UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENISE NALINI

Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte Contemporânea e a
Poética das Crianças de 0 a 3 Anos.

São Paulo

2015

DENISE NALINI

Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte contemporânea e a
poética das crianças de 0 a 3 anos

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação
da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de doutor em Educação, sob orientação
da Profa. Dra. Rosa Iavelberg.

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.212 N171c	Nalini, Denise Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos / Denise Nalini; orientação Rosa Iavelberg. São Paulo: s.n., 2015. 228 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos
------------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Creches 2. Arte contemporânea 3. Formação de professores 4.
Educação Infantil 5. Artes (Ensino) I. Iavelberg, Rosa, orient.

Banca Examinadora

Nome: _____ Instituição: _____

Nota: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Nota: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Nota: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Nota: _____ Assinatura: _____

Aprovada em ____/____/____.

Dedicatória

Dedico essa tese, para as crianças de 0 a 3 anos, com a expectativa de possam viver suas primeiras experiências coletivas, num universo rico de relações, ambientes inquietantes, e oportunidades de vivências de diferentes linguagens, com possibilidades de escolha, cuidado e respeito.

À minha mãe, guerreira maravilhosa, Laura Andalaft Nalini que me ensinou a ser corajosa, curiosa e, sobretudo, a não perder a fé em meus ideais.

À minha filha Helena Nalini Rocha, pela convivência intensa e por me fazer rever a cada dia meus horizontes. Dedico essa tese para você, filha, pela sua alegria, pelos seus conflitos e por esse imenso e sem fim amor que nos une.

Às creches Shangri-lá e N. Sra. Aparecida, as queridas gestoras, Nair Bortoleti, Benedita Machado de Mello, Maria do Patrocínio Alves e aos queridos professores, companheiros dessa viagem e responsáveis pela existência desse trabalho: Antonia Maria de Farias Leite Brito, Nelian A. de Jesus Costa, Fernanda M. Gomes Muniz, Kelly Silva Viana Miranda, Quitéria Maria Siqueira Farias, Juciane Menezes de Oliveira, José Aparecido de Farias Leite, Kátia Girlene Silva Leite, Laudiceia de Barros Ferreira, Michele Maria Barbosa, Amanda Siqueira Silva, Aline Pereira Vieira, Esilaine Silveira Silva, Rosilene Amorim dos Santos Pereira, Laudiceia de Barros Ferreira, Luciane de Costa Baller e Débora Aparecida Cardoso Soares.

Agradecimentos

“Lá bem no alto do décimo segundo andar do ano. Vive uma louca chamada Esperança. E ela pensa que quando todas as sirenas, todas as buzinas, todos os reco-recos tocarem. Atira-se — ó delicioso vôo! Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada, outra vez criança... E em torno dela indagará o povo: — Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes? E ela lhes dirá (É preciso dizer-lhes tudo de novo!). Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam: — O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA.”
Mario Quintana

Agradeço a todos os meus amigos, pois, sem vocês não haveria esperança.

A minha orientadora Rosa Iavelberg por me acompanhar nesse trajeto com indicações sempre preciosas. A Silvana Augusto, por arquitetar, insuflar e participar de minha vida e desse projeto. A Mariana Americano, parceira nessa pesquisa, pela competência, encantamento e pela coautoria nesse trabalho. A Lucia Soares pelas discussões metodológicas que organizaram a apresentação desse texto. A Maria Aparecida (Pary) pelas leituras e revisões compartilhadas e por estar presente durante toda a minha vida.

Aos amigos e amigas, companheiros de vida, de crenças, de muitos risos e de luta por um mundo melhor: Cristina Lima, Joana Darc, Maurício Antunes, Almir Pardial, Dorival(Sombra), Procópio, Edvaldo Jatobá, Marcos Reis, Vera Campos, Flora Jatobá, Marcos Veia, José Puebla, Itania Rocha, meu grande compadre Toninho e Greta. Agradeço por tornarem minha vida melhor.

Aos companheiros de cotidiano Rita Sampaio, Adhemar e Alice, pela leveza e alegria na tessitura da vida. As Augustas pela sempre presente *alta ajuda* Ana Carolina Carvalho, Teresa de Carvalho (TECA), Ieda Abud, Eliana Sisle, Marcia Cristina, Mariana e Silvana. As minhas amadas sócias: Elza Corsi, Ana Brentano e Silvana Augusto. As companheiras e apoiadoras: Bia Gouveia, Débora Rana, Marta Durante, Marisa Garcia, Edi Fonseca e Renata Frauendorf. A Miriam Oreinstein, pela presença, atenção e carinho constante.

Ao Instituto Avisa Lá; a Silvia Carvalho e em especial Cisele Ortiz companheira, irmã de vida e ideais. Agradeço o trajeto compartilhado, o apoio e as muitas oportunidades para criar. As inspiradoras Adriana Klicys, Mara Sabino e Walkiria Aquesta Dias. Por me apoiar, acolher, acreditar e melhorar cada vez mais a conexão entre Poética das crianças pequenas e Arte Contemporânea: Cinthia Manzano e Beatriz Bianco.

À todos do Centro de Estudos Psicopedagógico Pró Saber\SP, que com leveza, garra e alegria tornam real uma educação integral e de qualidade. À Maria Cecília Lins, por tornar esse sonho possível. Pela confiança e parceria agradeço a Lia Olival, Márcia Felix e Fernanda Renner. As minhas queridas professoras Daniela, Luana, Cris Mendes, Cris O., Silvana, Rosângela.

Aos meus queridos mestres, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento Telma Weisz, Regina Scarpa, Lino de Macedo e Monique Deinzelnhein.

O intelectual coletivo é uma espécie de sociedade anônima para a qual cada acionista traz como capital seus conhecimentos, suas navegações, sua capacidade de aprender e de ensinar. O coletivo inteligente não submete nem limita as inteligências individuais; pelo contrário, exalta-as, fá-las frutificar e abre – lhes novas potências.” (LEVY,1999, p.94)

RESUMO

A intenção desse trabalho foi pesquisar como os professores, ao dialogar com os modos de fazer arte da contemporaneidade e os conteúdos das poéticas dos artistas, poderiam transformar sua prática em sala de aula, tornando-se propositores, investigadores e criadores de campos de experiências para as crianças de 0 a 3 anos.

Para poder balizar e acompanhar o processo de transformação dos professores estabelecemos como modelo de referência uma rede teórica constituída pelas pesquisas e estudos sobre Arte Contemporânea, realizada por Archer (2008), Duve (2012), Favaretto (2008), Rancière (2003), Matos (2009), além dos conhecimentos desenvolvidos por Vygotsky (1989), Piaget (1987) e Winnicott (1975) a respeito do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e também as pesquisas sobre formação de professores em Alarcão (1999), Schon (2000), Weisz (1999) e Formosinho (2009).

Os materiais analisados foram construídos com o grupo de professores durante o processo formativo, são eles: diagnósticos realizados e compartilhados com os professores, sínteses de reuniões, sequências de atividades com fotografias e documentação fotográfica produzida para a exposição realizada no CEU Parelheiros em novembro de 2013, e uma exposição das propostas realizadas pelos professores junto às crianças.

ABSTRACT

This thesis involves the research of the teacher's dialogues within ways of making contemporary art and the poetic content of the artists, and how they could transform their practice in the classroom, becoming proponents, investigators and creators of fields of experience for children between 0-3 years of age.

In order to mark out and monitor the process of transforming teachers established as a reference model a theoretical network consists of the research and studies on Contemporary Art held by Archer (2008), Duve (2012) , Favaretto (2008), Rancière (2003) Matos (2009), in addition to knowledge developed by Vygotsky (1989), Piaget (1987) and Winnicott (1975) regarding the development and learning of children and also research on teacher education in Alarcão (1999), Schon (2000) Weisz (1999) and Formosinho (2009).

The materials analyzed were built with the group of teachers during the training process, they are: accomplished diagnoses and shared with teachers, meeting summaries, activities sequences with photographs and photographic documentation produced for the exhibition held at CEU Parelheiros in November 2013 and an exhibition of the proposals made by the teachers with the children.

Lista de Fotografias

Foto 1 - Atividade de pintura em área externa	91
Foto 2 - Cabana na sala para desenho e pintura	91
Foto 3 - Escadas de acesso as salas	92
Foto 4 - Entrada da Creche N. Sra Aparecida	92
Foto 5- Apreciação de imagem	93
Foto 6 - Brincadeira com espelhos	93
Foto 7 - Ocupação com panos	
Foto 8 - Berçário	
Foto 9 - Atividade de pintura BII	
Foto 11 - Atividade de pintura externa MG1	
Foto 12 - Roda de atividades MGII	
Foto 12 - Brincando com baldes (B1)	
Foto 13 - Brincando com bolas (B1)	
Foto 14 - Brincando no ambiente de baldes e bolas (B1)	
Foto 15 - Explorando caixas (BII)	
Foto 16 - Criando novos espaços (BII)	
Foto 17 - Criando caminhos (MG1)	
Foto 18 - Dividindo	
Foto 19 - Brincando: panos no espaço (MG1)	
Foto 20 - Organizando novas configurações (MG1)	
Foto 21 – Penetráveis (Exposição)	
Foto 22 - Percursos com caixas (BII)	
Foto 23 - Crianças colhendo elementos naturais	
Foto 24 - Criação de Glu Glus para a brincadeira das crianças (MG1)	

Lista de Figuras

Figura 1 - Rede de Referências.....	42
Figura 2 - Interpretação da prática dos professores.....	
Figura 3 - Percurso dos professores na pesquisa.....	
Figura 4 - Lâminas de Power Point da proposição: Encontro entre a Poética da criança pequena e a Arte Contemporânea	

Lista de Quadros

Quadro1 - Atendimento e proporção crianças\adultos: Creche-Shangri lá	84
Quadro2 - Atendimento e proporção crianças\adultos: Creche N. Sra. Aparecida	85
Quadro 3 – Quadro Geral dos Encontros.....	

Lista de Tabelas

Tabela 1 –

Tabela 2 – Títulos das sequências (TIRAR tabela conferir nº)

Tabela 3 – Mapeamento das categorias das sequências desenvolvidas pelos professores

Gráfico 1 – Análise da seleção das pesquisas pelos professores

Lista de abreviaturas

CEI – Centro de Educação Infantil

EI – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

RCNEIS – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

B.1 – Berçário Menor – Grupo de crianças entre 0 a 1 ano

B.II – Berçário Maior – Grupo de crianças entre 01 a 02 anos

MG. 1 – Mini Grupo 01 – Grupo de crianças entre 02 a 03 anos

MG. II – Mini Grupo 01 – Grupo de crianças entre 03 e 04 anos

MULTS – Grupo Multisseriado - Grupo com crianças de diferentes faixas etárias entre 02 a 04 anos.

CPs – Coordenadoras Pedagógicas das creches

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1 - Pesquisa – Ação uma referência para essa investigação	16
1.1- Metodologia da Pesquisa – Ação e configuração da pesquisa	21
1.2 - A História Da Creche a partir dos anos 1980	29
1.3 - Grupo e contexto: Como tudo começou	33
Capítulo 2 – Projeto Piloto	40
2.1- Lições Aprendidas e Construção de uma Rede de Fundamentos	41
2.2 - O Professor-Reflexivo, o Papel do Pesquisador e do Professor	41
2.3 - Diagnóstico Compartilhado	44
2.4- Alimentação Cultural	45
2.5 - Isomorfismo	47
2.6 - Conectar no ensino de Arte a Arte Contemporânea e a poética das crianças pequenas	48
2.6.1 – Ensino da Arte	49
2.6.2 - Arte Contemporânea	51
2.6.3 -A poética da criança de 0 a 3 anos	60
2.6.4 - Concepções de Criança	62
2.6.5 - Abordagem Interacionista	65
2.7 - Campos de Experiência para a aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos...	76
Capítulo 3 – O Projeto Criando Experiências	83
3.1 - Descrição do Campo de Pesquisa	83
3.2- Pesquisa em ação: Desenvolvimento e Produção de Materiais para Análise	87

3.2.1. Encontros de Formação: Estrutura do Projeto Criando Experiências	87
3.2.2- Diagnósticos Compartilhados: O Primeiro Instrumento da Pesquisa-Ação	90
3.3. Interpretação dos Diagnósticos: Outro Olhar	91
3.4. Análise reflexiva do Percurso da Pesquisa	104
3.5 - As mudanças dos professores no percurso da pesquisa	120
3.6 - Indícios da construção de um professor – reflexivo e da inserção da relação Arte Contemporânea e a Criança de 0 a 3 anos	121
3.7 – Analisando Sequências Didáticas	125
3.7.1. Análise qualitativa de três sequências de atividades	132
4 - Considerações Finais: Transformações	142
5 - Referências Bibliográficas	149
6 – Anexos I	155

Introdução

Esta investigação foi realizada com um grupo de 36 professores, 02 coordenadores e 02 gestores de duas creches situadas na Zona Sul da cidade de São Paulo. O objetivo foi analisar o processo de transformação da prática desses professores com as crianças de 0 a 3 anos, a partir da vivência de um processo de formação com Arte Contemporânea.

Nesse trabalho apresentamos o processo de formação realizado, suas referências teóricas e como esse processo pode contribuir para a criação e a ampliação de campos de experiências dos professores, e ainda como a constituição desse saber-fazer gerou mudanças nas práticas realizadas com as crianças pequenas, nas duas creches citadas.

Há dois aspectos que consideramos relevantes para a realização dessa pesquisa. O primeiro se inscreve no debate atual sobre o papel fundamental da arte para a educação no século XXI. Tema que passa a ser abordado a partir de invocação realizada na 30ª. *Sessão da Conferência Geral da UNESCO de 1999*, que aprova a criação do programa UNESCO ARTES como estratégia para a promoção e o desenvolvimento da arte na educação. O objetivo do Programa é o de estabelecer uma base comum para o entendimento do papel das artes na educação do século XXI. Este movimento internacional ao reunir especialistas de vários países propicia uma visibilidade ao contexto atual do campo de estudo e pesquisas em educação artística, marcando sua fragilidade e a necessidade de investimento.

Segundo o *Roteiro de Educação Artística*, documento resultante da I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:

Embora exista já alguma investigação no domínio da Educação Artística, e indícios quanto aos benefícios da integração da arte na educação, em muitos países estes testemunhos são escassos, episódicos e de difícil apreciação. Apesar de serem muitos os casos de sucesso na concepção e execução de programas de educação artística, muitas vezes não conseguem transmitir os seus pressupostos teóricos ou documentar convenientemente os seus resultados. Existem, por isso, poucos casos de boas práticas que possam fundamentar o apoio a novos projetos. “Esta lacuna na informação disponível é vista como um dos maiores constrangimentos à melhoria das práticas, à integração nas estratégias políticas e à integração da educação artística nos sistemas educativos.” (UNESCO. *Roteiro de Educação Artística*, Lisboa, 2006, p.17).

Ainda, segundo o *Roteiro de Educação Artística*, a lacuna pode ser superada caso haja apoio e fomento às investigações em artes no contexto educativo. Essa é uma das estratégias apontadas para ampliar a integração da educação artística nos sistemas educacionais que pode embasar a tomada de decisões dos gestores e responsáveis na elaboração dos currículos nacionais. Além de gerar condições para a melhoria da aprendizagem das crianças e substratos para alimentar a elaboração de programas de formação de professores.

O segundo aspecto se remete à necessidade do trabalho com a arte na Educação Infantil (EI) ser hoje um consenso, tanto do ponto de vista da legislação nacional, quanto em relação às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma as questões de, como ensiná-las e o quê ensinar, se tornam pontos importantes a serem aprofundados. Consideramos, ainda que, na busca por modelos, os professores recorrem às referências mais comuns, em geral, padrões clássicos e modernistas. Defendemos nessa pesquisa a importância e a pertinência de uma aproximação dos pequenos com a Arte Contemporânea, pela similitude de questões e temas entre essa e as crianças de 0 a 3 anos.

Por que trazer para as creches as questões da arte contemporânea? Como esses modos de fazer e de pensar a arte podem afetar os professores e contribuir para a criação de novos campos de experiências para as crianças? Foram as questões que moveram essa investigação.

Desta forma no primeiro capítulo “Pesquisa – Ação uma referência para essa investigação”, nos dedicaremos a justificar a opção pela metodologia utilizada neste estudo - a pesquisa-ação - e suas principais características. Nesse capítulo, também apresentamos um breve histórico das creches no Brasil a partir de 1980, que contextualiza a investigação e os primórdios do desenvolvimento desse estudo.

O segundo capítulo, está voltado para a constituição do que chamamos de rede de referências. Essa rede de referências nasce das aprendizagens vividas no projeto piloto. Apresentamos as lições aprendidas e os pontos dessa tessitura que marcam e articulam as conexões entre a formação dos professores, a Arte Contemporânea e a construção de campos de experiências para as crianças de 0 a 3 anos.

No terceiro capítulo nosso principal foco está na análise dos documentos que foram construídos com o grupo de professores, coordenadores e gestores. Essa análise está constituída em análise quantitativa que apresenta dados quantitativos da pesquisa e uma análise qualitativa de três sínteses e três sequências didáticas desenvolvidas pelas professoras. O capítulo quatro é nomeado de considerações finais e apresenta as conclusões dessa pesquisa.

Podemos afirmar que os aspectos apresentados para a realização dessa pesquisa estão inseridos no quadro das questões contemporâneas tanto no que se refere à necessidade da creche vir a ser um espaço propício para a criação estética. Incorporando as dimensões do fazer artístico, apreciar e conhecer arte na rotina das crianças e no processo de planejamento do professor. Este deve ocupar um lugar de um investigador que busca cada vez mais compreensão sobre como se constroem essas aprendizagens nas crianças. Essa é uma condição essencial para a consolidação de uma nova forma de ensinar e aprender artes, inerente às exigências desse século e que requer a configuração de um currículo educativo que forme o professor para o saber partilhar, conviver, resolver problemas, aprender a trabalhar na incerteza, monitorar os próprios processos e os seus resultados. Estas são competências centrais que caminham junto com a aprendizagem de conteúdos que visam à formação para uma participação social com equidade.

Capítulo 1 - Pesquisa-Ação: Uma Referência para esta Investigação

Essa pesquisa está inserida no escopo metodológico da pesquisa-ação e seu objetivo é investigar como os professores de duas creches: Núcleo III Jardim Shangri-lá e N. Sra. Aparecida, localizados nos Bairros de Jardim Shangri-lá no Grajaú e Interlagos na Zona Sul da cidade de São Paulo, viveram um processo de formação continuada em Arte Contemporânea e transformaram a sua prática de ensino de artes com as crianças de 0 a 3 anos.

A intenção foi pesquisar como os professores, ao dialogar com os modos de fazer arte da contemporaneidade e os conteúdos das poéticas dos artistas, poderiam transformar sua prática em sala de aula, tornando-se propositores, investigadores e criadores de campos de experiências para as crianças de 0 a 3 anos. A rede teórica que nos mobiliza está pautada nas pesquisas e estudos sobre arte contemporânea, como: Archer (2008), Duve (2012), Favaretto (2008), Rancière (2003), Matos (2009) e dos conhecimentos desenvolvidos por Vygotsky (1989), Piaget (1987) e Winnicott (1975) a respeito do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além das pesquisas sobre formação de professores de Alarcão (1999), Schon (2000), Weiss (1999) e Formosinho (2009).

Utilizaremos como material de análise os diagnósticos construídos durante o processo formativo e que foram compartilhados com o grupo, tais como: sequências de atividades com fotos, sínteses de reunião e documentação fotográfica produzida para exposição realizada no CEU (Centro Educacional Unificado) Parelheiros em novembro de 2013.

A complexidade do estudo proposto - a mudança nas práticas em artes dos professores que atuam com as crianças de 0 a 3 anos – foi o que definiu a opção por essa perspectiva metodológica. Dessa forma, nossa tarefa inicial foi a de construir um grupo cooperativo e operativo¹ para analisar de forma colaborativa o material coletado e propor novas intervenções. Esse procedimento pode ser compreendido como uma pesquisa – ação, que contribuiu para a alteração das práticas em artes no grupo dos

¹ Enrique J. Pichon-Rivière psiquiatra argentino que estudou o funcionamento dos grupos, desenvolvendo pesquisas para o conhecimento e intervenção nas dinâmicas do grupo, favorecendo a mudança e a resolução dos problemas: Grupos Operativos. Em linhas gerais se remete aos compromissos, funções individuais construídas de forma colaborativa num grupo.

profissionais das duas creches estudadas. Além de consolidar o conceito de “campo de experiências para as aprendizagens das crianças”² (Orientações Curriculares da Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2007) que se tornou uma ideia força para a construção de novas práticas em artes com os alunos da EI.

Do ponto de vista metodológico, podemos dizer que a pesquisa – ação tem sido uma metodologia utilizada nas Ciências Sociais aplicadas, sobretudo nas áreas da Psicologia e da Educação. Uma de suas características é seu comprometimento com intervenções no contexto social. Para alguns autores como Haguete (1992) e Thiollent (2002) suas origens estão vinculadas à Psicologia Social e pode ser considerada como uma pesquisa interativa, que tem como objetivo entender uma situação e operar mudanças neste contexto. Sua finalidade é de resolução de um problema que pode ter sido identificado por um grupo, por uma instituição ou mesmo por um indivíduo.

Segundo Thiollent (2011), o termo pesquisa-ação foi cunhado por Lewin nos anos 40, no final da Segunda Guerra Mundial, no qual era necessário não apenas compreender um fenômeno, mas mudar a realidade. Nesse período a pesquisa – ação começa a ser aplicada a diferentes temas e áreas demarcando uma ruptura com a metodologia clássica de trabalho, na qual o pesquisador mantém um distanciamento com o objeto de estudo.

A pesquisa-ação se ramifica e se torna uma estratégia metodológica para a abordagem de diferentes objetos de estudo como: a pesquisa médica, a psicologia social, os estudos sobre trabalhadores rurais, a pesquisa educacional, a formação de professores, as investigações organizacionais e institucionais, entre outros.

