escola de Educação Infantil, para contribuir com a sua organização, facilitando a convivência no coletivo. Sendo assim, ao organizar os tempos da pesquisa, pude estipular no máximo uma hora e meia por dia, sendo possível desenvolver apenas uma ação por dia; por isso, cada imagem precisou de uma semana para desenvolver todas as ações da estratégia de ensino, o que levou praticamente um mês para concretizar toda a pesquisa. Contudo, para minha felicidade e das crianças, cada imagem trazia uma brincadeira diferente, e isso fez com que a pesquisa não se tornasse cansativa e manteve as crianças interessadas.

Porém, outra fragilidade que observei foram as faltas das crianças, por motivos de saúde, ou porque o clima não estava propício. Como a pesquisa foi realizada no mês de junho/2022, e na nossa região é um dos meses mais frios e chuvosos do ano, doenças respiratórias são mais fáceis de serem contraídas nesta época entre as crianças. Levando em consideração que estávamos vivendo um momento pós-pandemia, as famílias demonstravam certos receios e preocupações. Por esse motivo, foi registrado um número significativo de faltas justamente no dia de realização do desenho, como se observa no relato do diário de bordo:

> Fiquei um pouco desapontada quando fecharam o portão da escola e havia poucas crianças presentes, percebi que faltavam oito crianças. Pensei que depois de todo o trabalho desenvolvido, por meio das ações, bem no dia de fazer o desenho, aquele número significativo de faltas me fez refletir sobre os desafios de aplicar uma estratégia de ensino que não se conclui em um mesmo dia. Porém, as crianças que compareceram estão dispostas para desenhar, então segui em frente, entreguei as fotos para cada uma, coloquei a imagem da obra exposta para que todos pudessem ver e pedi para que desenhassem aquele momento de brincar com barquinho de papel.[...]
>
> Notas do diário de bordo, 10/06/2022

Conforme o relatado, oito faltas é um número considerável, mas na Educação Infantil, conforme a experiência que tenho, faltas em números significativos são comuns acontecerem, sem aviso prévio, conforme apresento novamente nas notas do diário de bordo, de um outro dia, a seguir:

> Quem trabalha com criança sabe que alguns desafios permeiam o nosso trabalho, hoje em particular um deles me incomodou um pouco, o fato de mais uma vez, depois de desenvolver toda a estratégia de ensino, no dia de fazer o desenho, várias crianças faltaram, e como é véspera de feriado prolongado, não achei viável deixar para a próxima semana e segui com o cronograma de pesquisa. Se estou certa ou errada não sei, mas acredito que as crianças que estavam presentes (13 de 20) demonstraram a viabilidade da estratégia por meio dos seus desenhos.
>
> Notas do diário de bordo, 15/06/2022

Todas as ações que envolveram a estratégia de ensino por meio da imagem, acredito que foram significativas para as crianças, porém a ação de desenhar era o momento de as crianças expressarem a sua arte, demonstrando o que elas aprenderam com a arte adulta, e com as experiências que esta arte proporcionou. Dessa maneira, ao verificar na primeira vez oito faltas e na semana seguinte sete, que corresponde a quase um terço da turma, é uma fragilidade significativa, mas em respeito às outras crianças que estavam presentes, acredito que a minha atitude como professora foi relevante ao seguir com a proposta, porque as que vieram queriam fazer seus desenhos conforme o combinado.

Outra fragilidade que verifiquei foi em relação à estrutura da escola, para desenvolver a transmissão ao vivo via internet pelo *Google Meet (live)* com o artista Ivan Cruz, uma vez que a internet é um pouco limitada. Isso gerou um pouco de insegurança e ansiedade; então, para garantir que não ficaríamos sem sinal,

providenciei no celular uma internet com maior capacidade, porque se fosse preciso poderia usar o celular como roteador. Em síntese, o sinal da internet foi garantido durante toda a *live* e não tivemos problemas de interrupções.

Não obstante, outro problema de estrutura me colocou a refletir em torno de mais uma fragilidade, porque abrigar todas as crianças em frente a um único computador não seria viável durante a *live*, que comprometeria a visão das crianças pelo fato da tela ser pequena. Contudo, com a ajuda da Coordenação tivemos a ideia de projetar a tela do computador na televisão, de 60 polegadas, via cabo HDMI. Como nem sempre o que se precisa para desenvolver um trabalho de qualidade se encontra à disposição, a escola não possuía um cabo destes, mas como planejei antecipadamente a *live*, deu tempo de comprar um cabo, testar e conseguir executar a *live* projetada na televisão, pela qual todas as crianças puderam assistir e participar confortavelmente.

Dessa forma, observei que o planejamento foi fundamental para o acontecimento da *live*, e para refletir sobre a importância do planejamento na ação docente apresento a contribuição de Fusari (1990, p.45, grifo do autor) que afirma: “Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo de reflexão**”. Nesse sentido, ao planejar e refletir sobre o contexto da minha prática social docente, pude buscar alternativas para resolver o problema reconsiderando as possibilidades.

Entendendo o planejamento como processo reflexivo, que procurei pensar, repensar acerca das decisões a serem tomadas, embora que para isso precisasse dispor de tempo, essa atitude contribuiu para minimizar as fragilidades durante o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, elas não terminam, pois durante a escrita deste estudo outras fragilidades se fizeram presentes; sendo assim, na sequência pontuo as fragilidades que encontrei durante a escrita da dissertação.

Desenvolver uma pesquisa com seres humanos é algo muito delicado, e quando se trata de crianças se torna ainda um pouco mais complicado, como já relatei no capítulo 2, quando discorri sobre a ética na pesquisa. Mas como preservar a identidade das crianças é uma obrigação que precisa ser cumprida, ao apresentar os dados gerados pela pesquisa conforme TCLE, que se encontra nos Apêndices (B e C), deparei com outra fragilidade, porque não consegui mostrar tudo o que gostaria, e que as falas e as imagens das crianças poderiam trazer ao texto uma beleza insubstituível.

Na apresentação não pude, por exemplo, expor um áudio de uma criança fazendo a leitura da obra de arte, ou falando sobre seus desenhos e dos seus colegas como se fosse um crítico de Arte, porque durante as gravações a todo momento os nomes eram expostos, pois é pelo nome que nos comunicamos o tempo todo, ou ainda, mostrar seu olhar que transmitia satisfação e graça por meio de fotos, para o leitor poder compartilhar da energia e graça que as crianças demonstravam o tempo todo. Dessa forma, usei somente as falas transcritas e as fotos sempre com as crianças de costas ou ocultando a face.

Para pensar em ética na pesquisa com crianças e fazer as escolhas das formas de como apresentar os resultados, trago os estudos de Fernandes (2016, p. 773), os quais levei em consideração:

> Trata-se, em nossa opinião, da exigência de considerar em cada um desses três níveis uma imagem de infância partilhada, que considere as crianças como sujeitos, e não como meros objetos, que considere que o processo de pesquisa com crianças não deve ficar refém meramente do que está institucionalizado, sob pena de não avançarmos no processo de construção de conhecimento. Sob pena, afinal, de alimentarmos uma invisibilidade epistemológica da criança.

Nessa linha de compreensão, procurei trazer ao leitor uma visão real da criança como sujeito durante a pesquisa, as formas como elas agiam e participavam; mesmo preservando a identidade, busquei dar visibilidade ao seu comportamento diante das situações que se desenvolveram durante todo o processo da pesquisa; embora não sendo de forma direta com seus olhares, sorrisos e vozes, tentei traduzir sua autenticidade nas transcrições das falas e suas ações por meio de fotos que não revelassem sua identidade, mas que mostrassem sua participação ativa.

A última fragilidade verificada foi definir os desenhos os quais representassem melhor o aprimoramento do desenho encontrado, uma vez que mesmo com as faltas das crianças, a pesquisa gerou 63 desenhos, e conhecendo cada criança na sua particularidade de como desenhava foi possível identificar aprimoramentos em todos. Contudo, colocar todos os desenhos dentro da dissertação tornaria o texto muito extenso e sua leitura cansativa e até mesmo redundante. Dessa forma, foi necessário definir quais apresentaria, mesmo querendo compartilhar o todo que a estratégia de ensino por meio da imagem foi capaz de abranger; portanto, precisei selecionar os desenhos que melhor representassem os aprimoramentos encontrados de cada categoria, e após um bom tempo de observação e reflexão acredito, assim, ter conseguido expressar os resultados de modo que o leitor consiga observar o

suficiente para entender os resultados obtidos.

Para finalizar a escrita deste capítulo, retomo o objetivo específico gerador desta escrita, que é verificar as fragilidades de ensinar Arte, por meio da imagem vinculada à abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho infantil. Acredito que as maiores fragilidades verificadas estavam relacionadas aos meus conhecimentos, minha formação como pessoa e docente, porém à medida que fui buscando conhecimento, por meio de estudos, pesquisa e as contribuições significativas da minha orientadora, profa. Jacqueline Silva da Silva, passei a enxergar as fragilidades como possibilidades de crescimento na minha constituição como docente.

As minhas fragilidades de formação me moveram a buscar respostas para poder superar lacunas de conhecimento, que se deram desde a minha Educação Infantil até a minha constituição como docente, em uma sala de aula com crianças da Educação Infantil, onde me vi em uma situação que precisava buscar possibilidades para transformar limitações em aprendizagens.

Dessa forma, as fragilidades encontradas antes e durante a realização da pesquisa até chegar na escrita desta dissertação foram para mim um motor-gerador de reflexão e ação na busca de possibilidades para promover um ensino significativo do desenho para as crianças. No próximo capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa.

“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro”.

(*Paulo Freire, 1987*)

Fonte: CACosta (2022).
“ArtEduca” - CACosta (2022). Técnica: óleo sobre painel.
Dimensões: 70 cm x 50cm

7 RESPOSTAS QUE INSTIGAM NOVAS PERGUNTAS: PONTOS FINAIS E INTERROGAÇÕES

Chegar ao fim da escrita de uma pesquisa não é uma tarefa fácil; contudo, é gratificante, porque ao recordar como tudo se iniciou há alguns anos com muitos questionamentos, dúvidas e anseios, e, hoje, embora não tenha todas as respostas, consigo enxergar possibilidades e perceber o quanto pude aprender e o quanto ainda é preciso aprender.

Antes de começar a colocar meus pontos finais e minhas interrogações, chamo a atenção para as duas epígrafes deste capítulo, uma vez que uma complementa a outra. Contudo, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, não só as crianças exteriorizaram suas aprendizagem por meio do desenho, mas também o artista plástico CACosta, que teve acesso ao meu projeto e participou da pesquisa, quando foi visitar as crianças para colaborar com a contextualização de suas obras, também produziu, para mim, uma obra de arte, a qual ele nomeou de “ArtEduca” representando o seu entendimento acerca deste estudo. Ao olhar para essa obra faço uma ligação com o excerto do Paulo Freire, porque meu passado contribuiu para que buscasse respostas para construir mais sabiamente minha docência na Educação Infantil. Dessa forma, como indaguei as crianças no momento de leitura das imagens, os convido para observar a imagem da obra de arte “ArtEduca” e refletirem o que pode ser visto nela, levando em consideração tudo que foi escrito até aqui, principalmente o capítulo 1, da introdução, e o que vem na sequência.

Nesse sentido, na busca por um ensino significativo de Arte já na Educação Infantil, que pudesse contribuir com o desenvolvimento do desenho da criança, sobre ele me debrucei a pesquisar nesses últimos anos. Tendo a oportunidade de estar na sala de aula, com crianças de quatro e cinco anos, que estão se descobrindo como

desenhistas, assumi o duplo papel de professora e pesquisadora. Dessa forma, durante todo o trilhar do caminho metodológico desenhado para desenvolver a pesquisa, pude encontrar algumas respostas para as questões levantadas conforme os objetivos, as quais destaco na sequência.

Em relação ao **primeiro objetivo específico**, que foi descrever a aplicação da estratégia de ensino por meio da imagem, esse processo de aplicar e ao mesmo tempo observar, com olhos de pesquisadora, posso dizer que as ações da estratégia de ensino foram pensadas e organizadas com o propósito de convidar as crianças a participarem ativamente do processo de ensino. Assim, foi possível proporcionar para elas a participação na escolha das imagens, dentro das oito obras pré-selecionadas, de modo que elas se sentiram incluídas no processo, e ao verem que as imagens portavam brincadeiras infantis, ficaram instigadas para fazer a leitura e observar todos os detalhes que a imagem traz, relacionando com seus conhecimentos prévios.

Durante a ação da leitura, questões foram elencadas direcionando para a ação da contextualização, com a finalidade de entender os porquês das imagens e suas influências; essa contextualização, por sua vez, direcionou para a ação da confecção do brinquedo; com o brinquedo pronto, a ação do brincar foi necessária e, por último, para externalizar todas essas experiências vivenciadas, as crianças fizeram sua arte por meio do desenho, registrando todo o ensinamento que a arte pode proporcionar. Organizada intencionalmente, a estratégia de ensino por meio da imagem fez com que uma ação desencadeasse a outra, envolvendo as crianças no processo de ensino da Arte, o que contribuiu com a produção dos desenhos. Acredito que as escolhas que fiz para organizar a estratégia de ensino foram assertivas, porque as crianças participaram ativamente de todo o processo e demonstraram seus aprendizados levando para o papel, em seus desenhos, o que aprenderam com a arte por meio da imagem.

As ações de leitura e a contextualização chamaram a atenção das crianças para refletirem sobre a imagem que visualizavam; dessa forma, o **segundo objetivo** buscou compreender como as ações de leitura e de contextualização da obra de arte puderam contribuir para a elaboração do desenho das crianças. Compreendi que a leitura chamou a atenção da criança no sentido de olhar para a arte adulta, e, por meio do olhar, fizeram à sua maneira a leitura, iniciando com uma leitura superficial e de acordo com seus entendimentos e, ao ouvir o que o colega tinha a dizer, foram afinando o seu olhar e fazendo uma leitura mais profunda.

Conforme uma criança falava, as outras ouviam e depois complementavam, às vezes discordavam da leitura do colega, criavam narrativas a partir da imagem; algumas crianças inclusive conseguiram ver detalhes nas imagens que outras não conseguiram, como também elas foram provocadas, por mim como professora e pesquisadora, com questionamentos intencionalmente pensados para que pudessem ampliar suas percepções, e assim conseguissem fazer comparações entre as obras, descobrindo o estilo de cada artista estudado. É relevante destacar o esforço que as crianças fizeram para atribuir sentido para todos os elementos que viram nas imagens, como também relataram sobre as cores e o efeito que elas produzem.

A leitura coletiva das imagens, durante as rodas de conversa, proporcionou momentos de muitos aprendizados, porque o saber de uma criança contribuía com o da outra, sendo que a leitura fluía aguçando a curiosidade do olhar que cada criança lançou sobre a imagem.