Entre as características presentes nesta metodologia, uma das principais é a existência de um ciclo de investigação – ação, no qual, a prática e a reflexão se retroalimentam num fluxo contínuo. Nele, inicialmente se identifica o problema, para em seguida, coletivamente, analisar e planejar ações para a mudança. O ciclo se reinicia com uma análise colaborativa e participativa dos resultados encontrados e uma nova ação é planejada levando a novas modificações. Assim se estabelece um movimento de aproximações sucessivas que gera um processo de reflexão criando um conhecimento

² Campos de experiência se referem a propostas feitas pelos professores que ampliam a aprendizagens das crianças. Esse termo será aprofundado no segundo capítulo, ao tratar da construção de uma rede de referências para essa investigação.

sobre si mesmo. Essa ação - reflexiva permite compreender melhor tanto os princípios que a mobilizam como as transformações ocorridas. Nesse contínuo à documentação das ações e suas análises se tornam um instrumento de compartilhamento de saberes e amplificam os conhecimentos construídos.

Outra característica, que qualifica a pesquisa-ação é a participação das pessoas que estão implicadas no processo investigativo.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p.14)

Tanto Thiollent (2011) quanto Barbier (2007) tratam o processo de pesquisa – ação a partir de um princípio básico: à implicação. Nela o pesquisador está imerso no processo de elaboração do conhecimento, num investimento que é fruto de seu engajamento social, político e pessoal. Reafirmando uma posição de autor, o pesquisador sabe que não existe uma observação neutra e que sua investigação está inserida numa rede de relações de poder e de compromisso ético com todos os envolvidos. A perspectiva de pesquisador implicado é extremamente importante para a compreensão dessa investigação, pois, trata-se do saber-fazer dos professores em artes que atuam em creches com crianças pequenas. O pesquisador necessita conhecer as creches e as características desse espaço de educação coletiva. Portanto, ter vivências nesse contexto – que é de cuidado e de educação e considerar o nosso próprio processo formativo e o trajeto pessoal vivido na formação de professores desse segmento educativo. Sem essa implicação entre a vida e as opções tomadas pelo pesquisador, acreditamos que seja difícil compreender e modificar práticas em artes na creche. Ao mesmo tempo, reconhecemos como Thiollent (2011) e Barbier (2007) nos ensinam que existem riscos numa implicação sem distanciamento. Um deles seria o de ativismo, que privilegiaria a resolução dos problemas sem lastro teórico, sem preocupação com a construção de conhecimento sobre a ação efetivada e que não permite transformações conceituais dos sujeitos envolvidos. Para a superação desse risco é necessário ter clareza de que existe um movimento dialético no qual as aproximações e distanciamentos devem conviver.

Michel Thiollent (2011), ainda enfatiza que é preciso a construção de uma interação explícita entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa. E que essa não é apenas uma forma de resolução de problemas da prática, ela tem como objetivo ampliar o conhecimento dos pesquisadores e transformar o conhecimento do grupo e de todos aqueles que participam do processo, bem como contribuir para as discussões do campo de estudo focalizado, contribuindo para o avanço sobre as questões abordadas.

Em relação ainda ao papel e função do pesquisador nessa investigação gostaríamos de considerar as contribuições trazidas pela metodologia comunicativa-crítica³ em pesquisa-ação, a qual aponta que o pesquisador deve ter clareza de que sua função no grupo difere da assumida pelos outros participantes. Uma postura ética que respeite os saberes dos participantes e entenda que o espaço da pesquisa, também carrega em si, relações de poder, que necessitam ser constantemente questionadas impedindo que o pesquisador não venha a se tornar o único responsável pelo trabalho.

Acreditamos ainda em consonância com Habermas (1987) que é preciso entender que:

(...) na ação comunicativa, a linguagem é um meio de entendimento, em que falantes e ouvintes se referem, desde o horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, para negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos”. (HABERMAS, 1987: p. 137-138).

Cabe, portanto, ao pesquisador a descrição e organização do material produzido pelo grupo – documentação; não se eximindo da tarefa de indicar caminhos e garantir que todo argumento seja ouvido, validado e fundamentado para a garantia e continuidade das ações.

Essas proposições permitem explicitar de forma clara as posições do pesquisador e a forma pela qual o grupo e suas ramificações, através de situações colaborativas, tornam-se coautores da investigação. A implicação, portanto, é um princípio fundante da pesquisa-ação e faz eco no desenho dessa investigação com os professores, pois trabalha com conceitos em processo, ações imbricadas e complexas.

³ A metodologia comunicativa-crítica - criada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB) é desenvolvida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, desde 2002, tem como eixos: A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e a Teoria da Dialogicidade de Freire. Referência no site: <<http://www.cnpsa.embrapa.br/filo/adm/anx/anx6LivroThiollent.pdf>>

Ainda, segundo Barbier (2007) a coautoria dos participantes nos remete à necessidade de construção de um processo no qual os resultados encontrados sejam sempre remetidos ao grupo, para que, de posse dessa documentação, se rearticulem e busquem referências para novas proposições. Neste sentido, teoria e prática - mudança de prática e produção de conhecimentos novos - caminham juntos rumo a uma mudança da prática em artes dos nossos professores. A similaridade dos processos envolvidos na pesquisa – ação: objeto abordado, objeto co–construído, objeto efetivado (Barbier 2007) e o trajeto levado a cabo, tem caminhos similares e denotam a coerência entre as ações e intenções na pesquisa.

Para os pesquisadores essa opção se remete a assumir um papel profissional dialético no qual existe implicação e distanciamento, afetividade e racionalidade, auto formação e heteroformação, ciência e arte.

É importante também considerar que no desenho desse trabalho identificamos etapas similares a da pesquisa-ação. A primeira se remete ao contexto inicial desta investigação, ou o nascimento da proposta, que foi desencadeada por um pedido de ajuda da equipe de gestão da creche do Jardim Shangrí-la para repensar as atividades desenvolvidas em artes pelos professores. A organização do grupo e a definição dos papéis dos professores no processo. A discussão e realização de um diagnóstico compartilhado com o grupo, a análise colaborativa do diagnóstico, a definição de objetivos, o planejamento para a realização das ações e finalmente um novo mapeamento das demandas do processo formativo. Esse modo de funcionamento levou-nos à busca de referências – estudos - para compreensão das poéticas das crianças de 0 a 3 anos e junto a Arte Contemporânea como possibilidades para ampliar a experiência das crianças. Esse movimento caracteriza o ciclo da pesquisa-ação e a realização de novas ações, construídas num processo de documentação para sucessivas análises e retorno ao ciclo de investigação.

Nesse sentido podemos dizer que nossa opção se consolida também pela possibilidade de um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, além de considerar que a pesquisa – ação é uma estratégia importante para o enfrentamento da crise educacional vivida no séc. XXI. Consideramos, portanto, que essa seria uma opção privilegiada para esse trabalho, compreendendo que temos um problema que se relaciona com a formação dos professores e com a ampliação do seu próprio campo de

experiências. Acreditamos ainda que essa metodologia permite a emergência de um caráter colaborativo, que amplifica as possibilidades de transformações e reflexões sobre as práticas vivenciadas e tematizadas no processo formativo.

Tempos de ação, de fazeres, tempos para encontros, discussões, análise e reflexão dos materiais coletados. Dessa maneira se estabelece uma relação dialética e dialógica no sentido de garantia de uma constante reflexão após as ações, com a preocupação de organizar e sistematizar as documentações (escritas de sequências, fotografias e vídeos) a serem compartilhadas.

1.1 – Metodologia Da Pesquisa – Ação e Configuração do Trabalho

A opção metodológica para esta pesquisa foi definida pela possibilidade de ações, intervenções e reflexões junto ao grupo de professores e coordenadores de duas creches situadas na Zona Sul da cidade de São Paulo. No desenho dessa investigação, pudemos confirmar que o processo formativo desenvolvido teve como estratégia uma pesquisa-ação em educação que gerou conhecimento sobre o fazer e sobre a forma de compreensão dos professores a respeito das crianças de 0 a 3 anos e a Arte Contemporânea.

Dessa forma a metodologia se tornou parte essencial de nossa rede de referências, gostaríamos ainda de insistir que a investigação se identifica com a proposição de um contrato aberto e negociado inserido numa visão em que existe uma interação entre ação e reflexão. Essa tomada de posição aponta ainda mais o estreitamento e coerência em relação à abordagem citada e os princípios das ações formativas desenvolvidas com esse grupo. Assim, como a opção pelo uso de uma linguagem mais próxima de nossos coautores na documentação do processo, a observação atrelada a criação de situações para a operacionalização das mudanças chamadas de sequências de atividades, a avaliação e devolutiva constante dos resultados parciais – sínteses dos encontros e a abertura para novas questões surgidas durante a pesquisa. É importante ainda apontar que para nós a pesquisa – ação na definição de Barbier (2007) propiciou uma abordagem mais complexa do objeto de pesquisa: as mudanças da prática de artes com os professores de crianças de 0 a 3 anos.

A investigação apresentou múltiplas vozes, numa escrita coletiva que tentou marcar a passagem de um estado inicial discutido no diagnóstico para outro apontado na análise da documentação da exposição elaborada ao final de 2013. Ela residiu, portanto, numa interação entre a investigação que observou as crianças, construiu registros a partir desse olhar, pesquisou artistas e modos de fazer da arte contemporânea, analisou fotos, vídeos e a prática como um fazer cotidiano no qual o professor se relacionou com as crianças, com seus pares, com o coordenador pedagógico, com proposições e modificações no ambiente no espaço e no tempo.

Na tentativa de construção de uma rede de referências foram incluídos também os autores que trabalharam com a formação continuada de professores reflexivos como Alarcão (2001) e Schon (2000) que possibilitaram a compreensão de que os envolvidos devem participar e se embrenhar na resolução dos problemas tornando visíveis novos caminhos para a sua aprendizagem.

(...) é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 2011, p.16)

Nessa pesquisa, as ações formativas se caracterizaram como estudo e intervenção, na medida em que tínhamos um propósito orientado para a análise de uma prática, que foi fundamentada pelos estudos e pesquisas de autores como Vygotsky (1989), Piaget (1978), Winnicott (1975), artistas e poetas. Essa rede de referências em ação possibilitou uma modificação das práticas de ensino de artes dos professores das creches e produziu uma documentação que se tornou fonte de conhecimento profissional. A participação dos envolvidos foi uma construção conjunta. Assim, o público-alvo professores e coordenadores são considerados como sujeitos ativos que contribuíram para conhecer e transformar suas práticas de ensino de arte e a realidade na qual estavam inseridos.

A pesquisa implicou numa série de passos encadeados partindo da construção da participação, do estabelecimento de combinados para essa participação, do mapeamento e identificação do problema, da construção dos diagnósticos e sua devolutiva, dos estudos e pesquisas para o planejamento das intervenções estruturais e ainda, das sequências de atividades, produção de documentação, análise e avaliação.

Partimos também da premissa, que será abordada de forma mais aprofundada no segundo capítulo, na qual o professor é um sujeito autônomo, que constrói seus saberes numa relação que ultrapassa sua formação inicial, uma prática que é construída na relação com seus pares, com o grupo de crianças em que atua, com o coordenador pedagógico e nas ações de formação continuada de que participa fora e dentro da creche. Essa série de saberes e fazeres vivenciados geraram saberes, que ao serem refletidos pelo professor propiciou a construção do conhecimento com autoria. A pesquisa-ação pode desencadear a ideia é de um processo de autoria da prática-reflexiva, ou seja, o professor pode tornar-se autor numa convergência e imbricação dos princípios pedagógicos e éticos. A premissa novamente demonstrou a sinergia entre a metodologia de pesquisa-ação e nossa investigação.

Ao conceber o processo formativo à luz da pesquisa-ação potencializamos a intenção de abordar as necessidades organizativas da rotina das creches, as possibilidades de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos e a formação do professor numa perspectiva reflexiva, colaborativa, crítica e emancipatória.

Nosso compromisso se estendeu às mudanças sociais, caracterizadas, nesse trabalho, pela maneira na qual os professores se relacionaram com as crianças e na expansão da capacidade de proposição crítica e reflexiva de novos campos de experiências para as aprendizagens. Essa mudança foi determinada por ações intencionais, apoiadas na construção de uma documentação processual e na exposição das “produções e ações realizadas” pelo grupo, que geraram, simultaneamente, materiais e ações para novas análises e proposições.

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a auto formação e a heteroformação, a ciência e a arte. (...) Nisso, a pesquisa –ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano. (BARBIER, 2007, p.18-19).

A definição dessa opção metodológica foi também motivada pela compreensão de que tratamos de um fenômeno educativo em arte, e que nele, estarão presentes as relações entre as professoras e as crianças das creches e também entre as professoras e a pesquisadora durante o seu desenvolvimento. Essas dimensões inter-relacionadas

requereram do pesquisador clareza a respeito de quais concepções e práticas mobilizavam o fazer dos professores. Acreditamos que os professores necessitaram estar *no monitoramento* de suas proposições e que somente a autoria, como autoridade de saber e com poder de crítica poderá mobilizar suas concepções sobre a experiência e gerar alterações em suas práticas rumo à ampliação dos campos de experiências para as crianças.

Neste sentido, os professores foram compreendidos como pesquisadores - investigadores que devem se lançar a uma reflexão contínua. Essa reflexão tem diferentes dimensões e segundo Alarcão (1999) ultrapassa o fazer pedagógico para se inserir numa dimensão social. Construir uma atitude reflexiva é uma das premissas dessa investigação. Aprender a questionar seu fazer, organizar o contexto educativo e compreender o seu próprio papel social faz parte da tomada de consciência de seu profissionalismo. Essa aprendizagem, ao nosso entender, é fundamental para a transformação de muitas concepções da área de educação em especial, as práticas de artes com os pequenos.

No nosso caso, tivemos a intenção de modificar a prática em arte nas creches, através do contato e estudo da Arte Contemporânea e das poéticas das crianças de 0 a 3 anos.

Contudo, antes de tratar especificamente sobre os passos envolvidos na pesquisa, gostaríamos de explicitar que nessa investigação tivemos uma tomada de posição do ponto de vista político. A formação dos professores e consequentemente a reflexão proporcionada pelo método utilizado acrescentou um novo olhar ao ensino das artes devido a participação e reflexão dos professores dentro do processo. Acreditamos que ao definir como objetivo da pesquisa a investigação sobre a “formação dos professores” por meio do método da pesquisa-ação e consequentemente as transformações da prática de ensino, estaremos contribuindo para uma mudança social, pois, tanto as crianças, quanto os professores terão oportunidades de expandir seu universo pessoal e social de experiências e reflexões críticas.

A imersão dos professores em experiências estéticas, ou seja, a criação de campos de experiências para as aprendizagens significativas em arte foi um dos instrumentos fundamentais para a criação de uma nova disponibilidade voltada para a

reflexão e revisão de seus modos de pensar e realizar suas práticas. Essa proposição remeteu-nos ao conceito desenvolvido por Schon (2000) no bojo de seus estudos sobre a epistemologia da prática. Para o autor é necessário à criação de situações nas quais exista uma sistemática e um processo de “reflexão na ação”. Esses estudos e o debate, suscitado pelo autor, tornou Schon (2000) um dos pontos de nossa rede de referências, na medida em que seus estudos impactaram e modificaram a história da formação de professores a partir dos anos de 1980.

Utilizando os conceitos desenvolvidos por Schon (2000), temos no contexto de nossa pesquisa uma comunidade de profissionais - professores que realizavam cotidianamente atividades com as crianças, entre essas atividades - práticas de artes - inseridas num contexto institucional com convenções, limites, modelos e repertório. Esse é um contexto que nos remete à epistemologia da prática, na qual a “reflexão na ação” ⁴ é um dos instrumentos pelos quais os professores adquirem novos conhecimentos. Nos espaços de formação continuada – encontros de formação - o investigador constrói ou simula situações como um *designer* ou como alguém que cria uma poética, ou seja, *poesis* termo usado pelos gregos para se referir ao estudo da construção das “coisas”, como conceitos, ações, objetos e fazeres.

O investigador junto com o grupo, tematiza as práticas do professor, para que ele possa repensar o seu fazer. O estudo e conhecimento têm nesse contexto monitorado, espaço para a discussão, planejamento e elaboração de novas ações, propiciando que o professor se confronte com os materiais, situações e problemas, estabelecendo uma “*conversação reflexiva com os materiais da situação*” (SCHON, 2000, p.163), vindo a se tornar um *construtor de coisas*, como nomeia Schon.

Nesse processo de aprendizagem prática, o autor ainda aponta a necessidade de compreender que existem diferentes formas de experimentar, nas quais, os professores tem oportunidade de testar diferentes hipóteses, são elas:

⁴ Reflexão na ação para Schon se refere à: “Quando o profissional reflete na ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ação e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações.” (SCHON, 2000, p.65)

- Experimentação Exploratória – não há um planejamento, e a observação parte do ato espontâneo.
- Ação Deliberada – é planejada para avaliar qual o efeito produzido por uma ação anteriormente preparada, experimento para testar várias hipóteses.
- Teste de Hipóteses - muito similar ao processo de pesquisa e que inclui um acompanhamento do processo e uma avaliação dos resultados, segundo as hipóteses levantadas.

Numa pesquisa em que o conhecimento é de natureza prática, esses tipos de experimentações devem estar imbricados. Nos encontros com os professores nos preocupamos que essas dimensões fossem integradas nas situações de análise das práticas. Considerando o estabelecimento de uma relação de reciprocidade de saberes, em que os professores, se envolvam e desejem enfrentar os conflitos inerentes às novas experiências, levantando suas hipóteses e explorando as diferentes maneiras de resolvê-las de forma colaborativa.

Nesse cenário, nosso papel é propiciar espaços e discussões para que o professor crie e exerça o papel de pesquisador\investigador de sua prática. O professor torna-se um sujeito que reflete e pesquisa sua prática orientada pelo pesquisador. A partir de propostas planejadas, são levantadas hipóteses sobre a sua ação e como estas afetam o fazer das crianças. Na construção desse material o professor, assume o lugar de quem reflete antes da ação e durante a realização das atividades, através de pontos de observação e da construção de registros desse fazer. A retomada da documentação do processo, nos encontros com os professores possibilitou uma reflexão sobre as ações já feitas criando umas práxis apoiada pela teoria e alimentada por leituras e estudos de textos que direcionaram o desenho de novas ações. Essa referência teórica orientou o encontro com os professores propiciando-lhes uma experiência a qual possa ser compartilhada com um grupo. Nesse percurso, as atividades construídas de forma sequencial e com graus crescentes de dificuldades (nomeadas de sequências didáticas) foram documentadas fotograficamente e por meio de vídeos que serão analisados e se tornam o principal material de trabalho da investigação junto aos professores.

Para finalizar essa discussão inicial podemos dizer que na educação em arte vivemos um dilema, o do pensar um trabalho inserido num contexto permeado de

incertezas, de saberes em mutação, tempos em que as perguntas e dúvidas que nos movem. Neste campo, temos um caminho com várias armadilhas, dentre elas, a de um fazer artístico estereotipado das crianças que gera submissão, e que futuramente as poderão torna-las presa do consumismo vazio e ansioso presente nos ideais do mercado. Assim se alija o sujeito de si, como protagonista e sujeito que busca e cria sentidos. Para que isso não aconteça é preciso refletir e reconhecer a necessidade de uma dimensão crítica das ações, uma constante tematização da prática⁵, que nos leva da ação à reflexão e nos faz retornar a ação.

Esse é o movimento dessa pesquisa, um movimento no qual existe essas práxis de estudos das situações vivenciadas e de constituição de diálogos críticos. Para a organização dos referenciais para a pesquisa-ação, com tantas questões que nos desafiam foi importante criar referências com diferentes pontos que apoiem a reflexão e organizem uma rede de saberes. Nosso primeiro ponto de ancoragem é a certeza de que estamos juntos e implicados, pesquisador e pesquisados/investigadores, numa busca por melhor qualidade e oportunidade educacional para todas as crianças de 0 a 3 anos. Esse é um compromisso social já estabelecido na dedicação de grande parte de nossa vida profissional e de nossos estudos para a formação de professores de crianças pequenas em artes visuais. É um engajamento que requer como aponta Barbier (2007), um compromisso profundo com os professores, que também somos, e com as crianças de hoje e com aquelas que virão. É, portanto, uma crença na possibilidade de que os sujeitos podem construir novos modos de viver, educar e conviver, garantindo a equidade para que não seja perdida a integridade que nos faz humanos, mesmo na adversidade.

É uma tomada de posição epistemológica, que entende que pesquisar um fenômeno complexo como a relação entre arte contemporânea, crianças pequenas e seus professores, envolve relacionar as interações do plano subjetivo e social. É importante ressaltar que a noção de “implicação” é um dos aspectos que em conjunto com a noção de multi referencial, transversal e cooperativa, está comprometida com um processo no qual existe uma construção e reconstrução do objeto de estudo. Convocamos Barbier

⁵ A tematização da prática é uma estratégia utilizada de formação de professores alfabetizadores e tem sido desenvolvida pela Profa. Dra. Telma Weisz (2000), a qual remete a análise de registros escritos e ou situações de vídeo que são discutidas com um grupo de professores.

(2007) numa transcrição de um trecho no qual o autor define implicação ao comentar um capítulo de seu livro *A pesquisa-ação na instituição educativa* escrito em 1977.

(...) um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por suas práxis científicas, em função de sua história familiar e libidinal, se suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 2007, p.101)

Explicitado o conceito de implicação, outro ponto de ancoragem de nossa rede é definido pelo que nos ensinou Paulo Freire (1983) defendendo que cada um, em seu papel, exerça o poder e o direito à palavra. Nesse sentido a pesquisa possui uma perspectiva que inclui o enfrentamento das diferenças e dos saberes, o conflito e que marca os deslocamentos no decorrer do encontro entre professores/investigador, coordenadores, pesquisador e crianças. Entendemos que a criação de um contexto para esse trabalho nos remete à possibilidade de uma vivência democrática que se constitui numa coautoria que respeita e inclui todos os participantes da pesquisa em suas reais possibilidades. Essa é também uma postura ética e estética, guiada pelo respeito profundo a todos os envolvidos no processo, professores, coordenadores e crianças. Somente nesse marco podemos conceber estratégias de compreensão e transformação dos saberes e fazeres dos professores das 02 creches durante 01 ano com encontros mensais. Sabemos que a condição humana hoje está perpassada por “uma aventura do homem em tempos de mutação”, contudo, a nossa inscrição e potência ainda habita o tempo em que os ideais modernistas mobilizavam a formação e a ação dos professores.