Como a leitura e a contextualização não são ações estanques, a contextualização se iniciou durante a leitura; entretanto, em seu momento específico foi possível observar o interesse das crianças em conhecer o artista e saberem a respeito da sua ligação com o brincar e com as brincadeiras; desta forma, estabeleceram relações entre o brincar do passado e o brincar de hoje, proporcionando um intercâmbio cultural entre o passado e o presente de pessoas e culturas diferentes, em que as crianças puderam entender que existiu e existem várias formas de ser e habitar o mundo, assim ampliaram seus conhecimentos temporais e culturais. Ao terem um contato direto com o artista, a proximidade favoreceu o entendimento da obra, além de ajudar as crianças a desconstruirem a ideia da arte e do artista ser algo distante, que elas, mesmo tendo apenas 4 e 5 anos de idade, já tinham esse conceito internalizado. As crianças puderam esclarecer dúvidas, que durante a leitura surgiram sobre as imagens de suas obras, sendo um momento de trocas entre as crianças e os artistas.

A ação da confecção dos brinquedos como parte da contextualização proporcionou para as crianças uma vivência singular, porque estavam acostumadas a brincar mais com brinquedos que recebiam prontos. Assim, participar da confecção despertou curiosidades, dúvidas, discussão, trocas de ideias, participação das famílias, expectativas, erros e acertos. Desse modo, compreendi que as ações de ler, contextualizar e confeccionar o brinquedo contribuíram com a elaboração dos desenhos, porque elas ampliaram o repertório de conhecimentos desses aprendizes.

Uma vez que as imagens das obras de arte ilustram brincadeiras e as crianças participaram da confecção dos brinquedos, o brincar foi uma ação que não podia faltar. Assim, **o terceiro objetivo** deste estudo foi analisar como a experiência do brincar, mediado pela obra de arte, pode contribuir para ampliar o repertório do desenho da criança. Por isso, durante a pesquisa, as crianças brincaram com cada brincadeira expressada nas imagens; a partir das minhas observações durante o momento do brincar, percebi que as crianças desconheciam ou não brincam com as brincadeiras tradicionais infantis, porque nós, adultos e responsáveis por elas, não as ensinamos, não ofertamos momentos para brincar, além de não brincarmos junto com elas. Digo isso levando em consideração a forma como as crianças brincaram e demonstraram interesse em aprender as brincadeiras e suas possibilidades.

Essa ação do brincar com brincadeiras tradicionais infantis contribuiu com a preservação da cultura da infância, além de garantir o direito do brincar na Educação Infantil. As imagens com brincadeiras provocaram nas crianças a vontade de brincar e em alguns momentos se viram em uma situação desafiadora de aprenderem a brincar com o que as crianças das imagens brincavam, porém elas não se intimidaram e tentaram até conseguir, como, por exemplo, correr para o cata-vento girar e ao mesmo tempo arrastar o carrinho de lata.

Analisando a contribuição do brincar para ampliar o repertório do desenho, acredito que o vivenciar pode trazer para a memória a experiência do brincar, porque no decorrer das brincadeiras fotografei as crianças brincando e no momento de desenhar entreguei para elas suas fotos. Portanto, tanto as imagens das fotos como a emoção do momento de brincar puderam contribuir com seus desenhos, ampliando seu repertório, inclusive para representar movimentos nas suas produções.

Como já discorri sobre os objetivos que elencavam diretamente as ações da estratégia de ensino por meio da imagem, apresento a **primeira questão norteadora** que perpassou os objetivos específicos que é: após a observação dos desenhos produzidos pelas crianças, será possível identificar aprimoramento na sua elaboração? Sim, identifiquei, apresentei e analisei no capítulo 5, seis aprimoramentos, os quais acreditei que mais se evidenciaram nas produções dos desenhos. Ressalto que os aprimoramentos percebidos por mim nos desenhos das crianças levam em consideração o desenho que elas faziam em relação aos desenhos que elas passaram a fazer durante este estudo, em que, num processo que Iavelberg (2013) denomina de desequilíbrio pela ação do ensino intencional, as crianças

demonstraram seu reequilíbrio durante o fazer artístico, por meio dos seus desenhos expressando os aprimoramentos aprendidos.

As crianças, durante a observação dos seus desenhos, também perceberam mudanças, e para falar sobre isso trago a **segunda questão norteadora** que questiona: qual o olhar que a criança tem ao entrar em contato com a pintura do artista, o desenho dos seus colegas e o seu no momento de exposição das produções? Posso afirmar que foi um olhar de apreciação e valorização das suas produções e de seus amigos. No momento de observação dos desenhos das outras crianças, elas tiveram a oportunidade de continuar aprendendo com os colegas mais experientes, observando como eles estruturam e organizaram suas produções. Dessa maneira, é possível dizer que as imagens das obras de arte, bem como os desenhos dos colegas puderam contribuir com o repertório das crianças, proporcionando referências para novas produções.

Uma vez que apresentei as contribuições da estratégia de ensino por meio da imagem, também preciso salientar que encontrei fragilidades durante o processo de realização deste estudo, por isso apresento **o quarto objetivo** desta pesquisa: verificar as fragilidades de ensinar Arte, por meio da imagem vinculada à Abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho das crianças. Digo que foram muitas, como descrevi no capítulo 6, algumas relacionadas ao exemplo de Educação Infantil que recebi quando criança, outras em relação à minha formação profissional, outras ligadas à minha docência, as que tive para estruturar e desenvolver a pesquisa, como também para escrever a dissertação; entretanto, com cada fragilidade que deparei busquei por possibilidade para contornar e superar os desafios.

Todo o processo vivido até aqui me ajudou a desenvolver a habilidade de transformar desafios em possibilidades, porque, no final, o importante foi a busca para oferecer às crianças um ensino significativo de Arte, que contribuiu com o desenvolvimento dos seus desenhos, os quais apresentaram aprimoramentos significativos. Voltando ao objetivo central da pesquisa e observando as considerações que cada objetivo específico pode trazer ao investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho da criança, concluo que: **a estratégia de ensino por meio da imagem, apoiada na Abordagem Triangular, desencadeou ações intencionalmente pensadas, em que cada uma delas contribuiu proporcionando vivências, experiências e repertórios que as**

crianças internalizaram e apresentaram em forma de aprimoramentos nas produções dos seus desenhos.

É importante ressaltar que, depois da pesquisa, as crianças continuaram desenhando e mantendo em seus desenhos os ensinamentos que a Arte pode proporcionar, como também observo que quando pegam um livro para fazerem a leitura, à sua maneira, passam mais tempo observando as imagens e buscando sentido de acordo com a história, sendo que antes folheavam rapidamente e logo trocavam de livro. Dessa maneira, o processo de alfabetização para a leitura de imagens já se iniciou e, junto com ele, o gosto pela Arte.

Conforme o exposto, enfatizo a importância deste estudo para a Educação Infantil, que pode colaborar com o trabalho de outros professores que buscam alternativas para o ensino do desenho por meio da Arte, proporcionando uma experiência completa e significativa para as crianças, além de garantir todos os direitos de aprendizagem previstos na BNCC/2018, pois percorre por vários campos de experiência e atinge muitos objetivos de aprendizagem. Embora durante a pesquisa tenha trabalhado com quatro obras sequenciais, o(a) professor(a), se assim preferir pode planejar um trabalho diluído durante o ano todo, ofertando para as crianças uma obra por mês, por exemplo, ou como preferir.