A presença da arte na escola e os modelos idealizados a serem alcançados precisam ser questionados. Acreditamos que no espaço de constituição de uma crítica da história vivida, no estabelecimento de um diálogo com as poéticas dos artistas, seus modos de fazer, nos modos de fazer das crianças de 0 a 3 anos e nas interpretações dos professores que poderemos “abrir” possibilidades novas. Trata-se, portanto, de um conhecimento móvel, determinado pelas diferentes subjetividades, e estados provisórios de saberes. Os professores participantes dessa investigação se propuseram à vivência de um processo no qual não tínhamos delimitado um percurso *a priori*. O mapa foi construído durante a trilha, pautado em cada observação, e na interação de saberes e conflitos. Essa é, portanto, uma investigação híbrida, na qual as fronteiras entre a

formação – ato inerente à educação – e a investigação ficam tênues. É nesse escopo que trabalharemos na busca da construção de campos de experiências, nosso tema central.

É importante marcar que entendemos a experiência como vivência de atos de criação de sentido como Favaretto (2010) aponta:

Estas considerações põem em relevo à necessidade de se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificações morais, políticos, educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças de comportamento. (FAVARETTO, 2010, p.01)

Para isso, criamos como estratégia a coleta de dados contínua, a organização de grupos de formação baseada no estabelecimento de uma situação dialógica em que existem confrontos entre os conhecimentos científicos relativos ao campo da educação, da arte contemporânea e a experiência dos professores com as crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, a prática cotidiana passa a ser desnaturalizada, podendo emergir as marcas das construções históricas das concepções em educação infantil e da arte.

Tratamos a relação ensino e aprendizagem como um processo que inclui também a construção de vínculos afetivos e a constante vivência de alteridade e identificação, o que propicia uma compreensão mais integradora, principalmente por se tratar de um trabalho com crianças de 0 a 3 anos, no qual não há uma cisão das experiências relativas aos cuidados e à educação.

Gostaríamos, ainda, de apontar que todos esses atores são sujeitos de sua ação e são afetados nos seus espaços de poder e de aprender. É essa relação necessita ser considerada na construção de novos campos de experimentação e territórios. Isso exposto, explicitamos a escolha de uma pesquisa-ação como metodologia privilegiada que pode dar vazão a essa criação de sentido para uma ação com arte contemporânea junto às crianças de 0 a 3 anos.

1.2 – As Creches no Brasil a partir dos Anos 1980

Para contextualizar nosso leitor vamos retornar aos finais dos anos 80, nos quais, vivemos um momento crucial na história da Educação Infantil.

Fruto de movimentos da sociedade civil e das pesquisas realizadas pelas universidades foi promulgada a Constituição de 1988, que considerava pela primeira vez no Brasil que a Educação Infantil seria um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Na esteira dessa conquista, era prioritário compreender o que seria a Educação Infantil (EI) e como essa etapa poderia ser organizada para atender todas as crianças brasileiras. O movimento de constantes discussões das políticas educacionais em relação à E.I., após 10 anos resultou, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – Lei número 9.394 (LDB 9394/96) que estabeleceu de forma incisiva que as creches estariam vinculadas ao sistema de educação. Sendo ainda consideradas no título III, Do direito à Educação e do Dever de Educar, art.4º., IV: “*o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento às crianças de zero a seis anos de idade.*” (BRASIL. Lei nº 9394, 1996).

Ainda nessa mesma legislação no título V, capítulo II, seção II art. 29, as creches foram consideradas como a primeira etapa da Educação Básica como consta nos *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil MEC/SEF, 1998*. O fato mobilizou uma parcela significativa de educadores a refletir sobre a definição do que seria um atendimento de qualidade para essas crianças. A trajetória incentivou muitos estudos – entre os quais a minha dissertação de mestrado (NALINI: 1996), que defendiam a construção de um marco educativo para as creches, dando face ao que poderia ser entendido como uma Educação Infantil de qualidade.

Não obstante, os avanços citados em relação à Legislação Nacional, esses, ainda não se concretizavam no cotidiano das creches. Havíamos superado uma concepção “assistencialista - científica” ⁶ para chegarmos ao final do século XX com uma legislação que considerava as creches como etapa inicial do sistema educacional brasileiro, mas com práticas ainda pautadas em atividades de compensação de déficits das crianças.

⁶ Essa concepção está presente na dissertação de mestrado de KUHLMANN, 1990.

No ano de 1988 houve outro marco significativo: a entrega para todos os professores do segmento da publicação *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998)*. Escrito em três volumes: 1º. Volume: Introdução, 2º. Volume: Formação Pessoal e Social e 3º. Volume: Conhecimento de Mundo, que apresentava uma tomada de posição em relação ao que poderia ser considerado como um espaço de qualidade na E.I. Podemos considerar que esse documento propiciou uma mudança no segmento na medida em que, no primeiro volume (1- Introdução) situava e fundamentava as concepções de criança, educação, instituição escolar e o papel profissional do educador de E.I. O documento apontava com clareza a interação entre educar, cuidar e brincar; garantindo às crianças acesso à possibilidade de aprender a partir de situações orientadas e sequências de atividades. No segundo volume (Formação Pessoal e Social) havia uma discussão sobre o processo de construção da identidade da criança, o papel da interação, das relações entre pares, professores, famílias e comunidade no âmbito da Educação Infantil. E finalmente, o terceiro volume (Conhecimento de Mundo) que apresentava seis documentos referentes aos eixos: artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, movimento e música. Cada eixo apresentava uma discussão inicial das concepções e práticas correntes na área, para em seguida relacionar as etapas do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os documentos citados eram finalizados com a presença de conteúdos e objetivos voltados à criança de 0 a 3 e de 4 a 6 anos. Essas definições foram fundantes, pois representavam um compromisso explícito com a inserção da E.I. no contexto educacional. Além disso, havia indicações a respeito do que seria uma E.I. de qualidade. O estabelecimento desses objetivos e conteúdos abriram definitivamente a possibilidade de se estabelecer uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, para que houvesse um enriquecimento do percurso criador individual em arte, assunto que abordaremos em nosso trabalho de pesquisa.

Gostaríamos, ainda, de demonstrar o quanto esse documento marcou uma tomada de posição frente aos objetivos a serem conquistados pelas instituições de E.I., o que pode ser verificado abaixo em um trecho da carta de apresentação dos RCNEI (1998):

(...) apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a

ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.01)

Contudo, apesar desses avanços, do ponto de vista do cotidiano das creches, como já afirmamos, verificamos uma distância muito grande entre a prática junto às crianças de 0 a 3 anos e o que está proposto nos RCNEI.

Desde a promulgação dos RCNEI, uma parcela significativa da comunidade de educadores comprometidos com a E.I. foram a campo. Tempos de implementar ações de formação levadas a cabo pelos órgãos oficiais dos Municípios, Estados e da Federação e, também, junto a eles, ocorreu à participação dos profissionais das Universidades e do também do terceiro setor na consolidação de parcerias e de programas de formação de professores.

O século XXI começou com a tarefa de dar acesso e promover o conhecimento das crianças de 0 a 3 anos oferecendo, em arte, a possibilidade de criar e ter contato com a produção cultural e histórica de forma significativa, propiciando as bases da inserção social desde o início da infância. Nessa perspectiva, podemos dizer que a intenção dos programas de formação de educadores era a construção de modelos de formação continuada que propiciasse aos professores reflexão e criação de um fazer transformador para as crianças.

Entre as ações formativas praticadas gostaríamos de destacar uma delas, em função de seu alcance formativo junto aos educadores e que está diretamente relacionada à nossa pesquisa: o Programa Capacitar Educadores⁷, uma parceria entre o Instituto Avisa Lá e o Instituto C&A, que veio a se tornar um espaço privilegiado para o desenvolvimento de saberes sobre a formação de professores e sobre as ações educativas com as crianças pequenas. Esse projeto propiciou ao grupo de profissionais envolvidos uma possibilidade de aprofundar as questões relativas à construção de uma metodologia de formação, que anos depois foi sintetizada no livro *Bem Vindo Mundo!* (2006), além de gerar a produção de teses sobre a formação dos coordenadores pedagógicos e professores.

⁷ O programa Capacitar Educadores foi fruto de uma parceria entre o Instituto Avisa Lá e o Instituto C&A para atender a demanda pela formação de professores nas creches da cidade de São Paulo. O objetivo do Programa era a qualificação profissional das organizações - membros da COOPERAPIC (SP) atuando na formação dos professores, gestores e equipes de apoio dessas instituições de 1993 a 2004.

A nossa vinculação como formadora da equipe do Instituto Avisa Lá, pode ser considerado como um dos fatores que contribuiu significativamente para essa pesquisa.

Podemos, ainda, afirmar que os conteúdos das poéticas contemporâneas e seus modos de fazer e de compreender aquele que a observa não alcançou penetração nas escolas de E.I. A vivência em projetos de formação continuada nos últimos anos revela que nas atividades cotidianas das crianças ainda existem propostas equivocadas e superadas como os desenhos para colorir voltados para a fixação de datas comemorativas, a fatura? de desenhos após a realização das atividades, em sua maioria, ligadas às datas comemorativas do calendário escolar. Em outros contextos, às vezes partilhando a mesma jornada, acontecem atividades “livres” cujo objetivo seria de entreter e ocupar o tempo restante do dia. Assim, encontra-se em algumas rotinas descrições de atividades como desenho livre, pintar, recortar, colar e brincar sem nenhuma proposta ou interferência do professor. Atividades centradas numa concepção de pura execução, desconsiderando o papel constitutivo das diferentes linguagens artísticas, e a implicação do criador no processo de construção.

Nas E.I (03 a 05 anos) e Creches (0 a 3 anos), essas práticas ainda são correntes e tem como objetivos, em muitos casos, desenvolver a coordenação motora fina, a criatividade, e tornar a criança cidadã. Demonstrando desconhecimento do processo de aprendizagem das crianças e deslocados das propostas educativas contemporâneas já alcançadas no segmento.

Paralelamente ao cenário descrito acima, encontramos na outra ponta da “curvatura da vara” ⁸(SAVIANI, 1985) uma tentativa de incluir conteúdos a todo custo. Assim, em muitas escolas de E.I proposições de releitura de reprodução de obras de arte aconteciam sem relação com o significado artístico do “reler”. As releituras deveriam ser caracterizadas como aproximações significativas das imagens de obras de artistas, nas quais o importante é a interpretação e o brincar das crianças e não o quanto elas conseguem se aproximar do “modelo original”, copiando-o.

Além de imperar, em artes visuais, um trabalho centrado no uso de técnicas e regras que as crianças não compreendem, como por exemplo, desenhar dentro de

⁸ Termo cunhado por Saviani (1985) em seu livro *Escola e Democracia: Teorias da Educação*, numa metáfora sobre o antagonismo presente nas concepções de educacionais.

margens, pintar com esponjas, propostas de experimentação de cores e materiais, sem orientações didáticas, articulação entre o fazer e o conhecer e, principalmente sem a apreciação das próprias produções pelas crianças. Podemos dizer, de forma poética, que esse é o “estado da arte” encontrado no cotidiano da maioria das creches brasileiras e, dessa maneira, cada vez mais cedo as crianças são submetidas à vivência de normas, imagens sem significado e atividades desintegradas da sua aprendizagem em arte e de seu modo de agir e refletir.

1.3 - Grupo e contexto: Como tudo começou

“Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

“Navegar é preciso, viver não é preciso”

Quero para mim o espirito desta frase, transformada

a forma para casar com o que sou:

viver não é necessário,

Necessário é criar!”

Fernando Pessoa

Esse projeto de pesquisa nasceu do trabalho que realizei como formadora de professores de creche⁹, num trajeto que se iniciou há mais de vinte anos. Podemos dizer que essa pesquisa está incluída num longo percurso em que minha história de vida e meus ideais são atravessados por uma luta cotidiana por uma educação infantil de qualidade para todos, em especial, um compromisso com as crianças de 0 a 3 anos.

⁹Segundo Documento de Orientações Curriculares para a Educação Básica de 2013. “...na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I). (BRASIL, 2013, p85).

Essa pesquisa tem suas origens no início de 2012 quando a coordenadora pedagógica Benedita Machado de Mello e a diretora Nair Bortoleti da creche¹⁰, denominada Núcleo 03 - Santo Antônio de Pádua - Shangri-lá, pertencente a um grupo de 07 creches conveniadas com a Prefeitura de São Paulo; participante do Centro Comunitário Jardim Autódromo (CCJA) situado na Zona Sul da cidade de São Paulo – Grajaú que vieram ao Instituto Avisa Lá, em busca de uma formação que lhes ajudasse a refletir sobre as ações desenvolvidas no eixo das artes visuais na creche. Elas já haviam participado de vários processos formativos e durante três anos foram integrantes do Programa Capacitar 08, do Instituto Avisa lá. Essa formação realizada de 2001 a 2003 trouxe grandes mudanças na prática dos professores.

A formação ajudou a incorporar na rotina da creche situações de leitura diárias, cantos de atividades diversificadas, um trabalho voltado para a exploração de materiais e a inclusão da produção de diferentes artistas em atividades de apreciação de imagens para alimentar o trabalho com as crianças. Entre as mudanças foi também, instituída uma Mostra Cultural, um evento anual, no qual o trabalho desenvolvido com as crianças era apresentado para as famílias e para a comunidade.

Entre os questionamentos trazidos pela equipe de coordenação desta creche, um dos principais, que nos mobilizou se remetia a uma compreensão mais profunda sobre quais os melhores caminhos para as ações em artes com crianças tão pequenas: o que mostrar as crianças? Como as crianças pequenas podem se relacionar significativamente com a arte? Como gerar uma prática integrada e significativa para essas crianças.

Foi com grande felicidade que nos deparamos com essa equipe gestora em busca de uma proposta que possibilitasse investigar as práticas dos professores. Essa demanda gerou o espaço para a pesquisa.

De estudos anteriores e discussões sobre a formação continuada tínhamos como hipótese inicial, que o contato com a Arte Contemporânea, a partir dos movimentos de experimentação dos anos 1960 e 1970, seria uma possibilidade de intervenção significativa para as crianças pequenas. Nesses movimentos estéticos, o sensorial e a participação do outro, são questões centrais, que continuam a ser pensadas nas

¹⁰ Em relação a terminologia de atendimento as crianças de 0 a 3 anos podemos utilizar o termo creche, como citada na Constituição Federal de 1988, ou CEI nomeação da Prefeitura Municipal na cidade de São Paulo. CEI – Centro de Educação Infantil. Nesse trabalho iremos utilizar o termo creche.

produções atuais. Esse olhar dos artistas e a constituição de suas poéticas, ligadas ao corpo, ao gesto, ao espaço, ao nosso entender são temáticas interessantes a serem exploradas com as crianças pequenas. Essa seria a possibilidades de um *link* entre Arte Contemporânea e a Poética das crianças pequenas, um fazer no qual o olhar sobre os artistas e a constituição de suas poéticas, ligadas aos aspectos levantados acima (corpo, gesto, espaço, tempo, memória) poderiam vir a ser, ao nosso entender, materiais, perguntas e questões interessantes a serem exploradas com as crianças pequenas.

As crianças de 0 a 3 anos em suas ações são movidas pela sua percepção sensorial e pelo movimento e essa similaridade de temáticas trazidas pela Arte Contemporânea, permitiria uma conexão entre as experiências das crianças e os assuntos, *temas*, processos, produtos, performances e intervenções entre outros modos de fazer arte, que muitos artistas contemporâneos trazem em seus trabalhos, ampliando significativamente a busca de significados, campos de experimentação e sentidos das crianças e de seus professores. Um exemplo é a ênfase dada ao corpo como suporte e meio na arte atual e a necessidade da gestualidade, movimento e ação no contexto da aprendizagem infantil. Portanto, trazer para as creches artistas como Hélio Oiticica, Ligia Clark, Olafur Eliasson, Antony Gormley, Mestre Didi, Amélia de Toledo entre outros, poderia vir a ser uma criação de *espaços-tempos* para instigar e inspirar as professoras para pensar sobre seu ambiente, as relações, o cuidado e, sobretudo, a autonomia a ser construída com as crianças. A essas proposições e interações entre os trabalhos dos artistas e as crianças, chamaremos de construção de campos de experiência para as aprendizagens das crianças¹¹.

Da proposição deste trabalho para a organização do grupo foram menos de dois meses e no segundo semestre de 2012, começamos, junto Mariana Americano, a trabalhar com o grupo de quatorze professores da Creche Jardim Shangrí-la.

Durante, os quatro meses posteriores - realizamos um encontro por mês. Foram quatro encontros com duração de 04hs com os professores, nos quais o principal tema foi a discussão sobre as interfaces entre arte contemporânea e educação infantil. Esses encontros se caracterizaram no que podemos hoje chamar de projeto piloto da pesquisa. Ao discutir com o grupo de 14 professores sobre como eram as crianças com as quais trabalhavam, pudemos afinar ainda mais as similaridades entre os modos de fazer dos

¹¹ Esse termo será tratado no Capítulo 2 ao definir a rede de referências dessa pesquisa-ação.

artistas contemporâneos e a poética¹² das crianças. Nesse contexto tínhamos como ponto de partida as perguntas trazidas pela equipe de coordenação: - O que mostrar as crianças? Como as crianças pequenas podem se relacionar significativamente com a arte? Como gerar uma prática integrada e significativa para essas crianças. E outras colocadas por nós: O que é Arte? E Arte Contemporânea? Qual relação esses artistas podem estabelecer com as crianças pequenas? Por que trabalhar arte contemporânea com crianças tão pequenas? Essas questões nortearam a produção dos encontros e as discussões com o grupo.

A primeira ação foi propor uma reorganização da rotina para que as professoras pudessem trabalhar com pequenos grupos de crianças. E aqui fazemos uma pausa para pensar sobre esta questão que é fundamental para a realização de ações de qualidade. Sabemos que em grande parte das creches, em função do atendimento da demanda, a organização dos grupos normalmente é realizada a partir do espaço físico oferecido, ou seja, num mesmo espaço, dois ou três grupos compartilham a mesma rotina, dessa forma teríamos duas ou três professoras que trabalham juntas. Apesar de garantido em Legislação Nacional uma proporção ideal¹³, por exemplo, no caso do berçário menor (crianças de 0 a 1 anos) a proporção ser de 07 bebês para 01 adulto, no cotidiano das creches a proporção é de 14 bebês para 02 adultos com dois grupos dividindo o mesmo espaço. Sabemos que a intenção é otimizar o atendimento e garantir que haja sempre um segundo profissional atuando com as crianças. Contudo, na prática, o que acontece é que essa organização não propicia a criação de vínculo entre um adulto e as crianças, além de em muitos casos levar a práticas automatizadas em relação aos cuidados individuais das crianças, uma educadora que troca todos e dá banho em todos. Dessa forma, as crianças não sabem quem fará a sua troca de fraldas, sua alimentação e cuidados. Esse contexto gera insegurança nas crianças e um desconhecimento de seu modo de ser pelos educadores. Mesmo considerado que atualmente as creches vivem uma constante pressão política por um aumento no número de atendimentos, essa

¹² Ao pensar nas poéticas das crianças estamos nos referindo uma forma de compreender e se comunicar que envolve o fazer artístico. A poética das crianças pequenas é um discurso gestual, de movimento, de expressões, iniciativas que traduz uma determinada maneira de compreender o mundo e de atuar sobre ele. Esse tema será desenvolvido no Capítulo 2.

¹³ Quadro atual da proporção adulto X criança para a atuação em creche segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), parecer CNE(05/2009) estabelecem a seguinte proporção de adultos por criança:

1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos

1 professor para cada 15 crianças de 3 anos

1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos

pressão gera um tipo de organização que em muitos casos sobrecarrega o adulto, desconsidera as possibilidades e capacidades das crianças pequenas, *automatizando* as ações dos professores. É, portanto, fundamental nessa faixa etária a garantia de construção de um vínculo forte, saudável e de uma rotina, que compreenda momentos mais individualizados e desafiadores.

Ao propor no Projeto Piloto que cada professora tivesse uma rotina diferenciada com seu grupo de crianças, garantimos momentos mais individualizados e condições mínimas para que as professoras possam conhecer as crianças e desenvolver as sequências didáticas propostas. Essa ação esteve vinculada a construção do grupo e de um processo de observação em que houvesse um reconhecimento e valorização das iniciativas e fazeres infantis. Esse momento inicial no projeto piloto e no desenvolvimento da pesquisa foi fundamental também para a construção de vínculo com o projeto, pois foi um espaço de escuta das professoras, compartilhamento de suas dificuldades e conquistas. Essa tematização criou um clima cooperativo para o projeto e a partir da observação das crianças pequenas, as professoras começaram a se motivar e voltar – se para a pesquisa em Arte Contemporânea.

As visitas a diferentes museus e exposições em busca de artistas que pudessem contemplar as possibilidades das crianças se tornou uma prática para as professoras. Tínhamos como premissa que a Arte Contemporânea poderia se constituir num dos principais alimentos para o desenvolvimento e a aprendizagem significativa para os professores e crianças. Contudo, para conectar essas intenções foi preciso conhecer as crianças e saber o que elas sabiam e o que poderia mobilizá-las. Nesse trajeto novas perguntas foram incorporadas às ações formativas: Quais são as características do desenvolvimento de cada faixa-etária? O que faz sentido para essas crianças? Como elas aprendem? O que precisam aprender? Quais relações entre o que o modo de fazer desse artista e as experiências das crianças? Será que estamos criando realmente espaços de aprendizagens para as crianças?

Para trilhar este percurso em busca de respostas, mergulhamos num movimento intenso de partilhar sensibilidades, de aprofundar indagações e de promover o encontro entre a Arte Contemporânea e as crianças. Nesse processo reflexivo, o primeiro movimento havia sido de encantar os professores com as buscas das crianças e as questões dos artistas, aprofundando o processo constitutivo das obras de cada artista e

incitando os professores a fazer distintas interpretações que poderiam alimentar as experiências de suas crianças. Fundamental nesse percurso foi a vivência dos educadores que puderam ser tocados pelos modos de fazer arte na contemporaneidade. Acreditávamos e continuamos acreditando, que somente quando algo faz sentido para si mesmo, é possível a criação de uma proposta para o outro. Lembramos também da necessidade que tivemos de “conter” os educadores que se encantaram com o que conheceram e queriam reproduzir as obras dos artistas estudados por eles com as crianças.

Um dado incorporado em nossas reflexões foi à necessidade que os professores de crianças pequenas têm de elaborar “produtos”. Uma necessidade real, que se remete a construção de marcas das conquistas das crianças, mas, que podem ser constituídas de distintas formas como na documentação fotográfica, vídeos e na elaboração das sequências didáticas. O processo de documentação foi o caminho para a integração dessa necessidade dos professores no Projeto. Naquele momento nossa intervenção foi ajudar a buscar um foco, pesquisar mais sobre a relação de cada artista com o seu trabalho e buscar o ponto de encontro com uma experiência processual para as crianças. Assim, cada um dos grupos escolheu um foco para esse trabalho, o critério de seleção era um tema, uma obra, um fazer, uma poética que dialogasse com as crianças. O que este artista fala? O que ele propõe e como isto se relaciona com as necessidades de aprendizagem destas crianças? Essa possibilidade gerada criará um campo de experiências para as crianças?