Em relação aos gestores das escolas de Educação Infantil, que por ventura lerem esse estudo, gostaria de dizer a relevância de se consumir a Arte na escola. No sentido de deixar à disposição dos professores imagens de obras que instiguem a curiosidade das crianças, e, de acordo com suas indicações. Podendo imprimir em material durável imagens com alta qualidade, de domínio público, e, ao se tratar de obras mais recentes, entrar em contato com o artista para pedir autorização do uso da imagem ou comprar cópias autorizadas/disponibilizadas pelo artista, assim contribuindo para com seu trabalho, demonstrando a valorização que escola tem pela Arte.

Já os cursos de formação de professores com licenciatura em Pedagogia, se ainda não refletiram sobre a temática, precisam repensar a respeito das teorias que realmente são necessárias para a prática docente em sala de aula com crianças da Educação Infantil e dar destaque para a articulação da teoria com a prática, que muitas vezes o estudante não consegue visualizar sua importância sem essa articulação, de forma exemplificada no contexto real da dinâmica do trabalho com as crianças.

Conforme minhas carências de formação inicial e continuada, pude aprender

com a pesquisa como a teoria e a prática não podem ser desvinculadas, sendo que uma enriquece a outra, uma vez que a prática pode validar e até mesmo acrescentar à teoria, e, por sua vez, a teoria pode estruturar, fundamentar e enriquecer a prática. Aprendi também que um(a) professor(a) não deve se limitar aos conhecimentos aprendidos com a formação inicial, mas precisa estar sempre atento às fragilidades de formação encontradas durante seu percurso profissional. Dessa forma, deve buscar formação complementar, nunca deixar de ser um(a) pesquisador(a), questionador(a), e quando encontrar respostas, com as respostas formular novas perguntas; assim, o ensino que proporcionará estará em constante transformação.

Ao levar em consideração que as respostas podem trazer novas perguntas, encerro minha escrita com alguns questionamentos que me fizeram refletir durante todo o tempo em que estive pesquisando no campo com as crianças, analisando o material da pesquisa e escrevendo a dissertação, a respeito da estratégia de ensino por meio da imagem, que organizei fundamentada na Abordagem Triangular e no conceito de Desenho Cultivado, apliquei e encontrei aprimoramentos significativos nos desenhos das crianças, questiono: será que um pedagogo sem formação em Arte, apenas com as instruções necessárias para desenvolver a mesma estratégia de ensino, com crianças da mesma faixa etária, em realidades distintas entre escolas públicas e privadas, encontraria os mesmos aprimoramentos que encontrei? Ou, ainda, se nas escolas as crianças da Educação Infantil tivessem contato diário, com imagens de obras de arte que ilustram brincadeiras infantis, poderia partir delas o interesse de aprender sobre a Arte? Esses questionamentos ficam para reflexão, e quem sabe para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville/SC: Univille, 2004. p. 67-100.

ANDRADE, Carla Lisbôa. **Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14019. Acesso em: 27 set. 2022.

BARBIERI, Stela. **Interações:** Onde está a arte na infância? 1. ed. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Inter Ações)

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte/MG: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 80 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre/RS: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crisliane. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum Education**, Maringá/PR, v. 40, n. 2, p. 1-10, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.31474. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/ view/31474. Acesso em: 5 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BATISTA, Elise Helena de Morais; AMORIM, Andrea Rodrigues de. As brincadeiras folclóricas na educação física infantil: influências no desenvolvimento afetivo-social.

Conexões – Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas/SP, v. 6, p. 628–639, ago. 2008. DOI: 10.20396/conex.v6i0.8637863. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637863. Acesso em: 1 nov. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília/DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Lei de Direitos Autorais**. Brasília/DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm#. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI:** Conhecimento de mundo. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN:** Arte. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *In:* DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: Educação é a Base. Brasília/DF: MEC, CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

CARVALHO, Regiane; SILVA, Ana Paula Soares da. A Participação Infantil em Foco: Uma Entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.21, nº1, p.187-194, jan/mar, 2016.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos:** planejamento, elaboração e apresentação. 4. ed. atual. e ampl. Lajeado/RS: Univates, 2022. *E-book*. Disponível em: https://www.univates.br/editora-

univates/media/publicacoes/315/pdf. Acesso em: 5 nov. 2022.

CRUZ, Ivan. **Projeto Brincadeiras de Criança**. Cabo Frio/RJ, 2022. Disponível em: https://www.ivancruz.com.br/. Acesso em: 31 out. 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e cultura visual:** uma trama entre imagens e infância. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79457. Acesso em: 27 set. 2022.

D'AMBROSIO, Oscar. **Contando a arte de CACosta**. São Paulo: Noovha América, 2004.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre/RS: Zouk, 2010.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos:** a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2005. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978. Acesso em: 29 out. 2022.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 66, p. 759- 779, jul./set. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639 Acesso em: 29 out. 2022.

FERREIRA, Stela Lina Magalhães Bergiante; LACERDA, Fátima Kzam Damaceno. A importância do diário de bordo na formação docente: uma experiência no projeto Pibid de Nova Friburgo, RJ. *In:* ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA RJ/ES, 8., 2017, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO/UFRJ/IBC, 2017. p. 1-11. Disponível em: https://polofriburgo.files.wordpress.com/2018/02/artigo-viii-erebio-dic3a1rio-de-bordo.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FUCCI, Caroline Dunker. Os direitos autorais das obras de artes plásticas e a reprodutibilidade técnica: o *status* fático brasileiro das esculturas. **Revista da EMARF**, Rio de Janeiro, v.27, n.1, p.33-66, nov.2017/abr.2018. Disponível em: https://emarf.trf2.jus.br/site/documentos/revistaemarfvol27.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

FUSARI, José Cerchi. Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em:

https://docplayer.com.br/16365924-Jose-cerchi-fusari-o-planejamento-do-trabalho-pedagogico-algumas-indagacoes-e-tentativas-de-respostas.html. Acesso em: 29 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil.** 1. ed. São Paulo/SP: Melhoramentos, 2013.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado das crianças:** prática e formação de educadores. 3. ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida**. O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte/MG, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2022.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Leitura de imagens na Educação Infantil: imagens de arte em sala de aula. *In:* BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo/SP: Cortez, 2010. p. 285-295.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MINERINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. **Revista Gearte**, Porto Alegre/RS, v. 4, n. 2, p. 258-268, maio/ago. 2017. DOI: doi:https://doi.org/10.22456/2357-9854.71899. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71899/43530. Acesso em: 5 set. 2021.

MONTEIRO, Leila. Investigar, experimentar, explorar... Verbos para conjugar na arte. *In:* CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Sabala de. **Linguagens da Arte:** Percursos da docência com crianças. Porto Alegre/RS: Editora Zouk, 2022. p.157-168.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **RTE - Revista Temas em Educação**, João Pessoa/PB, v. 23, n. 1, p. 95-103, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 28 mar. 2022.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

PARIZI, Letícia Fernanda Martineli**. Um estudo sobre o museu casa de Portinari e suas transformações ao longo do século XX.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, p. 174. 2020.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2.ed. Porto Alegre/RS: Penso, 2012.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática**, Granada/Espanha, v. 2, n. 4, p. 153-180, jun. 2008. Disponível em: https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6196. Acesso em: 28 set. 2022.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias; OLIVEIRA, Natália Medeiros de. O meu traço brinca com o seu: experiências estéticas, interações e desenhos na Educação Infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa/PR, v. 24, p. 1-25, jul. 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17651. Acesso em: 27 set. 2022.

PORTINARI, Cândido. **O menino de Brodósqui**: retalhos de minha vida de infância. 2. ed. São Paulo: Livroarte; O Boticário, 2001.

PROJETO PORTINARI. São Paulo, 2018. Disponível em:http://www.portinari.org.br/. Acesso em: 30 out. 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Maurício da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, Porto Algre/RS, v. 4, n. 2, ago. 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71934. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71934 . Acesso em: 8 nov. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia/Portugal: Fundação Manoel Leão, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª.

modernidade. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: Edições ASA, 2004. p. 9-34. Disponível em: http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmento.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura**, Porto/Portugal, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In:* VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (In)visível.** Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-49. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66522. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Claudiana Maria da. **Importância da confecção de brinquedos a partir de materiais recicláveis na educação física escolar do ensino infantil**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão/PE, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20773. Acesso em: 27 set. 2022.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente:** uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32222. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVA, Paula Marques da. O uso da fotografia como estratégia metodológica em pesquisas com crianças: uma revisão de literatura. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre/RS, v. 19, n. 3, p. 70-80, set./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/53792. Acesso em: 27 set. 2022.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances - Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, ano XI, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1678. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678 . Acesso em: 17 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Pesquisador: ANGELITA SANTA ROSA BALDANI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57428922.6.0000.5310

Instituição Proponente: FUNDACAO VALE DO TAQUARI DE EDUCACAO E DESENVOLVIMENTO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.360.964

Apresentação do Projeto:

O texto abaixo foi extraído do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO" constante na Plataforma Brasil e apresentado ao Coep/Univates para apreciação ética conforme determina a Resolução/CNS 466/2012.

Eu, professora da Educação Infantil? Não! Essa era a afirmação que fazia ao iniciar meus estudos em 2000. Mas como hoje estou escrevendo sobre o ensino de Artes na infância? Trilhando caminhos que foram me conduzindo e me revelaram que toda a minha vivência como criança contribuiu para me transformar em professora da Educação Infantil. E, com este projeto de pesquisa, busco respostas para muitos questionamentos que emergem da minha prática ao trabalhar com crianças. Para entender melhor a trajetória que me conduziu para desenvolver uma pesquisa que envolve o ensino de Artes para crianças, com o objetivo de aprimorar o desenho infantil, preciso voltar ao passado, reviver minhas memórias da infância e descrever um pouco da minha experiencia como professora.

Objetivo da Pesquisa:

O texto abaixo foi extraído do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO" constante na Plataforma Brasil e apresentado ao Coep/Univates para apreciação ética conforme determina a Resolução/CNS 466/2012.

Endereço: Rua Avelino Tallini, 171 - Sala 309 - Prédio 01
Bairro: Bairro Universitário **CEP:** 95.914-014
UF: RS **Município:** LAJEADO
Telefone: (51)3714-7000 **Fax:** (51)3714-7001 **E-mail:** coep@univates.br

Objetivo Primário: Investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho infantil.

Objetivo Secundário:

• Descrever como é aplicada a estratégia de ensino com imagens que ilustram brincadeiras infantis, para o aprimoramento do desenho infantil.

• Compreender como as ações de leitura e de contextualização da obra de arte podem contribuir para a elaboração do desenho da criança.

• Analisar como a experiência do brincar mediado pela obra de arte pode contribuir para ampliar o repertório do desenho da criança.

• Verificar as fragilidades de ensinar Arte, por meio da imagem vinculada à Abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O texto abaixo foi extraído do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO" constante na Plataforma Brasil e apresentado ao Coep/Univates para apreciação ética conforme determina a Resolução/CNS 466/2012.

Riscos: Os riscos para a realização da pesquisa, mesmo que mínimos, estão relacionados a manipulação de materiais, no momento do desenho, como lápis de cor, giz de cera que podem ocasionalmente ocorrer alergias e também a traumas físicos mínimos decorrentes a manipulação, como também no momento do brincar pode acontecer de uma criança esbarrar na outra, cair, porém, serão orientados e acompanhados pela professora pesquisadora o tempo todo. Para minimizar estas possibilidades, as brincadeiras que serão ofertadas foram pensadas no sentido de oferecer o menor risco possível, sendo elas: bafo-bafo, bambolê, barquinho de papel, cata vento, ciranda, peteca e pé de lata, não se distanciando das práticas já recorrentes na rotina da Educação Infantil. Como também os matérias para o desenho serão usados os mesmos que as crianças já fazem uso no cotidiano das aulas.

Benefícios: A participação das crianças durante essas atividades poderá proporcionar um momento de muitos aprendizados, uma vez que as crianças vão entrar em contato com a história da arte,

com imagens de obras de arte de artistas conceituados, ter o início de uma alfabetização para a leitura de imagem, ampliação do seu conhecimento em relação a nossa cultura, momentos prazerosos de brincar e o resgate de brincadeiras que com o uso das tecnologias muitas vezes ficam esquecidas, oportunidade de fazer sua própria produção artística autoral por meio do desenho, aprimorar sua prática de desenhar e poder expressar sua experiência com os colegas valorizando sua produção e a dos amigos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho "O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO" tem método conciso, adequado aos objetivos propostos. Não implica em riscos que venham trazer danos físicos, visto que a autora acompanhara a fase dos desenhos e o risco seria uma criança colocar algum objeto de desenho como lápis na boca e não se observa danos psicológicos advindos do projeto.

O local está adequadamente descrito e sem representar danos éticos aos participantes.

A coleta dos dados feita pela pesquisadora ficou clara e adequadamente proposta.

Não são apresentados riscos no projeto relatado.

Não existe possibilidade de coerção ou prejuízo ao participante caso não queira participar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram postados de forma adequada.

Recomendações:

...

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está bem delineada do ponto de vista ético, apresentando descrição da forma de recrutamento dos participantes, informações sobre o local de realização das várias etapas da pesquisa e qual a infra-estrutura será utilizada. Os métodos estão adequados aos objetivos propostos. Os riscos e benefícios estão adequadamente apresentados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	01/04/2022		Aceito

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

Básicas do Projeto	ETO_1915483.pdf	10:57:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	01/04/2022 10:55:03	ANGELITA SANTA ROSA BALDANI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenciasecretaria.pdf	01/04/2022 10:52:32	ANGELITA SANTA ROSA BALDANI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenciaescola.pdf	01/04/2022 10:50:55	ANGELITA SANTA ROSA BALDANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	31/03/2022 22:54:37	ANGELITA SANTA ROSA BALDANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_tcle_pais.pdf	31/03/2022 22:43:47	ANGELITA SANTA ROSA BALDANI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/03/2022 22:41:21	ANGELITA SANTA ROSA BALDANI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

LAJEADO, 20 de Abril de 2022

Assinado por:
Eduardo Miranda Ethur
(Coordenador(a))

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (Pais ou Responsável Legal)

UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (Pais ou Responsável Legal)

Pais ou responsáveis, seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa "O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO" na responsabilidade da professora pesquisadora Angelita Santa Rosa Baldani, orientada pela Professora Doutora Jacqueline Silva da Silva.