As respostas a essas perguntas foram construídas durante o projeto piloto que gerou sequências didáticas que se mostraram significativas, tanto para os professores como para as crianças. Nelas prevaleceu a ideia da interação, da diversidade e da continuidade. Gostaríamos de citar alguns exemplos, como o de um grupo de professoras das crianças de 02 a 03 anos (minigrupo I) que se dedicaram a estudar o artista Antony Gormley e com a sensibilidade afluída nos encontros formativos tiveram a ideia de tematizar diferentes experiências do corpo no espaço. Nesse espaço as crianças e suas professoras experimentaram brincar com folhas, com caixas, dançar e representar corpos de diferentes maneiras e materiais. Começando pelo contorno desse corpo, com flores, pedras, bem como a construção de marcas e brincadeiras na área externa da creche. O ponto de partida foi o corpo em movimento e nessa totalidade de

sensações, puderam trabalhar com a parte preferida do corpo de cada criança, moldando-a em atadura gessada e construindo um grande móbile com o grupo.

As professoras do Berçário II (crianças de 01 a 02 anos) encontraram nas obras de Amélia Toledo um sentido para as brincadeiras de seu grupo de crianças. Foi assim que elas propuseram uma redescoberta do parque, da horta, dos cheiros tão comuns que estavam no entorno da creche. Segundo as professoras, esse contato foi possível por que a artista fazia um convite para olhar o entorno. Com as crianças, elas ouviram os sons do lugar, misturaram líquidos, brincaram com pedras e puderam perceber que os restos de uma árvore caída, poderia ser um bom lugar para estar e brincar.

Esses encontros, processos e produções levaram à realização em novembro de 2013 do seminário nomeado: I Encontro de Arte Contemporânea e a Criança de 0 a 3 anos, que aconteceu na Creche Jardim Shangrí-la no qual aconteceram as apresentações das professoras em forma de oficina das experiências desenvolvidas com as crianças. O objetivo foi compartilhar com vários profissionais a trajetória de estudo, pesquisa e discussão sobre essa perspectiva de trabalho com as crianças pequenas e a Arte Contemporânea. A presença de 144 educadores da região e o interesse pelo trabalho desenvolvido reafirmou que nossa proposta poderia se constituir num campo importante de pesquisa sobre o trabalho dos professores em artes com crianças de 0 a 3 anos. A preparação das oficinas nos possibilitou, também, uma tomada de consciência sobre as ações que vínhamos desenvolvendo de forma experimental e foram fundamentais para o desenho desta pesquisa.

Capítulo 2 – Projeto Piloto

2.1- Lições Aprendidas e Construção de uma Rede de Fundamentos

A realização do que chamamos nessa investigação de Projeto Piloto nos trouxe a possibilidade de refletir sobre as ações empreendidas e os resultados obtidos. Seleccionamos conceitos e nos dedicamos a estudá-los para fundamentar a pesquisa desenvolvida posteriormente com os professores. É preciso dizer que foi preciso criar uma rede, tecida com muitos fundamentos e na qual coexistem pontos de conexão que nos ajudaram a redesenhar a pesquisa. Podemos ilustrar nossa rede de referência a partir de uma figura em que todas as linhas se tocam tensionando e transformando a rede.

Fonte: Autor

2.2 - O Professor-Reflexivo, o Papel do Pesquisador e do Professor.

Em primeiro lugar, acreditamos que os professores necessitam estar no monitoramento de suas proposições e que somente a autoria, como autoridade de saber e

com poder de crítica poderão mobilizar suas concepções sobre as experiências e gerar alterações em suas práticas rumo à ampliação dos campos de experiências para as crianças.

Neste sentido, os professores são compreendidos como pesquisadores de sua prática cotidiana e que devem se lançar a uma contínua reflexão. Essa reflexão tem diferentes dimensões e segundo Alarcão (1999) ultrapassa o fazer pedagógico para se inserir numa dimensão social. Construir uma atitude reflexiva é uma das premissas dessa investigação. Aprender a questionar seu fazer, a organizar o contexto educativo e compreender seu papel social requer uma tomada de consciência sobre sua atuação profissional. Essa aprendizagem ao nosso entender é fundamental para a transformação das concepções em especial, o conceito de experiência.

Para Alarcão (2000) o professor-reflexivo, é um conceito que continua vigente na medida em que as situações do cotidiano escolar, cada vez mais complexas, exigem um professor que tome decisões a partir de sua interpretação do contexto. Essa postura profissional está relacionada a preocupação com a qualidade do ensino, com a aprendizagem de seus alunos e com a busca de inovações que requerem investigação e registro. Essa fundamentação profissional qualifica e define a atuação do professor nesta pesquisa. A análise das atividades empreendidas no projeto piloto e os estudos realizados sobre o trabalho de Alarcão (2000), Schon (2000), Freire (1983), Formosinho (2009), Weisz (1999) entre outros, nos ajudou a compreender que teríamos que atuar segundo a concepção de professor – reflexivo.

No nosso caso, em que temos como objetivo investigar como se transformam as concepções e práticas dos professores frente ao contato e estudo da Arte Contemporânea, e a sua imersão em experiências estéticas, a criação de campos de experiências significativas para os professores seria um dos instrumentos fundamentais para a abertura de uma disponibilidade para a reflexão e revisão de seus modos de pensar e fazer sua prática. Esse princípio se remete a criação de situações nas quais haja uma reflexão sobre a ação vivida.

Para Schon (2000), para que o professor aprenda é preciso criar contextos nos quais haja uma investigação sobre a prática. Esse seria ao nosso entender o papel do investigador: tematizar com os professores a sua prática para repensar e o seu fazer. Essa observação e análise do que fazemos possibilita conhecer mais sobre o trabalho realizado e nos permite uma discussão mediada pelo respeito e ética. A prática torna-se

coletiva e sujeita as novas incorporações oriundas das descobertas realizadas por cada professor. Diante dessa situação o professor se depara com problemas a serem resolvidos. O planejamento, ou a projeção desses contextos nos encontros leva o professor a estabelecer uma “*conversação reflexiva com os materiais da situação*” (SCHON, 2000, p.163).

Esse tipo de situação é uma situação experimental em que o professor pode testar suas hipóteses. Schon (2000) enfatiza que existe diferentes modos de experimentar um novo fazer, eles podem ser nomeados de: experimentação exploratória- ação na qual o ator age para ver o resultado produzido; experimento para testar ações – que se remete a criação de um contexto para testar uma ação deliberada, e o terceiro tipo, teste de hipóteses - muito similar ao processo de pesquisa. Nessa terceira forma de experimentação, existe um acompanhamento do processo e uma avaliação dos resultados, segundo as hipóteses levantadas.

Nossa pesquisa aconteceu junto às situações criadas nos encontros com os professores seguem a lógica de um teste de hipóteses, nas quais, a partir dos estudos realizados e de perguntas elencadas, os professores criaram e testaram sequências didáticas para a criação de campos de experimentação com as crianças.

Nesse percurso, as sequências didáticas foram documentadas fotograficamente e se constituíram num dos materiais de avaliação dos alcances da investigação junto aos professores.

Nesse cenário, o investigador e o professor são pesquisadores, que vivem o contexto da pesquisa-ação em diferentes âmbitos. Ambos estão envolvidos na pesquisa, o professor torna-se um investigador de sua prática a partir da elaboração de sequências de atividades que são construídas por suas hipóteses iniciais a respeito de como essas ações podem criar de campos de experiência ampliados com as crianças. Na construção desse processo o professor, assume o lugar de quem reflete antes da ação, durante a realização das sequências e após a realização deste trabalho, construindo uma sistemática de observação e acompanhamento, documentada e constantemente retomada. Essas ações são um dos principais *focos* de tematização permitindo que o professor possa refletir e alterar processos, rever caminhos. Essa orientação teórica guia

o desenvolvimento das ações dessa investigação e propicia que a experiência do professor como aluno, possa ser ressignificada auxiliando na constituição de novos modos de pensar e fazer arte na educação das crianças de 0 a 3 anos.

A perspectiva de um professor investigador nos remete a considerar que tratamos de uma concepção na qual os professores são sujeitos autônomos, detentores de saberes sobre a sua ação e que estabelecem um compromisso coletivo para um ensino de qualidade para todos. Por qualidade, não nos referimos a um modelo idealizado e totalizante, mas sim ao processo de transformações vividas e refletidas pelos professores. Processo que os transforma tornando-os cada vez mais capazes e com poderes para conhecer, interpretar, selecionar, criticar o quê e quais as melhores possibilidades de experiências podem ser oferecidas para as crianças. Estamos diante de uma noção complexa que pode ser entendida como a presença de uma disponibilidade para aprender a partir da observação e análise de sua prática.

Consideramos também que esse profissional é curioso, tem iniciativas, voz e saberes que podem modificar os caminhos da pesquisa e que devem ser alimentados com a arte e a cultura produzida e vivida no século XXI. Diante dessa premissa é papel do investigador propor experiências que tragam dúvidas, questões, incitem a curiosidade e desenvolvam uma disponibilidade para a crítica e uma revisão de sua maneira de atuar com as crianças. É interessante ainda atentar para que a formação desse profissional seja uma educação que problematize o seu fazer. Como nos ensina Paulo Freire (1983):

A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais se problematiza, os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. E quanto mais desafiados, mais obrigados a responder ao desafio, e desafiados eles vão compreender o desafio da própria ação de captar o desafio. E precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros num plano de totalidade, não como algo já petrificado, algo já definido, a compreensão tende a tornar-se conscientemente crítica e por isso cada vez mais desalinhada. (FREIRE, 1983, p. 80).

É importante ainda citar Weisz (1999) que nos remete a mudança do papel profissional do professor, segundo a autora, num modelo de aprendizagem em que a interação e a resolução de problemas é o cerne do trabalho, é necessário, uma grande autonomia do professor, que tem o papel de adequar seu ensino, às hipóteses das

crianças, somente assim há possibilidade de aprendizagem e transformações nos saberes. Para Weisz (1999) até 1970 se acreditava que para a formação do professor bastava um conjunto de técnicas aprendidas na formação inicial, que seriam atualizadas em forma de treinamentos esporádicos. A partir de 1980, as pesquisas na área educacional apontaram para a necessidade de uma formação caracterizada como capacitação, na qual os objetivos seriam de suprir as deficiências do professor e atualizá-lo de forma que ao final de um processo cessaria a necessidade de formação, pois o professor já estaria capacitado. Hoje, as visões citadas acima são consideradas ultrapassadas, pois ações pontuais, não dão conta da realidade complexa das situações de ensino e aprendizagem, exigindo uma formação continuada, permanente, integrada à prática do professor.

Temos claro hoje que as ideias educacionais estão em produção ininterrupta, bem como a realidade em que o educador atua, que também se transforma continuamente. Isso exige do professor que elabore e reelabore permanentemente sua prática pedagógica. Mas não basta pensar – e nem isso seria possível – cada professor pensar e transformar sozinho a sua prática em sala de aula. A responsabilidade da escola com o sucesso de todos os alunos só se garante com uma escolaridade coerente e articulada. (WEISZ, 1999, p.120).

Nesse trabalho, a perspectiva de um professor-reflexivo e de uma formação continuada, centrada na prática e na construção de uma escola que aprende foram os pressupostos que nos guiaram. Estabelecidos esses conceitos iniciais passaremos a dissertar sobre outros pontos de reflexão surgidos durante a realização do projeto piloto que contribuíram para a organização de um ciclo de ações na pesquisa.

2. 3 - O Diagnóstico Compartilhado

O primeiro encontro de formação do grupo, contou com treze professoras, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, nos dedicamos à explicitar que as ações desenvolvidas seriam um processo de construção no qual os professores, a partir de uma leitura do seu grupo de crianças, buscariam na produção de artistas, aqueles que propiciariam novos olhares para a ampliação dos campos de experiências dessas crianças. No processo de reflexão, teríamos que pensar quais ganhos o trabalho com Arte Contemporânea poderia trazer para o professor e as crianças. Nesse início, não nos preocupamos em organizar um diagnóstico do trabalho, visto que a creche já

desenvolvia esse trabalho sistematicamente. Hoje acreditamos que, dessa forma, apesar de termos conseguido construir um vínculo e um envolvimento com os professores perdemos a possibilidade de elaborar um material documental e um processo de reflexão sobre as transformações vividas na prática.

Essa crítica apontou para a necessidade de realização de um diagnóstico inicial, elaborado e compartilhado com as equipes de professores, que passou a fazer parte do desenho da pesquisa no ano seguinte. Explorando, um pouco mais essa questão, no projeto piloto, não houve uma elaboração de um diagnóstico com os professores da creche Shangrí-la. Partimos de referências, sobre o saber do grupo, discutidas apenas com a equipe gestora, e que impossibilitou o grupo de compreender o investimento e os objetivos do trabalho desenvolvido. A opção de trabalhar com a construção de um diagnóstico, poderia ter cooptado mais profundamente o grupo. Permitindo, além disso, a existência de um marco zero, ponto do qual poderíamos ter avaliado mais concretamente as transformações trazidas pela pesquisa-ação.

O diagnóstico compartilhado é, portanto, o primeiro ponto para a tessitura de uma rede nas quais as fundamentações teóricas e os fazeres da prática podem se encontrar desde o primeiro contato com os professores.

2.4- Alimentação Cultural

Na vivência dos encontros pudemos perceber que a Arte Contemporânea era uma aliada para a mudança das práticas dos professores em artes. Uma ação mantida na pesquisa e que diz respeito à necessidade de inserção dos professores no universo das questões do mundo das artes.

Assim experimentalmente, no projeto piloto, nos encontros destinamos o primeiro momento da formação à vivência de modos de fazer relativos à Arte Contemporânea, um princípio e ação presente em nossa rede de referências. Realizamos no segundo encontro com os educadores uma proposta de composição com elementos naturais colhidos no entorno da creche. Convidamos o grupo para conhecer através de imagens e de depoimentos o trabalho da artista Amélia Toledo. Em seguida os professores foram levados para o exterior da creche e solicitados a andar pela horta e

coletar, silenciosamente, três objetos naturais. No retorno ao grupo, cada participante falou de sua experiência e do porquê da escolha dos materiais trazidos. Em seguida organizamos os materiais de forma coletiva, no chão. Esse convite mobilizou e encantou os professores. Trazendo uma série de memórias da infância que, em grande parte do grupo, originárias de infâncias vividas em outros estados como: Bahia, Pernambuco e Minas Gerais; recordaram de histórias ligadas ao cheiro da terra, comidas e brincadeiras. Nessa experiência as infâncias foram *presentificadas* e povoaram a sala. Os relatos apresentaram cheiros, sabores, movimentos, lembranças de pessoas e muita emoção. Foi um momento muito significativo no qual houve o estabelecimento e aprofundamento de um vínculo entre professores e pesquisadores. Constituindo um olhar renovado sobre a infância vivida e sobre a infância com a qual esses profissionais trabalham. Tornamo-nos mais próximos e com um olhar aguçado para as diferentes formas de percepção do espaço e como as crianças o observam.

Nessa e em outras propostas de inserção artística dos professores a intenção foi alargar as percepções, criando novas experiências. Privilegiamos a ampliação cultural como uma forma de construir conhecimentos e de aprender a tomar decisões, questão central na prática educativa. Dessa maneira as situações formativas propiciaram que o conhecimento criasse sentido para os professores, pois esse insere percepções, sentimentos e sentidos em contextos históricos – sociais nos quais educação, cultura e sociedade interagem criando novas relações e saberes. É importante, ainda, definir que ao tratar de experiências estéticas vividas estaremos nos referimos às experiências que as crianças e adultos estão expostos desde seu nascimento e que contribuem para que sejamos o que somos hoje.

Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção. Fazem parte da experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens. Walter Benjamin fala que em cada gesto está contida toda nossa biografia. Tudo o que vivemos, tudo pelo que passamos, de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos. (BARBIERE, 2012, p.37).

São, portanto, essas possibilidades que oferecem novas interpretações para que o professor se relacione com o seu entorno e com as crianças.

Corroboramos com Jacques Rancière (2009) ao considerar que existe uma constituição estética, uma maneira pela qual os sujeitos compartilham os sentidos e saberes de sua comunidade, criando nela sua referência.

Pelo termo de constituição estética deve – se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão das partes exclusivas. (RANCIÈRE, 2009, p.15).

Na medida em que existem propostas de desenvolvimento da capacidade de investigação, do modo de escolha, de organização o professor pode se propor reflexões que colocam em jogo sentimentos, experiências e saberes, até então, valorizados de determinada maneira. É, portanto, na possibilidade de abrir novas interpretações e olhares que se funda a alimentação cultural.

2.5 – Isomorfismo

Outro conceito presente nessa ação e incorporado à pesquisa foi o de isomorfismo, ou homologia dos processos. Formosinho (2009) ao tratar da formação inicial, aponta uma forte influência formadora sobre a ação dos professores, essa influência estaria vinculada a um currículo oculto no qual a forma de organização dos conteúdos, os modos de procedimentos dos formadores e as interações que se estabelecem constituem referências, nem sempre explicitadas, para as práticas dos professores. Apesar de reconhecer que o referido autor trata do contexto de formação inicial, acreditamos que essa isomorfia também se remete aos contextos de formação continuada. Normalmente, esse é um aspecto que tende a ser menosprezado na organização dos processos formativos, mantendo-se uma prática com ênfase acadêmica na qual o investigador propõe um fazer dissociado da prática. Para evitar esta postura e a busca pela coerência na formação dos professores levou a organização de procedimentos, nos quais, os encontros com os professores se tornassem modelos para uma aprendizagem autônoma e centrada na resolução de problemas.

Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior. Este

mesmo espírito é impulsionador de uma atitude autônoma e responsável perante a própria aprendizagem, espírito que urge desenvolver para que as nossas instituições se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem. (ALARCÃO 2000, p.12).

Ao assumir explicitamente concepções, avaliações e uma estrutura de trabalho contínua que oferecesse proposições para pensar em ações inseridas num contexto coletivo. Essas possibilitaram que os professores se tornassem mais atuantes e preocupados com as transformações políticas, sociais, históricas e pessoais. Nesse sentido ouvir os professores e analisar cenas gravadas em vídeos, foram ações que geraram problemas nos quais foi preciso tomar consciência para decisões. Garantimos, também, momentos de estudo e pesquisas compartilhada que alimentaram e garantiram o acesso aos conteúdos da Arte Contemporânea. Além de subsidiar os professores com saberes sobre a aprendizagem das crianças, originando, assim uma estrutura que poderia impregnar a com novas práticas as unidades.

Este currículo oculto de referência é um dos componentes do currículo de formação profissional dos professores frequentemente mais escamoteada. Há, com efeito, como sublinha Gilles Ferry (1983), ‘uma analogia estrutural entre o vínculo da formação e o vínculo da prática profissional (...)’. Resulta desta isomorfia que, qualquer que seja o modelo pedagógico adoptado, os formadores tendem a impor-se como modelos de referência dos *formados*. Os efeitos de estruturação e de impregnação produzidos pelos dispositivos de formação correm o risco de ser mais fortes do que o discurso sustentado. (FORMOSINHO, 2009, p.128).

Nesse processo explicitamos constantemente os objetivos de cada momento e o papel profissional do professor. Essas práticas contribuíram para a compreensão de que era preciso criar contextos reflexivos e situações de tomadas de decisões para as crianças pequenas.

2.6 - Conectar no ensino de Arte a Arte Contemporânea e a poética das crianças pequenas

Aqui temos o eixo da pesquisa, a conexão entre ensino de Arte, Arte Contemporânea e o que compreendemos por Poéticas das crianças pequenas e campos de experiências.

A inserção das creches no contexto educativo foi tardia¹⁴ e podemos ainda dizer que, o debate sobre como ensino de arte é ainda mais recente datando dos anos 1990. Em alguns casos, ainda, acredita-se que não haja um ensino da arte, propriamente dito, para as crianças pequenas. Contudo, presenciamos cotidianamente as crianças expostas às imagens estereotipadas referendadas por uma indústria cultural com propostas como: colorir desenhos xerocados de super-heróis e personagens de desenhos infantis, realizar tracejados para chegar a desenhos prontos, executar colagens de figuras geométricas e desenhos vinculados as datas comemorativas como colar algodão no Papai Noel ou nas orelhas dos coelhos da Páscoa. Essas situações de controle e de formação imagética se caracterizam como um ensino de artes, vinculado a uma tendência tradicional, já superada, ou seja, essas atividades não colaboram com uma aprendizagem significativa para as crianças. Além dessa prática, convivem também ações espontaneístas como pintar livremente ou desenho livre sem orientações didáticas e articulações com os saberes das artes.

Dessa forma, compreender o percurso do ensino da arte no mundo e no Brasil, nos interessa, pois, as práticas desenvolvidas na E.I. e, em especial, nas creches são alimentadas, mesmo que inconscientemente por um percurso histórico. Elas merecem atenção, pois, ainda se mantém nas práticas dos professores das creches. Acreditamos que para analisar as propostas oriundas destas tendências é preciso garantir lastros desse conhecimento histórico, para não suplantar ideias e fazeres, que poderão ser reeditados, já que o professor não construiu uma análise crítica que lhe permita rever suas proposições.

Essa é uma discussão importante para a pesquisa e para tratar mais profundamente sobre o tema, nos dedicaremos a uma reflexão sobre as tendências pedagógicas da história do ensino da arte.

2.6.1 – Ensino da Arte

Sabemos da impossibilidade de nos remeter a uma única tendência genérica do ensino de arte. As pesquisas e estudos sobre a história da arte–educação, no Brasil,

¹⁴ A inserção tardia das creches no sistema educacional foi discutida no primeiro capítulo dessa tese. A discussão se encontra no histórico das creches a partir dos anos 1980.

desenvolvidos desde os anos 80, com Barbosa (1978/1984/1991/2002) mostra que convivemos com uma profusão de tendências pedagógicas. Segundo Barbosa (1994) a identificação entre colonizado e o colonizador, levou à configuração de práticas amalgamadas, que enfatizaram muitos modos de proceder e de entender o trabalho com arte – educação.