A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, pode contribuir para o aprimoramento do desenho infantil. Uma vez que o desenho na Educação Infantil é uma linguagem gráfica que se busca o seu desenvolvimento, oferecer uma estratégia de ensino que coloque a criança em contato com obras de arte e o brincar, pode colaborar com seu repertório de forma lúdica e divertida, além de garantir com esta experiência os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos pela Base Nacional Comum Curricular que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Os procedimentos de pesquisa ocorrerão da seguinte forma: para dar início serão apresentadas oito obras de arte que ilustram brincadeiras e as crianças irão escolher quatro para o desenvolvimento da pesquisa, onde será ofertado uma obra por semana, durante as aulas com as seguintes estratégias: observação (leitura da imagem), estudo sobre o autor e o seu contexto de produção, investigação sobre a brincadeira retratada, momento do brincar com registro fotográfico, proposta de reprodução destas experiências por meio do desenho e por fim apresentação dos desenhos para apreciação dos colegas e professora. A pesquisa terá duração de um mês, as atividades ocorrerão na escola, no horário de aula, fazendo uso de aproximadamente uma hora por dia, que estará prevista no planejamento da rotina diária.

Os riscos para a realização da pesquisa, mesmo que mínimos, estão relacionados ao uso de materiais, no momento do desenho, como lápis de cor e giz de cera que podem ocasionalmente ocorrer alergias, mas adianto que serão usados os mesmos matérias que já fazemos uso nas aulas, e também a traumas físicos mínimos decorrentes a manipulação, como também no momento do brincar pode acontecer de uma criança esbarrar na outra, cair, porém, serão orientados e acompanhados pela professora/pesquisadora o tempo todo. Para minimizar estas possibilidades, as brincadeiras a serem ofertadas foram pensadas no sentido de oferecer o menor risco possível, sendo elas: bafo-bafo, bambolê, barquinho de papel, catavento, ciranda, peteca, ioiô e pé de lata não se distanciando das práticas já recorrentes na rotina da Educação Infantil. Como também os matérias para o desenho serão usados os mesmos que as crianças já fazem uso no cotidiano das aulas.

A participação do seu filho durante essas atividades poderá proporcionar um momento de muitos aprendizados, uma vez que as crianças vão entrar em contato com a história da arte, com imagens de obras de arte de artistas conceituados, ter o início de uma alfabetização para a leitura de imagem, ampliação do seu conhecimento em relação a nossa cultura, momentos prazerosos de brincar e o resgate de brincadeiras que com o uso das tecnologias muitas vezes ficam esquecidas, oportunidade de fazer sua própria produção artística autoral por meio do desenho e compartilhar sua experiência com os colegas.

Seu/sua filho (a) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa sem sofrer consequências no aprendizado. A participação não terá nenhum custo, como também não receberá nenhum valor para participar.

Este termo de consentimento encontra se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e outra será fornecida a você.

A pesquisadora tratará a identidade com padrões profissionais de sigilo juntamente com todos os materiais produzidos (fotos, imagens, desenhos, registros e áudios) utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científico, como também guardará esse material polo período mínimo de cinco anos.

Tendo dúvidas ou perguntas, você poderá entrar em contato com a professora pesquisadora Angelita Santa Rosa Baldani na própria escola, ou pelo telefone: (14) 981218494 ou e-mail: angelita.baldani@universo.univates.br, ou com a orientadora Prof.ª Dr.ª Jacqueline Silva da Silva pelo e-mail jacqueh@univates.br. Caso surja alguma dúvida quanto à ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa COEP da UNIVATES - E-mail: coep@univates.br
Fone: (51) 3714 7000 Ramal 5339

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____,
CPF_____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo "O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO", como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Ourinhos, _____/_____/ 2022

Impressão Digital (opcional)

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar.

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

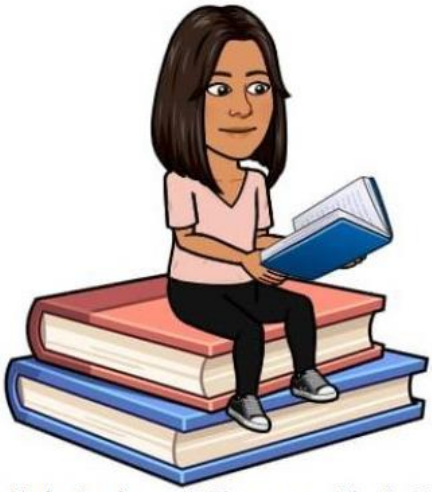
APÊNDICE C – Termo de Assentimento para as crianças

UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *"O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO"*. Que será desenvolvida pela professora Angelita Santa Rosa Baldani, que também é pesquisadora e está estudando como ajudar as crianças a desenhar buscando referência em obras de arte.



Fonte: da autora produzida com o app Bitmoji - 2022

Neste estudo, pretendemos, investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, pode contribuir para o aprimoramento do desenho infantil.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que muitas crianças dizem que não sabem desenhar, então estou desenvolvendo uma estratégia para ajudar, neste processo de aprendizagem, de forma criativa e divertida.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- Serão apresentadas oito imagens para você escolher quatro (por meio de votação), para desenvolver a pesquisa.

UNIVATES

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/bandeira'>Bandeira vetor criado por brgfx - br.freepik.com com adaptações feitas pela autora - 2022

- Das quatro escolhidas iremos trabalhar com uma por semana, num total de quatro semanas, no horário de aula, como parte do planejamento das atividades.
- Em roda de conversa, iremos observar a imagem e você irá dizer tudo que visualiza, se gosta, ou, não, quais as cores são usadas e a brincadeira que ela apresenta, durante esse momento toda a conversa será grava por áudio no celular;

FONTE: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/bandeira'>Bandeira vetor criado por brgfx - br.freepik.com COM ADAPTAÇÕES FEITA PELA AUTORA - 2022

UNIVATES

- No dia seguinte iremos pesquisar sobre o autor da obra, sobre a época que foi produzida, o lugar, a brincadeira, como se brinca e o que é preciso para brincar;

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/bandeira'>Bandeira vetor criado por brgfx - br.freepik.com - 2022

- No outro dia você vai brincar e ser fotografado no momento da brincadeira;

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/bandeira'>Bandeira vetor criado por brgfx - br.freepik.com com adaptações feitas pela autora com auxílio do app Bitmoji- 2022

- Na próxima aula receberá sua foto, como também ficará exposta na sala a imagem da obra de arte, para que possa observar como o artista retratou seu momento de

UNIVATES

brincar e será a sua vez de fazer um desenho, retratando sua experiência com o brincar.

FONTE: https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/bandeira'>Bandeira vetor criado por brgfx - br.freepik.com com adaptações feitas pela autora - 2022

- Por último, irá apresentar, no momento de roda de conversa, o seu desenho para os amigos, falando um pouco sobre ele e colocar no varal da sala para que todos possam apreciar.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá nenhum dinheiro para participar. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não participar das atividades.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e se não quiser participar não haverá problema algum e não modificará a forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo de se machucar no momento da brincadeira, esbarrando no colega, ou no momento de manipular o giz de cera e o lápis de cor na hora de desenhar, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras do ambiente escolar que já está adaptado. Apesar disso, a professora/pesquisadora estará o tempo todo organizando e acompanhando as atividades, para que estes riscos sejam minimizados, como também, as brincadeiras propostas já foram pensadas no sentido de oferecer o menor risco possível.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome, fotos, desenhos e áudios ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Se concordar em participar, tendo a confirmação do seu responsável, deverá escrever seu nome “do seu jeitinho”, ou carimbar sua digital no quadradinho abaixo.

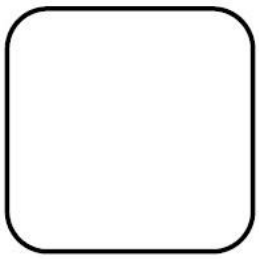
UNIVATES

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Ourinhos, ____ de _____ de 2022.