Contudo, não é apenas na relação com o seu próprio tempo que se define a educação artística que temos hoje, é preciso considerar que além de estar marcada pela contemporaneidade¹⁵, há também condições herdadas ou criadas pelas relações que foram estabelecidas no passado. Os conceitos e a prática pedagógica atual possuem uma história, uma construção social a qual incorpora concepções e fazeres ao cotidiano, mesmo que não haja consciência sobre este processo. Em outras palavras as atividades que são realizadas hoje têm uma história influenciada pelas ações e concepções do passado sobre arte e educação.

Para contextualizar essa discussão, podemos dizer que ao final da Segunda Guerra mundial, nos Estados Unidos, surgem três grandes movimentos que representam e condicionam o ensino da arte educação no mundo. Para Efland (2002) emergem com força três grandes tendências em artes e educação que se alternam durante todo o século XX.

A primeira tendência pode ser chamada de expressionista e têm suas origens filiadas ao idealismo romântico do século XIX, podemos descrevê-la como um movimento que se rebela contra as rígidas regras da academia contrapondo a esse modo de ensinar a liberdade expressiva do artista. Esse movimento é responsável pela criação de uma pedagogia das artes para as crianças pequenas que privilegia, sobretudo, a livre expressão. Cabe ainda ressaltar que essa forma de entender o ensino das artes, mantém vínculos estreitos com o movimento da Escola Renovada, no qual a criança é o centro do processo educativo. A criança é entendida como um pequeno artista, que pela sua livre expressão ilumina os valores morais fundamentais que irão contribuir para o avanço da sociedade.

¹⁵ Contemporaneidade pode ser entendida pelas questões vinculadas ao nosso tempo. Compreender a contemporaneidade significa tratar da quebra e do deslocamento de conceitos como a identidade nacional, da transformação social da sociedade classes para a sociedade de massas, do capitalismo de consumo, das mudanças das subjetividades e das transformações dos laços afetivos e dos relacionamentos. (MATOS, 2009, p.07)

Para os expressionistas o papel da arte é o de criar a paz e gerar uma humanização da sociedade. Herbert Read e Viktor Lowenfeld são considerados os principais representantes dessa corrente. Temos que considerar que essa orientação trouxe contribuições, como a valorização da produção criadora infantil, mas aos poucos essa tendência levou os professores a um espontaneísmo que isentou o professor da realização de proposições. Essa posição não contribuiu para a construção de aprendizagens significativas para as crianças.

A segunda tendência é a corrente reconstrutivista que reúne uma série de ideias sobre o poder transformador da educação na sociedade. É formada pelo movimento, que lutou por garantia de acesso universal à escola para todos. Nela o papel da escola seria o de criar o equilíbrio social, enquanto a arte seria o instrumento de revitalização da escola.

Às duas tendências descritas acima, podemos acrescentar uma terceira: o racionalismo técnico, que tem origem nos conflitos e pressões vividos durante a guerra fria, e na necessidade de executar políticas de enfrentamento à crise vivida nesse período. A ideia central é a impressão de um caráter técnico científico à educação, e a educação em artes. Para isso, uma de suas proposições centrais é a divisão dos campos do conhecimento em disciplinas. Essa especialização permitiu maior controle das ações dos professores limitando as propostas de reformas educativas, aplicando um único modelo de avaliação a todas as áreas do conhecimento. Os instrumentos avaliativos eram estritamente quantitativos, padronizados e os objetivos a serem alcançados não eram produtivos, nem observáveis na área de artes. Além disso, grande parte de suas proposições estão vinculadas as correntes conservadoras que querem o controle dos processos educativos e atrelam à aprendizagem a avaliação de uma determinada quantidade de informações. O racionalismo técnico pode ser caracterizado pela tentativa de um controle rígido e generalizante dos instrumentos de avaliação.

Gostaríamos ainda de frisar que no Brasil, segundo Barbosa (1994), houve a existência de uma trajetória muito particular, pois, a assimilação das influências europeias e americanas às proposições modernistas gerou um movimento de pós colonização “antrofágico e canibalesco”, em que tanto a dependência cultural do ensino das artes, quanto à originalidade do modernismo, foram reorganizadas e elaboradas.

Essa deglutição tornou possível o nascimento da Abordagem Triangular¹⁶, sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP, de 1987 a 1993 por Barbosa e que apresenta uma estrutura para o ensino baseada em três eixos: o fazer artístico, a apreciação de imagens e o conhecer arte ou a contextualização. Desde então as pesquisas sobre o ensino da arte continuaram a apontar a necessidade de pensar um ensino da arte no qual o professor compreenda a arte feita hoje, seu processo histórico de avanços e retrocessos e que possa discutir sobre o julgamento estético, crítico e sobre o impacto dessas experiências em seu cotidiano.

Para Duve (2012), essas três tendências apresentadas de forma geral estão vinculadas a uma contínua luta entre o modelo acadêmico e o modelo da “Bauhaus”, ambos ultrapassados e que não possibilitam uma compreensão da realidade na qual vivemos. É preciso, portanto buscar outras referências como as tecidas por Duve (2012) que apresenta noções importantes a serem pensadas como as ideias de simulação, julgamento e tradição e que podem nos auxiliar a pensar na construção de campos de experiências ampliados pelas artes, para as crianças, e professores. Nesse sentido, é preciso, instituir ações que permitam aos professores conhecer, vivenciar novas proposições, criticá-las e sobretudo interagir com seus pares com a Arte Contemporânea e a poética das crianças.

2.6.2 - Arte – Contemporânea

No final do século XX eclodiram guerras por territórios, etnias e religiões; sistemas políticos se esfacelaram e Estados Nações se enfraqueceram. Novos países surgiram e houve um avanço no domínio das grandes corporações internacionais sobre os sistemas e territórios. Assistimos o fim do comunismo com a queda do muro de Berlim, a crise do capitalismo que, mesmo como suposto vencedor, se mostrou inepto como proposta econômica viável para uma vida sustentável. As tensões entre ocidente e oriente, provocaram o atentado de “11 de setembro” nos Estados Unidos e decretaram o fim da invulnerabilidade norte americana. A face da sociedade, as condições de vida e a geografia do planeta se alteraram dramaticamente em menos de cinquenta anos e a

¹⁶ Atualmente esse trabalho foi renomeado pela autora de Proposta Triangular. Barbosa aponta que essa proposição é mais ampla que uma metodologia para o ensino de arte.

partir da metade do século XX, o crescimento demográfico acentuado e o consumo acelerado, sobretudo nos países ricos, foram responsáveis por uma transformação no meio ambiente que pôs em risco a sobrevivência do ser humano, além de criar expectativas de um possível colapso planetário. Essa é a história do século XX apresentada por Hobsbawm (2002) em seu livro *a Era dos Extremos*.

As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar. (HOBSBAWN, 2002, p.562).

Simultaneamente, as revoluções tecnológicas e digitais promoveram o avanço das comunicações e o planeta se tornou uma pequena aldeia. Hoje no interior de nossos lares podemos acompanhar o que acontece no mundo e cada vez mais a minimização dos computadores pessoais, a virtualização das informações e a interconexão mundial de computadores (internet), abrem possibilidades ilimitadas de acesso, transmissão e armazenamento de dados, criando condições nunca antes pensadas para o avanço do conhecimento. É a criação da sociedade do conhecimento e das redes virtuais que envolvem o planeta numa malha de conexões ilimitadas. Para Levy (1999) essa nova forma de comunicação alterou profundamente a condição humana em sua relação com o saber e o conhecimento, ampliando potencialmente a inteligência coletiva e a capacidade de resolução de problemas.

Nessa intrincada rede de relações, incertezas e de possibilidades se iniciou o século XXI que nos brindou com a destruição das já abaladas certezas do século XX, com o aumento da distância entre ricos e pobres e com uma sociedade pautada no conhecimento e na informação. Tempos em que se faz necessário uma mudança profunda de paradigmas e padrões e que requer dos indivíduos respostas rápidas e novas maneiras de ser e de estar no mundo. Essa brevíssima introdução, fundamentada nas ideias de Hobsbawm (2002), marca a existência de um contexto histórico social, artístico e subjetivo múltiplo, em constante transformação, com deslocamentos simultâneos de sentidos, repetições, relações intrincadas com a indústria cultural e o sistema das artes.

Tempos difíceis de serem definidos, mas em que a ruptura e quebra das regras é um princípio comum. Tempos vividos tanto como uma possibilidade de criar novos mundos, em que a arte passa a ser uma das possibilidades de transformar o planeta com seus projetos e ações artísticas de intervenção. Quanto de desenganos em relação à perda das ilusões da modernidade, na crença da ciência como salvadora, e num único ideal humano. Podemos dizer que depois da modernidade as incertezas e dúvidas são os grandes convidados, para viver esse tempo. Não é mais possível, reconhecer nada sem questionamento, é preciso perguntar e criticar, indo além do que foi dito ou visto, como nos ensina Favaretto (2010).

Como pudemos perceber o contexto do meio social e político da Arte Contemporânea é um lugar fragmentário, nos quais convivem diferentes estilos, técnicas, hibridismo de linguagens e uma ênfase na participação do espectador.

Para essa pesquisa nosso ponto referencial diz respeito às produções originadas nos anos 1960 e 1970. Segundo Favaretto (2010), nesse período acontece no Brasil um período em que a crítica e a participação se tornam tônicas centrais e trazem outro modelo de produzir e fazer arte, caracterizado pela repetição, pelo uso de materiais inusitados, por projetos - artísticos que desejam ser fontes de transformação social, mobilização política e a conscientização da realidade nacional. Período também de desenganos e perda das ilusões com a ditadura nacional. Contudo, tempos em que a experimentação e investigação aproximaram a arte das relações e do cotidiano social, com uma tônica na participação e na crença do outro como aquele em que a obra se realiza. Para além de um observador, o público se torna um artífice, coautor dessa produção.

O que é arte? O que torna arte, arte? Onde está a arte? E que lugar o artista e sua produção ocupam no sistema da arte? Essas são perguntas essenciais a partir dos anos 1960, pois trazem a necessidade de explicitar sempre de que arte e de contexto estamos tratando ao propor uma pesquisa que gere imersões e conhecimento das crianças e professores, em Arte Contemporânea. Mas além dessas perguntas serem essenciais aos pesquisadores que estudam as relações entre arte e educação, nos anos de 1960 elas se tornam um marco, no qual nada pode ser definido como arte *a priori*.

Nesse período, os trabalhos de artistas como Jackson Pollock (1912-1956), Yves Klein (1928-1962), Jean Tanguelly (1925-1991), influenciados pelo trabalho de Duchamp (1887-1968) romperam as categorias e os estudos formais da pintura e da escultura. Para Archer (2008), as vanguardas e a criação de novos modos de fazer arte, foram geradas pelas questões provocadas por Duchamp (1887-1968). A confluência das questões trazidas pelo artista francês, nos trabalhos como *A Roda de Bicicleta* (1913) e *A Fonte* (1917), ainda caracterizam boa parte das perguntas que guiam a produção artística contemporânea, tal como o uso de elementos do cotidiano alijados de seu uso real e associados a outro que intrigam e denunciam a existência de um sistema da arte. Assim para Archer (2008) os *readymades* foram provocações nas quais era preciso pensar: o que é arte? O que existe entre o objeto e artista que torna arte, arte? As reverberações dessas questões se tornaram tema para possibilidades de experimentação das diferentes vanguardas, até um esgotamento da ideia de novidade e do rompimento de uma história evolutiva e linear da arte. Nesse contexto o tensionamento entre a cultura e a produção artística, a Pop Art e o Expressionismo Abstrato, trouxeram a possibilidade de mudanças fundamentais como nas performances de Yves Klein (1928-1962) em que modelos nus servem como pincéis e interagem com tinta azul Klein, cor criada e patenteada pelo artista. Assistimos o nascimento da Arte Pop, um fenômeno americano, com Andy Warhol (1928-1987), Roy Lichtenstein (1923-), Tom Wesselmann (1931) que reapresentavam os signos e símbolos da cultura de massa e do cotidiano, numa comunicação direta com o público, recusando mediações e separações entre arte e vida. Nesse movimento, também se tornaram material da arte, as imagens de histórias em quadrinhos, da publicidade, das imagens televisivas e cinematográficas, repetidas, como nas latas de sopa Campbell e nas serigrafias de Andy Warhol. Nessa confluência de referências em relação ao cotidiano, o Expressionismo Abstrato traz a questão da impossibilidade de um “registro absoluto” dos estados emocionais, propondo uma discussão sobre como um conjunto de símbolos dados culturalmente é um *estado* passível de representação. Archer (2008), também cita Claes Oldenburg que, além de seus happenings com o pseudônimo de Ray Gun (pistola de raios), em 1961, transformou seu ateliê, em uma loja e o coloca à venda. Essa obra: *O Armazém* (1961) possuía objetos como sapatos, vestidos e alimentos feitos com arames e recobertos de musselina embebida em gesso e pintados com suas cores naturais saturadas,

transmitindo sensações simultâneas de reconhecimento e de distanciamento, emoção e retomada da razão, realidade e jogo, referência e objeto.

Sem esgotar essas primeiras definições, podemos dizer que de forma abrangente temos como características da arte contemporânea, uma tendência à ruptura das fronteiras entre pintura e desenho, escultura e gravura; utilização de meios materiais não convencionais; superação do campo estrito da forma pela busca de novos conteúdos e significados permitidos pela imagem. Além de uma reflexão sobre os limites atuais da arte, tanto estéticos quanto institucionais; o uso ampliado da fotografia como meio não artesanal de produção de imagem, concentração de poéticas nas memórias, sejam religiosas, individuais e no próprio corpo do artista e da arte. Soma-se a isso a produção de redes e de narrativas visuais, cujo ponto focal e de tensão é o trabalho da memória; a utilização do corpo como suporte, tema, questão e conteúdo nas visualidades da arte contemporânea, deslocando sentidos do próprio fazer artístico e da experiência com a arte.

É essa tensão criativa dos anos de 1960 e de 1970 ¹⁷que propicia uma reflexão sobre a possibilidade de todos serem artistas e atores e que perdura em muitos trabalhos atuais, que move nossas escolhas nessa investigação. Assim se abre o cenário contemporâneo denso, inserido num mercado internacional em formação, em que o uso de novas mídias e da tecnologia também começa a ser explorado. Movimentos múltiplos, rápidos e em rede que explodiram as referências do modernismo e instauram novas subjetividades e a multiplicidade de experiências culturais. As linguagens artísticas se hibridizaram, se articularam e se agregaram desafiando todas as categorias instituídas na arte, assim nasceram novos modos de fazer arte como as *assemblages*, *performances*, *happenings*, *action painting*, arte postal, *site specific* entre outros. Nas referências ao mundo cotidiano, foram tematizadas as relações do homem com a natureza, a cidade, a tecnologia, a política, o sistema da arte e a própria arte.

Nas produções artísticas a experimentação de diferentes e inusitados materiais, como pneus, roupas e máquinas que se autodestroem nos jardins dos museus como no

¹⁷ É importante ressaltar que não temos a intenção nessa tese de tecer um mapeamento das produções artísticas realizadas nesse período, e sim ressaltar alguns marcos de mudança, sobretudo no que diz respeito às produções que propõem interatividade, estabelecimento de relações, ações com o corpo e com diferentes tipos de materiais, que tornem possível ampliar o campo de experiências dos professores e das crianças de 0 a 3 anos.

trabalho de Jean Tinguely (1925-1991), quebraram não apenas com a divisão entre pintura e escultura no mundo artístico, mas propuseram outro olhar e outro espectador. Espectador que como citamos acima, deixa de ser observador para ser participante da obra. Para nós, essa constatação de que a experiência pode ser pensada sobre o ângulo do espectador, como nos trabalhos inovadores de Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980), propiciou uma nova forma de interação e de participação da criança que se conecta com a perspectiva de um professor – reflexivo e de uma criança capaz e que busca construir significados para seus fazeres.

Dentro dessa perspectiva de ações, programas, modos de fazer, instalações, *performances* em que as ideias são as propulsoras de fazer artístico e que interagem com as questões das crianças, que são o foco das sequências didáticas em Arte Contemporânea. Essa é, portanto, uma proposição que investe na construção da identidade num mundo contemporâneo. Identidade, que não pode ser pensada num modelo de uma planta com uma única raiz e sim uma rede de relações que se alimentam e que permitem a construção de identidades em deslocamento e múltiplas.

Esse postulado é importante para ser explorado na formação dos educadores e no trabalho direto com as crianças. Assim as crianças pequenas são consideradas como participantes, como aqueles que no processo de interação têm a possibilidade de viver uma experiência ao entrar em contato com essa produção. A ação das crianças, seu movimento, sua forma de percepção são questões que se conectam com a arte contemporânea, para produzir novas subjetividades e estéticas.

Da mesma forma como o corpo se torna suporte, uma caminhada, um balão de ar, o crepitar do fogo podem ser temas\objetos\processos\ações da arte. Num processo em que todos os materiais podem servir a arte, em que diferentes estilos, práticas e ações convivem num cenário artístico que ultrapassa museus e instituições culturais é necessário refletir, pensar e estabelecer relações. As experiências artísticas nos anos 1970 e as discussões trazidas pelos diferentes grupos, estilos e movimentos que abordaram e criticaram as diversas dimensões da arte. Aqui, nos interessa as obras, produções, ações, *performances* e intervenções nas quais o papel do espectador é tematizado. Atuando com a concepção de participante ativo, aquele em que a obra se realiza. Abrindo um leque de possibilidades de produções, trabalhos, intervenções e ações que gerem respostas abertas, sem julgamentos únicos, e que explorem as

possibilidades de experiências sensoriais e motoras daqueles que entram em contato com essa produção.

Podemos ainda dizer, que o diálogo entre Arte Contemporânea e o cotidiano modificou e transformou a leitura dos fazeres e saberes artísticos, os quais deixaram de serem representações do real e passaram a criar mundos nos quais os significados flutuam e se metamorfoseiam. Esse contexto só pode ser mobilizado por um diálogo entre a cultura do presente e do passado que constrói subjetividades e movimenta concepções e saberes. Constituem-se, dessa forma, novos modos de fazer e ver a arte, que se remetem ao passado e ao presente simultaneamente.

Nesse estado a apreciação é concebida no contexto da aproximação com a arte, a qual considera a existência de uma cultura visual, “*centrada na imagem visual como o ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais*” (HERNANDEZ, 2007, p.21). Segundo, Hernandez (2007), é preciso pensar em abordagens que discutam maneiras culturais de olhar e entender a vida e a arte na contemporaneidade, além de uma busca por novas orientações e reflexões a respeito das relações entre arte, cotidiano, passado, memória, múltiplas narrativas e construção do significado. Essa relação entre as maneiras culturais de olhar e entender a vida, não está de modo algum alijado de um referencial construtivista, estão implícitas, pois, o conhecimento do objeto é atravessado pelos dados da cultura.

Outra questão que nos interessou nas discussões em Arte Contemporânea é a concepção difundida nos anos 1970 considerando que todos podem ser artistas. Nesse contexto estão liberados os questionamentos e as discussões do cotidiano sobre a relação entre arte e cotidiano. Além da presença da hibridização das linguagens, do papel da arte e de seu lugar. A produção e divulgação e o sistema mercadológico da arte, passam também a ser temas dos artistas, além de crescerem as intervenções na cidade e espaços de rua e a organização de coletivos.

Segundo Cauquelin (2005), esses movimentos, geraram nos anos 1980 e 1990, uma atividade artística que se aproximou das ações políticas, dando visibilidade as populações marginais, que por sua vez ganharam voz e passaram a ter direito a expressão e socialização de suas experiências culturais. Tempos em que as noções de

sujeito, de identidade, de unidade estão em crise, uma crise que é fruto de rompimentos de paradigmas, desde o início do século XX com a modernidade.

Tudo se torna material para que a arte nos faça pensar, entre eles o registro, o papel da documentação e a memória referências importantes no trabalho dos professores e das crianças, em especial, no uso da fotografia e do vídeo. Um exemplo são os trabalhos denominados, *Land Art* (arte da terra), na qual, a natureza ou um determinado espaço natural é escolhido pelos artistas para a realização de intervenções. Assim o espaço é coberto, removido, alterado como no trabalho de Robert Smithson *Spiral Jetty* [Pier ou Cais Espiral], em que o artista constrói um gigantesco caracol de terra e pedras sobre o *Great Salt Lake*, em Utah, Estados Unidos, ou a obra de 1977 de Walter de Maria em que num imenso platô ao Sul do Novo México, fincou 400 para-raios cobrindo toda a área. *The Lightning Field* (O Campo dos Raios).

Para Cauquelin o sentido não está na presença, mas em algo que aconteceu em algum lugar e exige do observador uma crença: *“é claro que há algo visível, mas fora do alcance; é apenas seu duplo, uma marca de segundo grau que atesta sua possível realidade. A fotografia do trabalho efetuado no sítio não é, nesse caso, uma reprodução do real, mas um índice.”* (CAUQUELIN, 2005, p.141-142)

Esses novos modos de ver e documentar interessam tanto àqueles que atuam com as crianças pequenas, quanto à Arte Contemporânea, a qual pode nos ajudar a pensar as ações e processos de documentação das produções e ações das crianças e de seus professores.

Temos entre as crianças de 0 a 3 anos e a Arte Contemporânea uma coincidência de assuntos, modos de proceder e de explorar as materialidades. Assim se justifica constituir uma rede de referência, utilizando produções em que estejam presentes os conceitos de multiplicidade de interpretações, complexidade, participação, intervenção social, corpo, exploração de materiais e documentação, algumas características presentes na produção contemporânea, que, ao nosso entender, permitem às crianças e seus professores compreender mais sobre o mundo em que vivem.

Portanto, se a vida hoje exige inovação constante, criatividade, capacidade para partilhar e resolver problemas, autonomia e reflexão crítica; a arte produzida nesse

contexto é também ruptura, transgressão, questionamento, participação e sobretudo multiplicidade que requer conhecimento e participação.