_____
Assinatura do(a) menor

_____
Assinatura da pesquisadora



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Cep- Comitê de Ética em Pesquisa – Univates
E-mail: coep@univates.br
Fone: (51) 3714 7000 ramal 5339

No caso de qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com:
pesquisadora responsável: Angelita Santa Rosa Baldani pelo telefone: (14) 981218493 /
E-mail: angelita.baldani@universo.univates.br

APÊNDICE D - Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação

CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE OURINHOS
UMA GESTÃO DE TODOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS
Estado de São Paulo
Sistema Municipal de Ensino
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Angelita Santa Rosa Baldani, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO", que está sob a orientação da Prof. Dr.ª Jacqueline Silva da Silva, cujo objetivo é investigar como as imagens de pinturas que ilustram brincadeiras infantis podem contribuir para o aprimoramento do desenho infantil, na sua turma da primeira fase da Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Ourinhos, 31 de março de 2022.

Wilson de Moraes Rosa Filho
Secretário Municipal de Educação

Wilson de Moraes Rosa Filho
Secretário Municipal de Educação

APÊNDICE E - Carta de Anuência da Direção da Instituição de Ensino

CARTA DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS
Estado de São Paulo
Sistema Municipal de Ensino
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEI JUDITH LEONIS VILLAS BOAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Angelita Santa Rosa Baldani, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO", que está sob a orientação da Prof. Dr.ª Jacqueline Silva da Silva, cujo objetivo é Investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, pode contribuir para o aprimoramento do desenho infantil, na sua turma da primeira fase da Educação Infantil.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Ourinhos, 31 de março de 2022.

Ourinhos, 31 de março de 2022.

Sirley da Silveira Buratti

Sirley da Silveira Buratti
RG: 18.345.610
Diretora da Unidade Escolar

Rua: Três de Maio, 998, Vila Margarida – Ourinhos/SP - CEP: 19.907-200
Fone: (14)3326-8492 – E-mail: emeijudithleonis@smeourinhos.sp.gov.br

APÊNDICE F – Termo de Licença Projeto Portinari

023/22

INSTRUMENTO PARTICULAR DE AUTORIZAÇÃO DE USO - LICENCIAMENTO

Partes:

LICENCIANTE: **PORTINARI LICENSING LTDA**, com sede na Rua Rocha, 440, Bela Vista, São Paulo/SP, CEP 01.330-000, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00.898.341/0001-26.

LICENCIADO: **ANGELITA SANTA ROSA BALDANI**, aluna do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, portadora do RG 32.751.985-x, residente na Rua Eduardo Carlos Pereira, 34 /Ourinhos-SP CEP:19.912-070;

1. Pelo presente INSTRUMENTO PARTICULAR DE LICENCIAMENTO, o ora LICENCIANTE, único titular dos direitos autorais e de imagem do pintor Candido Portinari, autoriza ao LICENCIADO a reprodução das obras e citações descritas na cláusula 1.1 abaixo, adiante denominadas simplesmente por OBRAS de acordo com os termos e condições adiante pactuados.

1.1. OBRA (S):

Título: Meninos Pulando Carniça
FCO: 1824
CR: 4227
DATA: 1957
Técnica: Pintura a óleo / madeira
Dimensões: 53.5 X 64.5 cm

Título: Papa-Vento
FCO: 1036
CR: 3717
DATA: 1956
Técnica: Desenho a pastel e a grafite / papel
Dimensões: 27 X 24.5 cm (aproximadas)

Título: Meninos na Gangorra
FCO: 1405
CR: 4698
DATA: 1960
Técnica: Pintura a óleo / tela
Dimensões: 72 X 60 cm

2. A autorização ora concedida pelo LICENCIANTE ao LICENCIADO confere a este último o direito de utilização da(s) OBRA (S) pesquisa de mestrado intitulada: "**O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO**", adiante denominado simplesmente por PESQUISA, que será produzido pelo LICENCIADO. Na hipótese outras edições, nova autorização deverá ser solicitada.

3. A presente autorização, porém, ficará condicionada às seguintes condições:

a) informação correta dos dados da(s) OBRA(S) reproduzida(s), fornecidos pelo Projeto Portinari, conforme acima;

b) uso de imagens em alta resolução para garantir a boa qualidade da re o;

c) registro dos créditos de direito autorais da seguinte forma: "direito de reprodução gentilmente cedido por João Candido Portinari";

d) remessa de 2 exemplares da publicação para arquivo do Projeto Portinari a ser enviado no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, sala 2, andar térreo, Gávea – Rio de Janeiro, CEP 22451-900.

4. A presente autorização é concedida a título gratuito, podendo ser renovada.

5. A utilização da(s) OBRA(S) em todo e qualquer material promocional e de divulgação da PESQUISA, em mídia impressa e/ou eletrônica, dependerá de aprovação prévia pelo LICENCIANTE.

6. Fica expressamente vedado ao LICENCIADO utilizar a(s) OBRA(S) para quaisquer outras finalidades que não aquelas expressamente previstas no presente, devendo o presente instrumento ser interpretado restritivamente.

7. O LICENCIANTE declara, neste ato, estar apto a firmar o presente contrato.

8. A infração a qualquer das cláusulas do presente instrumento sujeitará o LICENCIADO ao pagamento de multa no valor de R$ 5.000,00 (cinco mil reais), sem prejuízo das perdas e danos.

9. Por estarem justos e contratados, os signatários firmam o presente em duas vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo.

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2022.

LICENCIANTE: **PORTINARI LICENSING LTDA**

LICENCIADO: **ANGELITA SANTA ROSA BALDANI**

Testemunhas:

Nome:
RG:
CPF:

Nome:
RG:
CPF:

APÊNDICE G – Termo de Licença Projeto Brincadeiras de Criança Ivan Cruz

CONTRATO DE LICENÇA DE DIREITOS AUTORAIS
Utilização de obra de arte em material pedagógico.

DADOS DA LICENCIANTE:

Nome da empresa: Ivan Cruz Vasconcellos Filho 26972190720, pseudônimo Ivan Cruz, brasileiro, estado civil – Casado, Artista Plástico, portador da cédula de identidade 25537 OAB-RJ, inscrito no CNPJ./CPF sob o nº14.253.127/0001-27 – Inscrição municipal 1/0031456 , residente e domiciliado à Rua Silex, nº 34 casa 03- Portinho – Cabo Frio – RJ, Cep: 28915-327 , celular 22 - 98812 6168

DADOS DA LICENCIADA:

Angelita Santa Rosa Baldani, Cpf 29804268817, portadora da carteira de identidade Nº 32 751985 SSP , residente à Rua Eduardo Carlos Pereira, 34 vila Mano Ourinhos -SP CEP 19912070, aluna do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES.