Afinal, o que vem a ser arte em nossos dias? Boa pergunta, que nos fazemos todos e mesmo artistas, curadores, críticos, jovens artistas se fazem indagações e arriscam respostas. Mas seriam satisfatórias essas respostas? Um artista percorre os longos quilômetros de fronteira entre o Rio Grande e o Uruguai, reunindo pedras ao longo do percurso, ou persegue a busca do som nas nascentes de águas de bacias hidrográficas do Brasil, ou propicia que se veja um ângulo dos céus a partir de uma caverna em terras arduamente escavadas, um artista caminhante projeta registrar em poéticos desenhos, diários e fotos sua trajetória ao longo de um projeto no Atacama, tudo é ideia, tudo é arte? Ou seja, qualquer forma de projeção imaginosa é arte, mesmo que despossuída de uma realização formal que demande domínio de certa natureza, alguma mestria, para ser fixada numa película, numa tela, num papel, ou num DVD para fins de projeção. (AMARAL, 2012, p.01)

Assim Amaral, nos permite compreender que não existe um limite para um fazer arte, tudo pode. Essa é de fato uma questão, que gera estranhamento no público geral e também para os professores. Isso é arte? E qual sua relação com o mundo hoje? É o que nos interessa pensar sobre as relações presentes para a sua validação, de forma que esse movimento de constante crítica seja incorporado ao fazer dos professores na busca de ampliação dos campos de experiência das crianças.

Mudou a natureza do que se pensava denominar de “arte”. Assim como as coisas mais habituais que fazemos hoje em nosso cotidiano, que pareceriam impensáveis há 40-30 anos atrás: como não andar quase com dinheiro e sim com cartões de plástico, com os quais pagamos quaisquer gastos em todos os países do mundo, possuir o Brasil mais celulares que telefones fixos, a comunicação instantânea para obter informações antes só possíveis em bibliotecas ou em livros pesquisados pacientemente, obter imagens de obras de arte de outros séculos eletronicamente sem recorrer a outras máquinas ou laboratórios especializados ou museus, enfim, o mundo é outro! (IDEM)

É de outro mundo que trata a contemporaneidade, vivido no hoje e no agora cuja simultaneidade de imagens, produções, comunicações, processos e subjetividades em deslocamentos, no qual a pluralidade e a singularidade convivem, num mundo globalizado.

Assim temos uma pluralidade de manifestações em que convivem, todos os tipos de materialidades, que vão desde materiais produzidos pela sociedade industrial e seus restos até o uso de materiais inusitados e naturais, linguagens, relações e apropriações do patrimônio estético multicultural erudito e popular, a fim de criar novas narrativas,

dar voz, “tornar visível o que ainda não tinha sido visto”¹⁸. Criando condições, como diz o filósofo Ribeiro (2006) de uma ética que nos ajude a refletir sobre as mudanças.

(...) um mundo em mudança permanente, é preciso distinguir criteriosamente o que é mudança e o que é descarte, necessidade premente de elaborarmos uma ética da separação. (RIBEIRO, 2006, p.192)

Acreditamos, que, no mundo em constante movimento, a crítica e a reflexão sobre as experiências vividas sejam possíveis saídas para nos mostrar por onde continuar, considerando que as definições são sempre parciais e fruto possível do acompanhamento de cada experiência. Mais do que uma definição, hoje a arte nos remete a uma tessitura de perguntas, críticas que encaminham para diferentes tipos de respostas, que geram outras perguntas.

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como um descaminho, daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas e não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras de arte. (FAVARETTO, 2010, p.232)

Ainda segundo Favaretto (2010), o fato da arte não ser um instrumento de comunicação, rompe com uma concepção de compreensão totalizante. Na arte, existe um movimento de *disruptura*, quebra de uma determinada maneira de funcionar que possibilita observar mais profundamente, o mesmo, e o cotidiano. Esse modo de operar da arte, mais do que respostas, nos faz perguntas, que nos convidam a observar o que não foi visto e ouvir além do que foi dito, numa situação constante de busca. Metáfora, que podemos utilizar para a formação continuada e transformação da prática dos professores.

Nesse sentido, o contato dos professores com a Arte Contemporânea propiciou visibilidade às questões do cotidiano da creche, das interações entre pares, do ambiente estético e das relações que se estabelecem entre o professor e as crianças. Além de permitir que os conteúdos da formação estivessem voltados para pensar a criança, sua ação, movimento, gestualidade, brincadeiras e falas.

¹⁸ Tema da Bienal de Arte de 2014: “Como falar sobre as coisas que não existem”.

É por tudo o que expusemos acima que consideramos as produções, processos, trajetos, instalações, performances, intervenções urbanas, *happenings*, entre outras formas de fazer e divulgar a arte, que se preocupam, sobretudo com a participação e a interação, produções que possibilitam diferentes leituras e interpretações e que consideram que ao ler, interpretar o vivido, o trabalho se realiza.

2.6.3. - A poética¹⁹ das crianças de 0 a 3 anos

É pertinente nomear de poética uma determinada forma de expressar, comunicar, mover, explorar, brincar e criar da criança pequena. Podemos dizer que o termo, poética, será utilizado no sentido grego, relacionado ao substantivo *poieô* (fazer, produzir) realizar uma ação. Chamaremos de poética, as produções movimentos, gestos, jogos corporais e brincadeiras das crianças, que se constroem em rede. A criança se conhece, percebe seus gostos, preferências, medos e desejos e simultaneamente aprende sobre os outros, os objetos e estabelece relações, inserida num mundo com diferentes contextos. É o contato com o entorno que lhe possibilita explorar os objetos, testar, levar a boca, sentir, puxar, jogar e posteriormente perguntar experimentando o mundo ao seu redor. Essas primeiras experiências deixam marcas profundas, para o bem e para o mal, pois essa interação entre os saberes iniciais das crianças pequenas, as experiências que os adultos e o mundo lhes oferecem, se constituem em como primeiras impressões, memórias, sobre o mundo. Visões inaugurais, que permitem inusitadas narrativas e divergentes formas de se comunicar, assim as crianças pequenas têm autoria, iniciativa, são fortes e capazes e em suas ações cotidianas.

É no brincar que a criança pequena se expressa e se comunica por inteiro, isto acontece através do choro, do riso, do olhar com todo seu corpo, seus sentidos e sua gestualidade. Esse movimento, ação, brincadeira é uma busca de sentido e mesmo sem ajuda dos adultos, as crianças se mantêm perseverantes nesse modo de conhecer e entender o mundo.

¹⁹ GAZONI, Fernando Maciel. *A poética de Aristóteles*: tradução e comentários – Tese USP \ Departamento de Filosofia, 2006.

Uma poética em atos, momentos efêmeros, nos quais as crianças pensam seu corpo, o espaço, os materiais, as formas e os sentidos em uma rede de relações complexas. Nesse embate corpo\espaço\busca de sentido, reside o processo de criação da criança que é a brincadeira, numa singularidade e subjetividade criada por cada criança em sua atuação e interação num contexto histórico social e cultural.

A brincadeira para a criança é a sua vida, a forma privilegiada de aprender, sua linguagem e o que torna seu modo de ser: poético. Nas brincadeiras, as crianças têm um espaço protegido, no qual podem criar e recriar múltiplas imagens, se apropriando de gestos, movimentos, selecionando e testando ações. Vivenciam dessa forma conflitos entre sua imaginação e a realização de seus desejos, esse movimento leva aos conflitos e erros, considerados por nós como mobilizadores da transmutação e superações de seus fazeres.

É necessário, também, compreender que não se trata de uma infância única e sim, de infâncias que se estabelecem com a existência de diferentes agrupamentos sociais, com diferentes olhares sobre como educa-las. Olhares que se remetem a tanto a um reconhecimento dessa criança, quanto a sua indiferenciação. Há portanto, reconhecimento e desconhecimento das crianças. Infâncias, que devem ser conhecidas, nas suas concepções históricas e culturais e nas diferentes relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista atual. Por exemplo: quando o professor se dedica a conhecer e pesquisar sobre o consumo intenso, a propaganda infantil e como modifica a forma de vida de diferentes agrupamentos sociais, políticos, religiosos e culturais. Essas informações ajudam o professor a pensar em sua responsabilidade na apresentação das propostas as crianças. Pensar uma atividade com o uso de materiais recicláveis, só é interessante se antes contivermos o consumo. Não adianta comprar garrafas de refrigerante para as festas de aniversário, como presente e reutilizá-las em seguida.

Esses saberes que os professores precisam conhecer devem estar a serviço da ampliação das interações entre as crianças, oferecendo formas mais autônomas de convivência, perpassadas pela Arte Contemporânea.

Cabe, portanto, ao professor buscar alterações, situações de ensino em que as tradições e a criação trabalhem juntas. Assim ajudamos as crianças a viver nesse ambiente instável e em que as verdades nem sempre são consensuais.

Assim, ao planejar nossas ações buscamos compreender quem eram as crianças e quais os contextos estavam inseridos. Partimos do princípio que para conhecê-las era preciso aprender a observar. Dessa maneira garantimos um convite permanente para ouvir e discutir sobre as observações realizadas pelas professoras.

Essa proposta desencadeou a necessidade de conhecer, com os professores, coordenadores e gestores como a história e as culturas influenciaram a forma como as crianças foram e são entendidas.

2.6.4 - Concepções de Criança

A história carrega consigo diversos sentidos de infância e diferentes concepções que convivem na contemporaneidade. Essas foram definidas por condições históricas, sociais e econômicas, gerando identidades contraditórias como: a criança que é *má* por natureza, aquela que necessita ser educada, moldada e formatada e a criança *inocente* que precisa ser protegida de um mundo corrupto e perigoso. Portanto, precisamos lembrar que nenhuma observação é neutra. No cotidiano da formação de professores, vivemos num cenário com diferentes concepções, algumas equivocadas e ou inadequadas das crianças pequenas. Nosso interesse é desvelar essas concepções, que, convivem naturalizadas nas práticas educativas e de cuidado.

O desconhecimento histórico de grande parte dos professores pode gerar atividades sem sentido, enfatizando respostas únicas e produções em série com estereótipos culturais (como o Coelho da Páscoa, Índio, Caipira, Personagens de Programas de televisão), iguais para todas as crianças. Acreditamos que ao apresentar aos professores a heterogeneidade presente nas diferentes concepções de criança, à forma como se vinculam as noções de classe social, grupo étnico, grupo religioso e as formas de organização familiar, permitem que o professor tenha mais elementos para poder compreender a poética dessa criança. Buscamos a compreensão dessas

concepções para uma desconstrução de um imaginário idealizado sobre a criança. Podemos dizer que:

Atualmente, quando nos referimos à criança, uma série de imagens vem à nossa mente: o quadro de Renoir das meninas de rosa e azul, a figura do menino Jesus nos braços da Virgem, a criança que fomos na infância, as brincadeiras de rua, crianças pequenas indo à escola, bebês no carrinho, meninos e meninas de rua vendendo balas. Estas e tantas outras imagens que podem ocorrer a cada um de nós, neste final do século XX tem algo em comum. Grande parte dos adultos identificam a infância como um período destacado do seu universo, com características próprias, que o diferem da velhice, da adolescência, da maturidade. Mas será que na história da humanidade sempre foi assim? Certamente que não. A criança nem sempre teve a importância que muitos de nós lhe atribuímos hoje. (NALINI, 1996, p.74).

A história nos ensina que nem sempre a criança foi entendida da maneira como a situamos no projeto piloto e nessa pesquisa. Sabemos²⁰, que uma concepção de criança capaz é tardia na humanidade e o interesse histórico, por esse período da vida humana, segundo alguns autores como: Ariès (1975), DeMause (1982), Gómez (1994) e Sarmento (2008), ganha visibilidade apenas no final da modernidade. Nesse momento começa a constituição da ideia de infância como uma categoria social. Para Ariès (1975), a visibilidade social da infância, foi um lento processo, em que se parte de uma ausência de consciência da infância, datada dos primórdios da cultura ocidental até o final da modernidade e da sua consolidação, mitificação e multiplicidade na contemporaneidade.

Ainda segundo Ariès (1975), até o final da modernidade, a preponderância do poder absoluto patriarcal, com direito a vida e a morte, e poder do rei e da Igreja não viam as crianças como seres humanos. No cotidiano das populações europeias, desse período havia um jogo de forças entre o descaso dos adultos em relação à criança e as tentativas dos Reis e da Igreja de garantir sua sobrevivência. As relações ambíguas entre a Igreja e a nobreza aceitavam os maus tratos vividos pelas crianças, da mesma forma que a escravidão e a submissão total da mulher aos homens; assim os maus tratos são compreendidos como atitudes naturais em relação às crianças. Essa inexistência de poder e de visibilidade social é responsável pela grande mortalidade infantil dada pela falta de cuidados; as epidemias e doenças; os costumes de abandono de bebês; o

²⁰. Acreditamos, que esse é um dos principais pontos que necessitam ser constantemente tratados com os professores, nas ações formativas, pois em muitos casos essas concepções orientam as ações dos espaços educativos.

afofamento de crianças consideradas bastardas; infanticídios; abusos sexuais e venda de crianças.

Mais do que invisível, segundo Sarmiento (2008), podemos dizer que os primeiros reconhecimentos em relação à criança são de sua negação. A criança é vista de forma depreciativa e entendida a partir da noção de um adulto incompleto e de uma ausência de saberes. Sempre comparada ao adulto é marcada como aquela que não tem, não sabe ou não faz. Para Sarmiento a criança: *“é invisível no passado, em suma, e quando aparece é como memória infiel ou como legatária de uma tradição, de um poder ou de bens a prosseguir como herança familiar”* (SARMENTO, 2008, p.27).

Ainda segundo Sarmiento (2008) o trabalho de Ariès (1975)²¹ permitiu uma mudança nas diferentes perspectivas de estudo da infância, apresentando-a como um conceito em transformação contínua, um devir.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX acompanhamos um longo processo de mudança de mentalidade em relação às crianças. As transformações sociais, ligadas a uma nova ordem econômica social capitalista levam aos o fechamento do núcleo familiar constituído por pai, mãe e filhos, protótipo da família burguesa, que passou a proteger, amar e educar a criança separada do mundo adulto. A privatização da vida social define uma nova função familiar que contou com uma higienização moral e uma elevação dos sentimentos familiares em relação as crianças. Assim ao final da modernidade, a categoria infância passa a ser visível documentada e estudada. Inserida no contexto da divisão social do trabalho, a criança burguesa necessitou de orientação especializada, já que passou a representar aquele que, no futuro, comandariam os trabalhos de outros.

A partir dessas reflexões é importante compreender que a visibilidade social da infância, atravessou diferentes momentos, desde uma invisibilidade histórica, retratada nos estudos de Ariès (1973) até a sua consolidação no final da modernidade. É importante ressaltar que a melhoria das condições de vida das crianças, não se realizou

²¹ Os estudos realizados por Aries demonstram uma inexistência do “sentimento da infância” até o final da modernidade. Existem controvérsias e críticas a ideia de uma inexistência da categoria infância. Uma das críticas se remete a metodologia utilizada pelo historiador e a generalização de um conceito de infância a partir apenas de documentos da nobreza e do clero, sem considerar outros contextos e classes sociais.

em todos os níveis sociais, sendo muito mais representativa nas classes sociais mais privilegiadas.

Com os estudos da Psicologia e as contribuições da Sociologia, tomamos consciência dessa profusão de concepções, negativas e mitificações sobre a criança. Hoje, não podemos, falar de infância de maneira geral, pois compreendemos que existem diferentes contextos sociais nos quais as crianças aprendem e convivem de formas diferentes. Basta pensar nas experiências de uma criança criada na caatinga, entre cabras, mandacarus e falta constante de água; e de uma criança caíçara ou de uma criança que vive na cidade grande, num bairro paulistano da periferia. Essas diferentes experiências, mostram que a criação da categoria infância não pode ser vista como algo linear, homogêneo e evolutivo. São múltiplas infâncias e concepções convivendo conjuntamente no nosso cotidiano. É preciso ter consciência sobre como vemos as crianças e famílias com que trabalhamos.

Dessa mesma forma é preciso que o professor conheça os diferentes estudos, tanto da área da psicologia, como da sociologia, pois eles revelam diferentes dimensões das crianças. As teorias psicológicas e ou sociais não podem ser usadas para naturalizar os contextos de aprendizagens, elas têm que estar a serviço das crianças e da possibilidade de oferecer experiências significativas. Segundo Charlot (1979):

Nossa imagem de infância é uma imagem contraditória. Nós não representamos a criança com efeito atribuindo –lhe características que se opõe (sic) umas às outras. Mas não tomamos diretamente consciência das discordâncias que nossa visão de infância guarda. Rejeitamos essas incoerências sobre a natureza da própria criança e acreditamos que nos contentamos em constatar objetivamente oposições inerentes a essa natureza. Nossa imagem contraditória de infância passa assim por ser a se um ser, contraditório. Essas contradições são múltiplas. Podemos entretanto, resumi-las em quatro fórmulas; a criança é inocente e má; a criança é perfeita e imperfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora. (CHARLOT, 1979, p.101)

Dentro deste espaço de incerteza, que Bauman (1998) traduz a contemporaneidade, a qual nos submerge numa condição de indeterminação. A vida é incontrolável e estamos imersos na desordem de uma nova configuração das forças de poder, vivenciamos o empobrecimento das relações que passam a ser pautadas no consumismo e na ocupação dos lugares privados pelo capital. Regidos por uma competição irracional, vemos as redes de afetos como família, vizinhança e amigos serem

desmontadas e enfraquecidas. Toda conquista e responsabilidade social encontra no indivíduo seu único esteio. Assim, para esse sujeito contemporâneo nada é seguro, nem o emprego, nem a casa, nem a continuidade da vida. É, portanto, um contexto em que as experiências oferecidas às crianças, as relações de cuidados, a forma pela qual são reconhecidas e nomeadas marcam as aprendizagens e sua existência singular nesse nosso tempo.

2.6.5 - Abordagem Interacionista

O processo histórico tratado acima gerou um interesse científico pela infância que se tornou campo de estudo. No início do século XX, associada ao desenvolvimento da ciência, os estudos de Psicologia, se tornaram palco de uma série de pesquisas sobre essa etapa da vida humana. Assumindo o mérito pelas afirmações científicas relativas à singularidade da criança, de sua afirmação como um ser diferenciado do adulto. Essa observação sobre a infância, fez parte de um projeto positivista, cujo objetivo foi de controle e previsão comportamental, assim, nessa primeira fase dos estudos da psicologia relacionados a criança, segundo Lepre²² (2008):

Para a Educação, a Psicologia pôde oferecer inicialmente conhecimentos sobre a natureza humana e os padrões evolutivos normais de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para o planejamento e execução de programas de recuperação e assistência àqueles que se distanciavam dessa pretensa “normalidade”. Focada no indivíduo e no desenvolvimento natural de suas capacidades, a Psicologia aplicada à Educação buscava normatizar comportamentos e ações, culpabilizando aqueles que, por algum motivo, não se desenvolviam ou aprendiam dentro do esperado. (LEPRE, 2008, p.312)

Com o avanço das pesquisas, o leque de estudos se ampliou e na década de 1920 eclodiram novas teorias que ultrapassaram o modelo comportamental ou Behaviorista de Skinner. Teorias como a Gestalt de Koffka e Kohler, a Psicanálise de Freud, as Teorias Psicogenéticas de Piaget (1896-1980) e Wallon (1879-1962) e a Teoria da Origem Sociocultural dos Processos Psicológicos de Vygotsky (1896-1934) surgiram no

²² Contribuições das Teorias Psicogenéticas à construção do conceito de Infância: Implicações Pedagógicas. Rita Melissa Lepre. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.3, p.309-318, set./dez. 2008.

Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n3/007_rita-309-318.pdf. Acesso em 22 de junho de 2014.

cenário psicológico e educativo, trazendo novas contribuições à compreensão do processo de aprendizagem das crianças.

Como já dissemos nosso trabalho necessitou de vários saberes para construção de uma rede. Nela temos pontos, que podem ser entendidos como tomadas de consciência que explicitaram as premissas. Tomada de posições que contribuíram para a compreensão de como as experiências em arte contemporânea, que serão propostas pelos professores às crianças, podem ou não auxiliar na ampliação da poética das crianças de 0 a 3 anos.

Consideramos que é preciso tornar a criança visível em todas as dimensões, apreender sua singularidade, sua dimensão social, apreendê-la em outras culturas, suas dimensões psicológicas, sociais, educacionais, humanas e da própria cultura. Definimos, portanto, que a abordagem interacionista, para nós, explicita a forma pela entendemos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Uma abordagem interacionista parte do princípio de que as crianças aprendem na interação com seus pares e com os adultos que as cercam. Mas entende também que as crianças são curiosas e se fazem perguntas, buscam compreender e agem sobre o mundo de forma sensório-motora tecendo na experiência gestos, narrativas, falas, relações, linguagens e hipóteses.

Apontamos, ainda, a existência de duas vertentes presentes nessa abordagem que ao nosso entender, podem oferecer perspectivas interessantes para a formação do professor, reiterando o tratado na dissertação de mestrado de Nalini (1996), podemos dizer que a primeira vertente é vinculada a teoria genética de Piaget e a segunda marcada pela teoria da origem sociocultural de Vygotsky(1989), a qual trata sobre a internalização das funções psicológicas superiores, como a fala e a construção do pensamento. Uma marca comum, aos autores, é considerar a criança como um ser capaz desde sua tenra idade.

Para o professor reconhecer as capacidades da criança possibilita um novo olhar e uma atribuição de sentido as iniciativas infantis. Somente a partir desse encantamento, haverá um respeito verdadeiro pela humanidade presente em cada ação infantil. A observação das crianças cria disponibilidade para que o professor traga o patrimônio cultural historicamente construído pela nossa cultura ao universo infantil, no

caso: a Arte Contemporânea. Ao criar interações para as crianças de 0 a 3 anos baseadas na pesquisa da Arte Contemporânea, o professor se torna mais autônomo.

Entendemos, ainda, que essa abordagem se remete a compreensão de que as crianças nascem imersas em determinado contexto sócio cultural que atribui significados à sua conduta, aos modos de pensar e de se comportar. Vejamos, no trecho abaixo como Vygotsky compreende a ideia de uma internalização, um processo que se inicia por uma reação da criança, no qual é atribuída uma intenção pelo entorno social e pelas pessoas que leva a criança a internalizar padrões, ações, procedimentos e a construção da própria fala:

Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para certo objetivo, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna – se gesto para os outros. (VYGOTSKY, 1989, p.63)

Na situação descrita por Vygotsky temos, em linhas gerais, a trajetória da internalização das condutas sociais. Movimentos iniciais da criança que, em muitos casos, estariam voltados a uma exploração do objeto, ou do próprio corpo no caso, um “pegar sem sucesso”, uma tentativa de alcançar o objeto e não conseguir, que pela intervenção e interação com outros indivíduos se transforma em instrumento de comunicação entre as pessoas. A leitura feita pelos adultos do movimento da criança transforma a tentativa frustrada de pegar, no gesto de apontar. Nas ações realizadas pela criança esse sentido – apontar - é garantido pelo resultado em suas sucessivas experiências. Trata-se, segundo o autor, de uma passagem de um processo interpessoal (o que acontece primeiro no nível social), para um processo intrapessoal (que acontece nos âmbitos psicológicos e de compreensão da criança).

Esse exemplo trazido por Vygotsky (1989) é bastante significativo para nós que tratamos com crianças pequenas. Através dele podemos perceber quanto o estabelecimento de relações entre pares (crianças com outras crianças) e com os adultos é fundamental para a construção de significados. Nas situações de interação com as crianças: ao falar com elas, ler seus gestos, pegá-las no colo, oferecer diferentes

brinquedos, deixar que tentem se levantar, incentivar passos e oferecer sentidos aos seus balbucios está uma construção conjunta de significados na qual a criança é protagonista, mas numa relação em que o professor também tem o papel de propositor.

É importante pontuar que essa referência ou abordagem está em consonância com as Resoluções CNE\CEN no. 05 de 07\2009. Documento que propõe uma revisão das Diretrizes de Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse documento a proposta é de uma atuação em campos de experiências, ou seja, o oferecimento de situações em que as crianças possam brincar e experimentar diferentes tipos de interação. Essa abordagem interacionista, não negligencia de forma alguma a existência de uma poética própria das crianças, mas entende que essa forma de ser, estar e criar está integrada a um determinado sistema de valores e padrões que fomentam novos modos de ser e pensar. Esse é o papel da interação colocar, através de diferentes tipos de experiências, em funcionamento a natureza de criar da criança.

A segunda vertente e lastro de nossa rede de referência é a teoria genética de Piaget²³ (1896-1980). Jean Piaget, dedicou grande parte de sua vida ao desenvolvimento de pesquisas sobre como as crianças aprendem sabemos que entre os estudos de Vygotsky, citado acima, e Piaget existem diferenças significativas e posições contraditórias, principalmente no que se refere ao processo de construção da inteligência pela criança e na compreensão da relação entre sujeito e o ambiente que o cerca, contudo, ambos os autores reconhecem a criança como autora e construtora de conhecimentos.

Rumo à construção dessa abordagem explicitamos que nos apropriaremos de elementos da Epistemologia Genética de Piaget, que mantenham sinergia com os modos de agir, observar e problematizar sensório – motor, construídos na ação, com explosões de sensações, explorações e experiências intensas, vividas em todas as dimensões do seu ser.

Para Piaget, seu objetivo, longe da construção de um método educativo, foi o conhecimento cognitivo da criança, marcando fortemente a diferença entre os modos de

²³ Jean Piaget (1896-1980) com uma obra abrangente abriu a possibilidade de uma diferenciação cognitiva entre o adulto e a criança. Com a Escola de Genebra desenvolveu diferentes tipos de estudos sobre o conhecimento das crianças em várias áreas. Esse autor foi essencial em nossa formação e na realização de formações que partissem dos saberes que as crianças trazem.

pensar e ser da criança e do adulto. Segundo Deval (2002) os trabalhos de Piaget possibilitaram a abertura dos estudos voltados aos processos cognitivos e ao levantamento de uma imensa quantidade de informações, dados e conhecimentos sobre as crianças, nunca antes alcançados na humanidade. Uma grande contribuição, diz respeito ao reconhecimento de que a criança nasce com capacidade própria de explorar, de brincar, de formular ideias, hipóteses sobre os objetos em suas relações e sobre como esses se modificam. É importante também ressaltar os estudos realizados pela Escola de Genebra, que possibilitaram o estabelecimento de campos de estudos sobre uma diversidade de temas e assuntos em relação às crianças, como: a imaginação, o sonho, a moralidade, relações de tempo e espaço, deslocamento, nascimento da moralidade na criança, o nascimento do símbolo na criança entre tantos outros, que são fontes para a compreensão das crianças e subsídios importantes para os professores. Em seus trabalhos Piaget tornou possível conhecer uma gênese do desenvolvimento e seus sucessores nos trouxeram os estudos das psicogêneses²⁴. Dessa forma, acreditamos que tal conhecimento é necessário, em especial, no que se refere aos estudos realizados a respeito do período sensório- motor.

Reconhecemos que existem críticas às abordagens interacionistas que utilizam referenciais da psicologia. Abaixo um trecho de Sarmiento (2007):

(...) o construtivismo psicológico coloca sob suspeita o pensamento infantil, porque pressupõe a sua incompletude e imperfeição: é mais de uma falha do que uma realização que se trata, sempre que se escuta o significado que as crianças dão aos seus gestos ou experiências.”
(SARMENTO, 2007, p.42)

Para Sarmiento (2007) essa visão negativa e em trânsito, deixa a criança, num limbo, num espaço intermediário entre nascer e o ser adulto. Essa crítica nos permite ficar atentos para um tipo de comparação dos saberes infantis com o dos adultos que não proporcionam um olhar para a potência da criança, além de construir um olhar único, *engessado*, para as ações das diferentes crianças, nos diferentes contextos. Contudo, a obra de Piaget apresenta uma concepção revolucionária e que marcou definitivamente as bases para uma observação da criança, uma observação de caráter científico. Esse olhar e busca de compreensão sobre o modo de ser das crianças, ao

²⁴ Em especial citamos dois estudos importantes *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) e *a Didática da Matemática* de Délia Lerner.

nosso entender continua significativo para todos que necessitem pensar em como ampliar as experiências das crianças pequenas. Além disso, compreendemos que os estádios não são períodos ou momentos predeterminados e que definem o fazer e o pensar das crianças. Os estádios, no nosso caso de estudo, o período sensório – motor marca um modo de proceder, ser e de pensar das crianças. Esse modo de funcionamento é convocado e transformado de acordo com a vivência de interações.

Portanto, a forma de aprendizagem e modo de proceder das crianças é de natureza sensório-motora, múltipla e simultânea. Nessa natureza segurar, tocar, levar a boca, experimentar pelo corpo, pelos sentidos, demonstrar o que deseja por intermédio de ações, viver sensações é a maneira de conhecer da criança pequena. Um ser que pulsa seus saberes, inscritos e expressos no corpo, movimentos e gestos. Aprendizagens velozes e que ativam toda a rede de relações e conhecimento da criança, e se estabelecem, embasadas e recriadas em cada experiência vivida.

Com esses pontos de referência tecidos, nos dedicamos à observação das crianças; compreender como brincam, em quais contextos, com quais materiais e quais sentidos são criados nessas oportunidades de explorar e conhecer. Exemplos de observações das crianças de até 01 ano trazidas pelas professoras, nos mostraram que as crianças brincam com o próprio corpo gerando diferentes apropriações dos seus movimentos e sentidos. Nessas brincadeiras o bebê, propõe verdadeiros jogos de ensaios e erros para pegar com suas mãos, bolinhas e móveis. Exercícios cíclicos e de uma incrível disciplina, com repetições em que a criança se apropria cada vez mais de seus movimentos, coordenando-os. Uma coordenação singular, que leva cada um a inventar uma maneira de gatinhar, andar, sentar, falar e ser. Mas com ciclos em que as ações se aperfeiçoam e que repetições de gestos se transformam a partir das mudanças oferecidas pelo contexto e pelos adultos que desafiam essa criança. Ações em que estão presentes emoções e a ativação de todos os sentidos em sua comunicação. É um corpo-emoção-cognição-sentidos-sensações que interagem com outras crianças, adultos. Assim, as crianças aprendem a se comunicar ampliando os saberes sobre si, seu corpo, os materiais e o estabelecimento de relações. Assim, temos uma poética nos movimentos, gestos dessas crianças pequenas, no esforço para conhecer suas possibilidades e limites. Do mesmo modo, ao ser tocada e ao tocar, essa criança pelo

contato de seu corpo, pelas sensações e sentidos interage, conhecendo pessoas, aprendendo a se mover, se controlar, engatinhar, morder e se comunicar.

Para Piaget (1987) temos uma força intencionalmente voltada à exploração, essa seria uma das chaves para o entendimento das mudanças de comportamento tão rápidas em tão pouco tempo. Em “O nascimento da inteligência na criança” (1987) essa questão é tratada pelo autor:

Em resumo, a história da tentativa é a da acomodação com suas complicações sucessivas e, a esse respeito, parece que uma grande parte de verdade deve ser creditada à teoria que identifica a inteligência com uma exploração que se desenvolve por tentativa ativa. (PIAGET, 1987, p.470)

Sabemos que os primeiros anos de vida são extremamente importantes, neles as crianças vivem grandes transformações, aprendem a sentar, engatinhar, andar, correr, se locomover e a se comunicar. Com autoria e iniciativa em suas ações cotidianas, observam e brincam e participam ativamente de seu entorno. A criança pequena ao brincar se expressa e se comunica inteira, choro, riso, olhar, todo seu corpo, seus sentidos e sua gestualidade. Cada tempo carrega uma infância característica e própria, guardando as marcas da espécie humana, com seus brinquedos, advinhas, jogos, músicas que permanecem em todo o mundo. Inserida na sociedade a criança observa e pensa sobre o mundo e como não se trata dela ser uma folha e branco que imprime o real, a criança pensa. As crianças aprendem com todo o corpo, construindo uma rede de conhecimentos singulares, subjetivos e também sociais e coletivos. Podemos afirmar que, como nós, as crianças são seres históricos e produtores de cultura. Seu tempo e sua subjetividade são o agora.

Ao tratarmos das crianças de 0 a 3 anos, estaremos nos remetendo às crianças que tem um tipo pensamento, muito particular, regido pelas ações, percepções, afetos e pelo movimento. São esses procedimentos pautados em jogos de ação, que incluem a repetição e a coordenação que propiciam as primeiras diferenciações ente eu e o outro. Esse mesmo tipo de pensamento, que se dá na ação, irá constituir a possibilidade de representação e o aparecimento dos jogos simbólicos. Citamos Iavelberg (2006):

No jogo simbólico, como no desenho, predomina a assimilação deformante das coordenadas dos objetos da realidade às estruturas da criança – suas coordenadas-, por isso a inteligência representativa é importante tanto na

compreensão do real como na edificação do convívio social e da moral da cooperação. (IAVELBERG, 2006, p.22).

É, portanto, nas possibilidades de brincar, mover-se, falar, desenhar, correr, interagir que as crianças de 0 a 3 anos, podem ter seus campos de experiências ampliados. É importante, reiterar a importância de Vygotsky à aprendizagem, como aquela que gera desenvolvimento, criando uma zona de desenvolvimento proximal pode ser caracterizada como uma:

(...) distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p.97)

Essa forma de análise nos permite buscar um trabalho que atue nas “zonas de desenvolvimento proximais”, que vão além do que as crianças sabem, trazendo desafios para que o sujeito avance, assim a aprendizagem é, força motriz para a superação de seus limites.

É nesse cenário fragmentado, de nosso tempo, numa constante mutação de valores que as crianças de 0 a 3 anos e seus professores se encontram. Refletir sobre como lidar com os temas pertinentes ao espaço, ao tempo, à interação, à continuidade, à diversidade, à sociabilidade, ao afeto, ao cuidado, à construção de narrativas e redes de proteção e convivência são temas importantes para os professores e para suas crianças. Essas também são algumas das questões que a Arte Contemporânea aborda, eis, portanto, mais um ponto de conexão em nossa rede de referências. Um ponto de encontro em que é preciso aprender a decidir, selecionar, buscar, sofrer, chorar, analisar, buscar referências e, sobretudo, errar. Assim poderemos nos responsabilizar pela construção de uma comunidade humana que ultrapasse e integre “guetos”. As crianças são contemporâneas e convivem, desde o nascimento, com muitas imagens e informações. Pensar sobre essas diferentes questões sociais é importante para as crianças, pois a velocidade e a naturalização das condutas sociais, muitas vezes, impedem a existência de um tempo necessário para olhar, para retomar e construir uma continuidade para que as experiências se tornem de fato, aprendizagem. Assim tivemos que compreender e apreender os sentidos das ações das crianças das duas creches com as quais construímos essa pesquisa-ação.

Essa foi uma questão proposta para o grupo, descobrir a poética das crianças pequenas, no contexto das duas creches localizadas na zona sul da cidade de São Paulo, na região do Grajaú, área de risco social intenso. A possibilidade de dar visibilidade a essas crianças e suas aprendizagens, foi um dos ganhos dessa pesquisa, pois mostrar seus modos de ser e de estar no mundo, nos permite caminhar rumo a desnaturalização de concepções como a da fragilidade extrema das crianças pequenas, da necessidade de controle absoluto do adulto em relação à criança, da atribuição de incapacidade ou imperfeição aos fazeres e pensares das crianças pequenas. Para além de uma massa comum, é preciso construir um olhar voltado para cada criança e para com suas famílias e contextos. O que pode parecer utópico numa creche, mas que é essencial para compreender como numa mesma situação, as diferentes crianças se colocam e quais são os desafios que devem ser propostos para cada um e para o grupo.

Nessa proposição, está implícita uma ação do professor que compreende seu papel na construção dessa poética das crianças. Ele sabe que não se trata de grupos homogêneos, que devem cumprir ordens e atividades únicas. Sabe que cada criança brinca com as proposições que as professoras oferecem, colocando em jogo seus saberes e fazeres singulares. Um professor que conhece os modos de procedimento sensório – motor, que reconhece a necessidade da constância, das repetições, da estabilidade, da novidade, da interação e do fazer das crianças.

É uma construção processual, no qual os professores também criam significados. As situações de conflito e de desafio possibilitam novos significados provisórios e a criações de hipóteses que necessitam ser testadas. Assim, criamos uma interação, entre um adulto curioso, atento, que estuda, tenta entender o que as crianças desejam. Esse encontro propicia a criação por parte dos professores de momentos e situações nos quais haja uma ampliação dos saberes das crianças, transformando suas poéticas e observando, como constroem novas formas de fazer.

O reconhecimento dessa poética também é encontrado no documento *Novas Diretrizes Para a Educação Infantil*, de Junho 2013.

“A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim, a criança, busca compreender o mundo e a si mesma, testando de múltiplas formas as

significações que constrói, modificando – as continuamente em cada interação, seja como outro ser humano, com objetos ou com a cultura. Em outras palavras, a criança, desde pequena, não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.” (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Dessa maneira, os movimentos e os gestos do corpo das crianças ao brincar com luzes, tecidos, caixas propiciam que seu andar, sentar, cair, levantar aumentem suas sensações de equilíbrio, essas são situações inaugurais, bem suas primeiras experiências e brincadeiras com tinta, areia, terra e desenhos. Vividas com qualidade transformam a criança e constroem simultaneamente seu corpo, sua subjetividade e o mundo ao seu redor: sua poética. Essa inteligência ativa é para nós o que permite a vivência intensa da experiência nas crianças pequenas, que sentem e querem compartilhar os “produtos” dessa experiência consigo mesmas, nos espaços em que convivem e com o uso de diferentes tipos de objetos. Nessa exploração há uma relação que retroalimenta o pensar e as composições realizadas pelas crianças, num percurso de tentativas de erro e acerto. Erros que movem a aprendizagem e que são considerados como “erro construtivo” uma noção essencial, inscrita por Piaget e que para Macedo (1994) se referem apoderm ser entendido como: nessa pesquisa, pois para nós, eles são indicadores das alterações nas concepções dos professores sobre experiência.

Acreditamos, ainda que a observação dos modos de fazer da criança e na sua aproximação através desses “jogos”, que acontece um encontro profícuo com a arte contemporânea. Enquanto para os professores, as poéticas dos artistas, seus percursos, o entendimento das questões abordadas e seus modos de fazer são geradores e inspiradores de proposições para a criança.

A assimilação e a acomodação não são “forças” que se apresentam inteiras a consciência e que fornecem, a título de dados imediatos, a experiência de um “eu” e a de um mundo exterior. Muito pelo contrário, pelo próprio fato da assimilação e da acomodação progredirem sempre em conjunto e paralelamente, o mundo exterior e o elas jamais são conhecidas independentemente um do outro: o meio é assimilado à atividade do sujeito, ao mesmo tempo, que está se acomoda àquele. (PIAGET, 1987, p.137).

Assim as crianças de 0 a 3 anos são sujeitos contemporâneos com uma poética própria. Nessa abordagem também faremos referências às contribuições de Winnicott (1968), que aponta em seus estudos uma diferença na constituição psicológica das crianças em função do contexto e do tempo em que as crianças nascem. Essa forma de

ser e de se constituir como sujeito está diretamente relacionada às experiências oferecidas e às concepções que movem a compreensão daqueles que estão em interação com as crianças.

Numa experiência inicial, tudo se leva a boca, assim começa o conhecimento do mundo. Ao testar várias formas de pegar, ou de levar a boca, as crianças conhecem a textura e a consistência dos objetos e a adequação de suas mãos segurando e soltando. Da mesma forma ao sentar, outro marco da poética infantil, sua posição corporal se modifica, e o seu campo visual se amplia para além do teto, a cada nova conquista corporal e gestual, essa criança se torna mais autônoma e mais interativa, nessas ações exploratórias o espaço se amplia, bem como a sua forma de expressão e de comunicação. A aquisição do engatinhar, da marcha, da comunicação gestual e a fala, são as grandes revoluções desse período da vida humana, instrumentos essenciais para a sobrevivência. E nas interações e brincadeiras com os adultos e outras crianças que vemos as conquistas e a forma de ser de cada criança.

Nesse momento nasce um universo simbólico, em que fantasia e realidade se misturam criando sentidos e significados. Momento dos primeiros movimentos transformados em gestos pelas muitas repostas dos adultos, momento inaugural das primeiras comunicações orais, do gesto, de suas ideias, originais, sobre o mundo. Hipóteses, diferentes dos adultos e com uma construção lógica própria. Marcas de uma poética das crianças, que se faz nesse agora.

2.7 – Campos de experiências²⁵ para as aprendizagens das crianças:

Finalizando nossa rede de referências, acreditamos num processo de formação, que possibilite ao professor a construção de experiências significativas, que sejam

²⁵ A nomenclatura “campos de experiências” aparece citado no documento de *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de São Paulo* (SME. 2006.), se referindo à forma pela qual são organizados os eixos de trabalho com as crianças dos CEIs (Creches, atendimento para as crianças de 0 a 3 anos) e nas EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil que atendem crianças de 03 a 05 anos). Esse termo está relacionado a uma concepção de educação e cuidado com ênfase na apropriação e acesso pelas crianças dos bens culturais produzidos pela humanidade através da vivência de situações contextualizadas e que respeitem o modo de ser e de pensar das crianças. *Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo*, 2007.

integradoras e que gerem sentido para a proposição de novas situações para as crianças. Contribuindo para a superação das dicotomias entre a Legislação, produção teórica nacional e as práticas das creches. Esse é um compromisso atual e com o qual corroboremos.

Nosso papel, enquanto pesquisadores é contribuir para a construção de sentidos para as aprendizagens ampliando os pontos de contato com o mundo, tanto dos professores quanto das crianças. Para não correremos o risco de assumir discursos muito amplos é preciso entender quem somos, nossas expectativas, concepções, conhecimentos sobre o universo das artes e das poéticas das crianças. Esses campos nos permitem um olhar intenso e comprometido para as diferentes formas de se locomover, ocupar um espaço, engatinhar, se expressar e se comunicar oralmente; alguns dos grandes desafios das crianças, em seu processo de crescimento. Dessa forma, temos como expectativas que os professores, conhecendo a Arte Contemporânea criarão conexões para que as crianças se movimentem, explorem, superem desafios, gesticulem e conheçam na experiência, compartilhada. Cabe aos professores, que também são sujeitos de suas ações e das experiências propostas estudar, pesquisar, trazer e oferecer às crianças o mundo. Esse seria ao nosso entender a criação de campos de experiências para as aprendizagens das crianças.

Em nossa vivência, como formadores, normalmente, vemos interiores de creches vazios, paredes de cor branco gelo, areia, amarelo clarinho e cor palha, com alguns rabiscos e flores de EVA (material emborrachado utilizado com frequência pelas escolas) na barra superior, desenhos estereotipados, que felizmente ficam bem longe do olhar das crianças. Paredes, chão, teto vazios das produções das crianças ou de proposições que convidem ao brincar. Essa realidade demonstra um total desconhecimento da capacidade produtiva das crianças e não podem ser caracterizados como espaços infantis de ampliação ou criação de campos de aprendizagem. Pensar em como alterar, essa realidade de grande parte das creches do Brasil, sempre foi o nosso esforço em mais de 20 anos de ações formativas. Nesse caminho como já dissemos, encontramos as contribuições que a Arte Contemporânea pode oferecer aos professores para ajudar a pensar e construir espaços mais adequados e experiências desafiadoras para as crianças pequenas. Oferecer espaços e propostas inspirados na Arte Contemporânea para brincar, nos levou a observar as ações das crianças com objetos

inusitados, materiais naturais, documentando e observando suas atuações e garantindo espaços e tempos para que essas experiências pudessem ser implantadas no cotidiano das creches. Estas ações nos remete a construção de momentos de continuidade e de retomada das propostas realizadas para avaliar e propor novas diversificações.

Acreditamos que esse seria o caminho possível para a criação de campos de experiências para as aprendizagens das crianças, que através da Arte Contemporânea ampliam as possibilidades de desafios possíveis e estabelecerem um dialogo sensível com seus professores.

Para avançar na análise de dados dessa pesquisa é fundamental explicitar, nesse momento, o que entendemos por criação de campos de experiência para a aprendizagem das crianças. Quando falamos em campos nos referimos à delimitação de áreas, territórios, algo que possa ser agrupado e encontre regularidades. Delimitações e deslocamentos. Encontramos essa terminologia na *Resolução CNE\CEN no. 05* de dezembro de 2009 das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no documento de 2007, da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo. Esses documentos institucionais fazem referência às experiências de aprendizagens que podem ser promovidas na Educação Infantil:

Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente;
Experiências de brincar e imaginar;
Experiências de exploração da linguagem corporal;
Narrativas Infantis - Experiências de exploração da linguagem verbal, gestual;
Experiências de exploração da natureza e da cultura;
Experiências com a expressividade das linguagens artísticas. (SÃO PAULO, 2007 disponível em <http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/edinf.pdf>).

Na *Resolução CEN\CNE no. 05/12* de 2009 podemos citar alguns itens do parágrafo nono que apresenta:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

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; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

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; (BRASIL: 2009, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article>).