Pela presente autorização e na melhor forma de direito, o LICENCIANTE autoriza Angelita Santa Rosa Baldani, a reproduzir as imagens abaixo descrita no material pedagógico citado no documento "Pedido de direitos autorais Ivan cruz" enviado por e-mail:

"... o uso será para desenvolver minha pesquisa de mestrado intitulada: "O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO", tendo como objetivo geral:
Investigar como a imagem de pinturas que ilustram brincadeiras infantis, articulada com a Abordagem Triangular, pode contribuir para o aprimoramento do desenho infantil.
Objetivos específicos:
• Descrever como é aplicada a estratégia de ensino com imagens que ilustram brincadeiras folclóricas, para o aprimoramento do desenho infantil.
• Compreender como as ações de leitura e de contextualização da obra de arte podem contribuir para a elaboração do desenho da criança.
• Analisar como a experiência do brincar mediado pela obra de arte pode contribuir para ampliar o repertório do desenho da criança.
• Verificar as fragilidades de ensinar Arte, por meio da imagem vinculada à Abordagem Triangular, visando ao aprimoramento do desenho infantil.
Sendo estes os objetivos apresentarei para as crianças as cópias autorizadas das cinco obras em formato A4 e elas vão escolher duas para o desenvolvimento da estratégia de ensino, onde faremos a leitura da obra, contextualização, o momento do brincar como o ilustrado na obra, com registro fotográfico das crianças brincando e por último as crianças farão a produção de um desenho que represente sua interpretação da brincadeira apresenta na imagem.
Conforme o uso descrito a cima peço a autorização do uso da imagem no desenvolvimento da estratégia de ensino, na escrita final da dissertação e nos slides de apresentação na banca de defesa que ocorrerá no mês de dezembro."

Imagens utilizadas:

1 - Frase com foto do Artista Plástico Ivan Cruz.

2- Título "Pé de Lata I" – Técnica A.S.T. – 0.90X1.00m – 1998 – Foto Ludmila Guerra.

3- TÍTULO CIRANDAII TÉCNICA ACRÍLICO SOBRE TELA DIMENSÃO 0.30 X 0.40 M ANO 2004 FOTO LUDMILA GUERRA

4- TÍTULO BARQUINHO DE PAPEL II TÉCNICA ACRÍLICO SOBRE TELA DIMENSÃO 0.90 X 1.00 M ANO 1998 FOTO LUDMILA GUERRA.

5- Título - Bambole III - Técnica A.S.T. Dimensão 0,40 X 0,50 m - acervo particular - 2003 FOTO LUDMILA GUERRA

6- Título - JOGANDO PETECA - 1.00X1.20m - A.S.T. - ano 1998 - foto Ludmila Guerra

7- Título – "Várias Brincadeiras I" – Técnica A.S.T. 1,30X1,70m – ano 2006 – Foto Ludmila Guerra. -

As imagens em questão poderão ser reproduzidas no Brasil, para publicação destinada somente à circulação nacional, exclusivamente para a finalidade a qual se destina, sendo necessário ainda que o crédito da autoria (Autor: Ivan Cruz / os dados da obra utilizada e fonte - www.ivancruz.com.br) seja citado, pelo prazo que durar a referida edição.
Fica o LICENCIADO autorizado a somente reproduzir as imagens nesta **edição impressa e digital** da publicação acima descrita, sendo a tiragem referente a tiragem necessária para apresentação da dissertação, devendo, o LICENCIADO solicitar nova autorização, no caso de reedição ou reimpressão que supere o limite estipulado acima.

A presente licença obriga ainda o LICENCIADO a fornecer gratuitamente ao LICENCIANTE 1 de cada de exemplar da publicação, que deverão ser encaminhados via correio para o endereço ainda indicado, com os custos assumidos pelo LICENCIADO.

Para utilização das imagens acima citadas não será cobrado os direitos autorais para uso exclusivo no material pedagógico acima citado.

São Paulo, 10 de fevereiro de 2022.

APÊNDICE H – Termo de Licença CACosta

INSTRUMENTO PARTICULAR DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – LICENCIAMENTO

PARTES:

LICENCIANTE: **Clóvis Affonso Costa – CACosta**, Artista Plástico, residente na Rua Monteiro Lobato, 896 – Vila Perino, Ourinhos/São Paulo, CEP: 19.911 – 750, portador do RG 59 695 731 – 2 SSP/SP.

LICENCIADO: **Angelita Santa Rosa Baldani**, aluna do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, portadora do RG 32 751 985 – x, residente na Rua Eduardo Carlos Pereira, 34 – Ourinhos/São Paulo, CEP: 19.912 – 070;

1. Pelo presente INSTRUMENTO PARTICULAR DE LICENCIAMENTO, o ora LICENCIANTE, único titular dos direitos autorais e de imagem – CACosta/Artista Plástico, autoriza ao LICENCIADO a reprodução das obras e citações descritas na cláusula 1.1 abaixo, adiante denominadas OBRA(S) de acordo com os termos e condições adiante pactuados.

1.1. OBRA(S):

Título: Além da Razão

Ano: 2006

Técnica: óleo sobre painel.

Dimensões: 60cm x 40cm

Título: Bafo - Bafo

Ano: 2006

Técnica: óleo sobre painel.

Dimensões: 80cm x 100cm

Título: Inversa Razão

Ano: 2006

Técnica: óleo sobre painel.

Dimensões: 60cm x 40cm

Título: Navega - Dor

Ano: 2006

Técnica: óleo sobre painel.

Dimensões: 80cm x 70cm

Título: Fubeca

Ano: 2006

Técnica: óleo sobre painel.

Dimensões: 40cm x 50cm

Título: Pé – de - Moleque

Ano: 2006

Técnica: óleo sobre painel.

Dimensões: 60cm x 40cm

Título: Só – Vir – (A) - tualidade

Ano: 2006

Técnica: óleo sobre painel.

Dimensões: 80cm x 100cm

2. A autorização ora concedida pelo LICENCIANTE ao LICENCIADO confere a este último o direito de utilização da (s) OBRA(S) para pesquisa de Mestrado intitulada: **"O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: - A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS DE OBRAS DE ARTE COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO"**, adiante denominado simplesmente por PESQUISA, que será produzida pelo LICENCIADO. Na hipótese de outras adições, nova autorização deverá ser solicitada.
3. A presente autorização, porém, ficará condicionada às seguintes condições:
   a) Informação correta dos dados da(s) OBRA(S), fornecidos pelo Artista conforme acima;
   b) Uso de imagens em alta resolução para garantir a qualidade da reprodução;
   c) Registro dos critérios de direitos autorais da seguinte forma: **"direito de reprodução gentilmente cedido por CACosta";**
   d) Remessa de 2 exemplares da publicação para arquivo do Acervo do Artista no endereço: Rua Monteiro Lobato, 896 – Vila Perino, Ourinhos/São Paulo, CEP: 19.911 - 750.
4. A presente autorização é concedida a título gratuito; podendo ser renovada.
5. A utilização da(s) OBRA(S) em todo e qualquer material proporcional e de divulgação da PESQUISA, em mídia impressa e/ou eletrônica, dependerá de aprovação prévia pelo LICENCIANTE.

CACosta

6. Fica expressamente vedado ao LICENCIADO utilizar a(s) OBRA(S) para quaisquer outras finalidades que não aquelas expressamente previstas no presente, devendo o presente instrumento ser respeitado restritamente.
7. O LICENCIANTE declara, neste ato, estar apto a firmar o presente contrato.
8. A infração a qualquer das cláusulas do presente instrumento sujeitará o LICENCIADO ao pagamento de multa no valor de R$ 5.000,00 (cinco mil reais), sem prejuízo das perdas e danos.
9. Por estarem justos e contratados, os signatários firmam o presente em duas vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo.

Ourinhos/SP, 15 de março de 2022

Clóvis Affonso Costa — CACosta

LICENCIANTE – Clóvis Affonso Costa / CACosta

LICENCIADO – Angelita Santa Rosa Baldani

TESTEMUNHA

NOME:

RG:

CPF:

TESTEMUNHA

NOME:

RG:

CPF:

UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09