A partir da leitura desses documentos entendemos por campo de experiências para as aprendizagens das crianças a delimitação de um espaço e tempo nas rotinas das creches, voltado para a criação de situações que propiciem novas aprendizagens para as crianças. Ainda segundo os documentos citados, um campo de experiência para a aprendizagem se remete a ideia de assegurar às crianças a possibilidade de viver diferentes naturezas de processos num tempo e espaço determinados que devem ser retomados e continuados.

Portando, ao se referir nessa pesquisa, a campos de experiências das crianças, estamos definindo a existência ou criação de um espaço de promoção de aprendizagens no cotidiano. Ainda segundo a Resolução CNE/CEN no. 05 de dezembro de 2009, cujo conteúdo aborda uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), são apontados 12 campos de experiências de aprendizagens, que podem ser articulados rumo à promoção de um currículo para a E.I. e creches. Gostaríamos de citar os 12 campos de experiência para as aprendizagens das crianças da E.I.:

1- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade respeito pelos ritmos e desejos da criança.

2- 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.

3- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

4- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações, quantidades, medidas, formas e orientações espaço temporais.

5- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.

6- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar.

7- 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.

8- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

9- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

10- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

11- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

12- Possibilitem a utilização de gravadores projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos midiáticos. (BRASIL, 2009, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article)

Apesar da clareza dos documentos legais e da ideia central de construir campos de experiências promotores de aprendizagens, nas creches essas práticas ainda não estão consolidadas. Encontramos muitas vezes ações de controle, como sentar todas as crianças de 02 anos para pintar com pedaços de giz de cera um desenho xerocado. É preciso explicitar que essa dominação das crianças é contrária à concepção da abertura de campos de experiências para as aprendizagens.

Como, então, seria possível ao educador de crianças de 0 a 3 anos propiciar experiências que gerem significados para as crianças pequenas?

Uma das respostas possíveis foi o trajeto trilhado nessa pesquisa e para isso conceituamos “experiência” como um termo com múltiplos sentidos: experimento, experimentar, testar, sistema de percepções e crenças, inovar, ensinar (tradição), sentir, fruto de condições sociais, considerar, analisar e refletir.

Pensar o que seja experiência é se relacionar com um conceito que se transformou historicamente no pensamento humano. Para Williams (2007) no livro *Palavras – Chaves*, a experiência tem significados contraditórios: a experiência passada, entendida como relacionada à tradição e a experiência moderna, relacionada ao agora, e a invenção. Para o autor, a ideia de experiência e experimento nasce entranhada e imbricada, mas na modernidade se segmenta e ganha diferentes interpretações e

sentidos. Buscar os sentidos e fragmentos dessa cisão não contribui para as questões que temos hoje, é preciso pensar em como esses conceitos: experimento e experiência se relacionam; e que tipo de dinâmica imprimem na criação de sentidos.

Para pensar sobre experiência, gostaríamos de nos reportar ao documento de orientação escrito por Augusto (2012), para a série *Salto para o Futuro*, nesse material a autora discute que pensar hoje sobre a experiência requer tratar de uma terminologia que se materializa em diferentes sentidos e contextos, assim experiência, pode estar vinculada à tradição; um saber anterior que pode resolver problemas, experiência no sentido científico; com um procedimento e uma metodologia científica que apresenta determinados métodos de controle, para repetir situações e comprovar hipóteses. E a concepção de experiência como usada no campo das artes e que se refere aos modos de fazer das vanguardas modernistas e das experiências em Arte Contemporânea no início dos anos 1960 com as propostas por Lygia Clark e Hélio Oiticica.

Do ponto de vista histórico é impossível contestar o papel que a experiência passada tem na formação do homem. Mas também é quase impossível acreditar numa aprendizagem sem experiência, e aqui falamos do presente. Passado e presente se encontram na ideia de experiência. A experimentação pode gerar experiência, mas nem sempre a vivência de experimento se torna uma experiência. Os elementos que compõem uma experiência são extremamente variáveis, mas invariavelmente existe um sujeito que se torna consciente de seu estado, ou como nos coloca Willians (2010) “*ser conscientemente o sujeito de um estado ou condição*” (WILLIANS, 2010, p.171) a experiência é, portanto, uma criação de sentido, uma tomada de consciência.

A experiência está vinculada a uma vivência subjetiva, que afeta o sujeito e muda sua forma de olhar e de ser. Apesar de subjetiva ela é interativa e coletiva é passível de ser compartilhada. A experiência se relaciona com a cultura e transforma o sujeito.

Portanto, a experiência que nos interessa são os espaços-tempos-fazer-respensas que promovam mudanças de comportamento, alterações nos modos de expressão e de visão de mundo. A experiência carrega em si a transformação, e mobiliza os saberes das crianças e dos professores, requerendo do sujeito novas elaborações que produzam novos sentidos e sociabilidades.

A possibilidade de abrir e criar campos de experiência para as aprendizagens está relacionado à ativação dos sentimentos, sentidos, da gestualidade e do pensamento, em ações, sentires, pulsares e pensares, nos quais, há uma modificação na sensibilidade, no conhecimento, no ser e na forma de se expressar do sujeito.

Assim, ao mesmo tempo em que ampliam nossas percepções, as tecnologias assolam e sobrepujam o humano e muitas vezes à ideia da própria experiência. Vivemos em uma casa de vidro, onde tudo é visível, esse estado, torna a experiência, quase uma impossibilidade, pois ao desvelar todos os recônditos do humano, nossa sociedade atual com sua rapidez e visibilidade total, têm conseguido nos privar da vivência de experiências significativas que ativem, além dos indivíduos, toda uma sociedade. Para Walter Benjamin (1994), pensar sobre a experiência, é importante, pois estamos imersos e mediados pelas tecnologias. Em seu célebre artigo *Experiência e Pobreza* escrito em 1933, Benjamin (1994) relata que os soldados ao retornarem da Primeira Guerra Mundial, estavam mais calados, e era impossível compartilhar o que haviam vivido, para o autor, eles voltaram mais pobres. As situações limites como a guerra, a fome, o abandono, não permitiram a vivência de experiências. As mortes, a destruição e a violência, agiram como um bloqueio que tornou os soldados imunes à dor de outro humano. Dessa mesma forma, pela qual foi bloqueada o compartilhamento da experiência, hoje ao ser singularizada ao extremo foi “galvanizada” a tal ponto, que é difícil se envolver em outras histórias e no compartilhamento da dor e da experiência do outro. A perda desse compartilhamento humano se trata do desenvolvimento de uma nova forma de miséria. Uma miséria que nos impele a seguir, sem deixar marcas, nem reflexões.

Para finalizar Bauman (1998), nos ensina que a compreensão da Arte Contemporânea teria como papel ser um processo de elaboração do significado. Um significado em constante movimento que é gerado na complexidade de múltiplas interpretações. Esse seria um modo de impedir a cristalização e a captura dos nossos sentidos. Vejamos como o autor trata dessa concepção no trecho abaixo:

O significado da arte pós-moderna, pode-se dizer, é estimular o processo de elaboração do significado e defendê-lo contra o perigo de, algum dia, se desgastar até uma parada; alertar para a inerente polifonia do significado e para a complexidade de toda interpretação; agir como uma espécie de anticongelante intelectual e emocional, que previna a solidificação de

qualquer invenção a meio caminho para um cânone gelado que detenha o fluxo de possibilidades. (BAUMAN, 1998, p.136)

Podemos ainda ressaltar que, segundo Bauman (1998), as imagens construídas hoje não têm mais um compromisso com a representação, elas simulam uma criação de significados, que pairam certos e incertos movidos pela força da interrogação e pela complexidade das muitas interpretações.

É esse pensar crítico, múltiplo e com a marca da alteridade que pode levar os professores para a construção de propostas que criem campos de experiência²⁶ para as crianças.

Esse é o grande compromisso dos professores e da creche, criar um encontro entre a poética das crianças e o mundo. Encontro a ser cuidado e acalentado, construído na observação e conhecimento do grupo de crianças e no oferecimento de situações em que essas possam interagir de diferentes modos com os objetos da cultura, sejam eles materiais ou imateriais. Tratamos, portanto, com situações de ensino de arte, mas dentro de uma concepção em que a experiência tem a centralidade no processo de construção de significado do professor e das crianças. Construir campos de experiência para as aprendizagens é tecer situações, apresentar possibilidade de interações considerando, que nada será dado a priori. É preciso ter tempo, continuidade, documentação, partilha de memórias dos professores e de suas crianças, conhecimento dos modos de fazer da contemporaneidade, das poéticas e produções dos artistas que nos toquem e façam refletir sobre o mundo que vivemos e queremos.

Essa possibilidade pode oferecer aos professores e crianças novas formas de estar no mundo e novas sociabilidades. É esse o desafio a que nos propusemos nessa investigação: experimentar, pensar, refletir, observar, estudar, mudar, rever sentir e se aprofundar nas muitas subjetividades em jogo deste processo, todos, em busca de uma maior compreensão do fazer arte hoje com crianças de 0 a 3 anos.

Capítulo 3 – O Projeto de Pesquisa Criando Experiências

Com uma rede de referências construídas, algumas certezas e a hipótese de que a articulação entre Arte Contemporânea e a Poética das crianças pequenas modificaria o fazer dos professores. Assim, o Projeto Criando Experiências começou no início de 2013. Nesse processo tínhamos nove creches da Zona Sul da Cidade de São Paulo e todas interessadas em participar de um processo de formação em artes visuais. Dessas creches foram selecionadas duas públicas conveniadas à Prefeitura da Cidade de São Paulo, localizadas no extremo Sul da cidade, foram elas: Creche Santo Antônio de Pádua (nomeada nessa pesquisa de Creche Jardim Shangri-lá) e Creche Nossa Senhora Aparecida.

A coleta de dados e o acompanhamento da pesquisa foram realizados nas duas creches pertencentes à Entidade Centro Comunitário Jardim Autódromo (CCJA), que possui sete Creches, três Centros da Juventude, dois Programas de Ação Social para idosos e um programa de geração de renda para a população em estado de risco social.

3.1 - Descrições do Campo de Pesquisa

As duas unidades estão situadas no extremo Sul da cidade de São Paulo: Creche Jardim Shangri-lá – no bairro do Grajaú, região integrante do APA Bororé – Área de proteção aos mananciais e fontes, e Creche N. Sra. Aparecida – localizada no bairro de Interlagos. As creches têm características diferenciadas do ponto de vista arquitetônico. A primeira creche Jardim Shangri-lá apresenta uma grande área verde, enquanto a creche N. Sra. Aparecida, tem toda a área construída e pouquíssimo espaço ao ar livre. Essa diferença em relação aos espaços físicos das unidades foi um dos critérios que nos moveu na seleção, pois um dos dados de análise da pesquisa se remete às diferentes formas de ocupação do espaço e a relação entre movimento – espaço, a construção da gestualidade, o uso do corpo pelas crianças em seus deslocamentos e a busca de objetos.

A creche Jardim Shangri-lá está situada num espaço que foi uma antiga chácara doada ao CCJA para atendimento da demanda de crianças pequenas na região. Essa creche possui área verde e comporta um pátio descoberto com areia, quadra e uma bela área externa com uma extensa horta.

No Quadro 01 apresentamos o número de crianças por faixa etária, número de professores, a proporção de crianças para cada adulto, o número de grupos de cada faixa etária, como cada grupo é nomeado e os números totais de crianças atendidas e professores.

Quadro1: Atendimento e proporção crianças\adultos: Creche Shangri-lá.

Faixa Etária	N.º de Crianças	N.º de professores	Proporção crianças\adulto	Grupos	Módulo
0 a 1 ano	21	03	07	03	Berçário I
1 a 2 anos	27	03	09	03	Berçário II
2 a 3 anos	36	03	12	03	Mini Grupo I
3 a 4 anos	36	02	25	02	Mini Grupo II
Volantes: profs. que atuam em mais de uma turma.		02			
Auxiliar de Berçário		01			
Total	120	14			

Fonte: Creche Shangri- lá

A segunda creche Nossa Senhora de Aparecida está localizada em Interlagos e, do ponto de vista arquitetônico, tem um espaço recortado que lembra uma pequena vila com vários cômodos, tem dois andares; e o segundo andar é composto por dez salas, o atendimento total é de 247 crianças. Segue abaixo o Quadro2 em que apresentamos os dados dessa unidade:

Quadro 02 - Atendimento e proporção crianças e adultos: Creche N.Sra. Aparecida:

Faixa Etária	N.º de Crianças	N.º de Profs.	Proporção Crianças\ Adulto	Grupos	Módulo
0 a 1 ano	28	04	07	04	Berçário I
1 a 2 anos	72	08	09	08	Berçário II
2 a 3 anos	81	06	12	05	Mini Grupo I
3 a 4 anos	66	03	25	03	Mini Grupo II
Volantes– profissionais que atuam em mais de um grupo.		1		1	
Total	247	22		21	

Fonte: Creche N.Sra Aparecida

A primeira creche Jardim Shangri-lá originou o Projeto Piloto. A segunda creche entrou no processo no semestre seguinte e procurou a formação espontaneamente, após, a realização do *I Encontro de Arte Contemporânea e a Criança de 0 a 3 anos* com a Exposição e as Oficinas no final de 2012.

Outro critério para a escolha dessas unidades foi à disponibilidade das gestoras, coordenadoras e professores para participarem das ações da pesquisa. Desde o início da proposição os professores dessas unidades aceitaram que suas práticas fossem analisadas, manifestando um desejo constante de aprendizagem, busca e melhoria da qualidade de suas ações.

Foram ainda critérios de seleção a existência de encontros mensais destinados à formação dos professores e a preocupação dos coordenadores em organizar ações de acompanhamento e discussão da prática em artes dos professores. Em ambas as

unidades, pudemos perceber uma sintonia em relação às concepções presentes nos RCNEIs (1998), no documento de Orientação curricular da Prefeitura de São Paulo (2007) e na *Resolução CEN\CNE de 07\09*. Nestes documentos citados, temos a proposta da existência de uma rotina que integre cuidados, educação e práticas que privilegiem a autonomia das crianças; como os *self services* (serviços de alimentação nos quais as crianças aprendem a se servir), uma rotina com momentos de parque nos quais crianças de diferentes idades interagem tempos determinados para banhos de sol, preocupação com a proposição de espaços desafiadores para a movimentação das crianças, além da existência de brinquedos organizados em “cantos que permitem o desenvolvimento de jogos simbólicos” diariamente. Nessas unidades, encontramos a concretização das propostas acima, portanto, uma integração entre educar, cuidar, momentos destinados às ações orientadas pelos professores e situações de atendimento individual, troca, banho, alimentação e descanso.

Nas duas unidades as crianças permanecem diariamente por mais de seis horas diárias, sendo que algumas ficam em torno de dez horas. Existe uma intenção educativa efetivada na programação pedagógica e todos os educadores tem um contrato legal de trabalho e clareza de suas atribuições profissionais.

É importante também ressaltar que nas duas unidades estava constituída uma prática sistemática de acompanhamento dos professores pelo coordenador pedagógico. Existia uma rotina de reuniões de formação dos grupos de professores uma vez por mês. As coordenadoras preparavam pautas para esses encontros e realizavam as produções e a leitura de sínteses das reuniões anteriores. As coordenadoras também observavam as atividades feitas pelos professores, faziam leituras e devolutivas de registros escritos pelos professores e organizavam grupos de estudo de textos. O percurso vivido pelas unidades era registrado e existiam documentações feitas de forma organizada, tais como: elaboração de planejamentos, fotos de atividades realizadas com crianças e projetos e sequências de atividades²⁷.

²⁷ Esses termos se remetem as diferentes modalidades que organizam o tempo dedicado ao trabalho pedagógico, na E. Infantil. Segundo os RCNEIs as atividades permanentes se referem às ações diárias ou com uma frequência semanal, são atividades voltadas a um trabalho que requer um tempo mais longo. As sequências didáticas são: “uma série planejada e orientada de tarefas, com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida” (*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasil, Vol. 01, 1998, p.55*).

Ao nosso entender a existência dessa disponibilidade e desse contexto formativo organizado permitiria que nossa pesquisa pudesse “recortar” com mais clareza o objeto a ser investigado, ou seja, como o estudo da Arte Contemporânea e seus modos de fazer e a Poética das crianças de 0 a 3 anos, permitiriam uma modificação nas práticas dos professores ampliando, ainda mais, os campos de experiências desses profissionais e de suas crianças.

Cabe aqui um adendo, pois ao selecionar um trabalho sistematizado, de qualidade, consistente e de qualidade relevante para as crianças e seus professores, tratamos uma prática que difere em muito, da qualidade estética e das atividades encontradas tradicionalmente em grande parte das creches. Gostaríamos ainda de frisar, que a seleção das unidades foi pautada na possibilidade de construir uma reflexão mais profunda, em espaços formativos já constituídos.

Acreditamos que a existência de uma rede formativa torna possível observar com maior clareza os avanços das crianças, além de ser perceptível se o oferecimento de situações significativas para elas de fato as levam a avançar. Esse contexto pedagógico permitiu observar o percurso dos professores, a partir de nossas interrogações sobre a conexão entre Arte Contemporânea e a Poética das crianças pequenas. Assim, compreendemos mais profundamente quais as contribuições para a transformação das práticas dos professores. Além do exposto, gostaríamos de apontar que a possibilidade da criação de bons modelos e referências significativas para os professores e seus alunos foi fundamental para o avanço de ações de qualidade com as crianças. Qualidade compreendida como o direito de viver experiências que lhe permitam aprender no agora, com persistência, coragem, alegria e felicidade para querer saber cada vez mais.

3.2 – Pesquisa Em Ação: Desenvolvimento e Produção de Materiais para Análise

3.2.1. Encontros De Formação: Estrutura Do Projeto Criando Experiências

Os encontros de formação foram os espaços privilegiados para nossas discussões e podem ser caracterizados pelos seguintes fluxos:

- a) Tempos de apreciar
 - Leitura da síntese e comentários
 - Alimentação cultural
- b) Tempos de experimentar
 - Notícias da prática
 - Estudos, reflexões e trocas em pequenos grupos sobre determinado tema
- c) Tempos de planejar
 - Apresentação e Assembleia- retorno ao grupo para novos encaminhamentos
 - Tarefas
 - Avaliação

A intenção dessa organização e funcionamento foi a de garantir diferentes oportunidades de memória, reflexão e ação que ampliassem o campo de experiência dos professores. Assim, o tempo de apreciar inicia-se a partir da leitura de um relato escrito por um ou duas professoras: uma síntese. Nosso objetivo foi proporcionar aos participantes momentos em que esses pudessem aprender a ouvir o outro e construir a memória do grupo. Retomamos as metas do encontro anterior e apresentamos artistas ou proposições artísticas. Em seguida vem o tempo de experimentar, de escutar os professores, falar sobre o cotidiano, trocar, ou seja, em subgrupos estudar e discutir textos de autores vinculados às pesquisas do universo infantil.

É importante citar que durante os encontros os professores tiveram acesso às leituras e orientações de estudo de dois tipos de textos; teóricos e relatos de práticas.

Textos Teóricos:

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro. Editora Forense. 1969.

VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In, *A formação social da mente*. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1989. pp.105 -118.

Relatos de práticas:

AMERICANO Mariana. Muito além de carimbar com os pés e as mãos. In, *Revista Avisá – lá* no. 47, p.15. Agosto \2011.

AMERICANO, Mariana e NALINI, Denise. A criança e a Arte: busca e encontro. In, *Revista Avisá – lá* no. 53; p.31. Fevereiro\2013.

_____. Documentação, Exposição e experiência. In, *Revista Avisá - lá* no. 54; p.04. Maio\2013.

Em tempos de planejar a análise de atividades para pensar em novas práticas no coletivo e a definição de tarefas tais como: realizar uma proposição com as crianças, ou escrever um planejamento, ou observar e registrar uma brincadeira das crianças foi alguns entre outros assuntos tematizados nos encontros com o grupo. E também ao final de uma avaliação. O material das tarefas e avaliações foram compartilhados e retomados nos encontros futuros.

Defendemos a necessidade dessa ordenação das ações formativas, pelo fato de permitir ao professor antecipar, selecionar assuntos e preparar sua participação no grupo. A manutenção desse fluxo: estudo e tematização da prática; trabalhos individuais e coletivos; gerou familiaridade e rotina, condição básica para qualquer situação de aprendizagem e formação presencial. Essa articulação de ações permitiu a explicitação das dificuldades e conquistas do grupo e dessa forma, se tornam passíveis de estudos; gerando novos conhecimentos sobre o cotidiano.

Apontamos também que as mudanças são processuais, ou seja, ocorrem pequenas mudanças iniciais, muitos erros, idas e vindas que necessitam ser problematizadas para que, enfim, aconteça uma mudança conceitual real na reflexão e na prática dos professores. Em função disso, a retomada da memória e os conhecimentos, que já foram apropriados pelo grupo, demonstram que é possível lidar com as situações do cotidiano de forma muito mais leve e sensível, leveza requerida em tempos de novas aprendizagens.

Essa é a estrutura de cada encontro desenvolvido com os professores, durante a trajetória da pesquisa-ação houve momentos em que existiu uma ênfase em dois momentos do trabalho. Por exemplo, no primeiro e no segundo encontros em que o tempo de apreciar obras de arte foi amplificado, em função da exploração dos espaços

pelo grupo e pela necessidade de criar referências comuns a todos participantes. Essa atividade intensa, com momentos de trabalho em áreas externas e internas, além das discussões sobre a diversidade dos espaços encontrados e possíveis soluções. Dessa maneira, os espaços foram potencializados, e, conhecidos com vivências nos ambientes atrelados as propostas de alterações e intervenções em cada creche.

Para finalizar ressaltamos que eles aconteceram uma vez por mês, durante 04 horas nas datas das paradas pedagógicas das creches²⁸. Num total de 07 encontros, além dos encontros semanais foram realizadas as ações de montagem, monitoria e exposição. É importante lembrar que o local dos encontros, foram os espaços físicos das creches com revezamento mensal entre as unidades.

3.2.2- Diagnósticos Compartilhados: O Primeiro Instrumento Da Pesquisa-Ação

Os diagnósticos compartilhados podem ser entendidos como um material que propiciou a construção de problemas pelos atores do campo, ou seja, os coordenadores, gestores e professores. O diagnóstico foi um instrumento mobilizador da ação e o primeiro ponto de confluência entre o pesquisador e os professores das creches. Todos se debruçaram para olhar a própria realidade, partindo de perguntas fundadas numa concepção de que as crianças são sujeitos ativos de sua aprendizagem, que é preciso que ocorra parceria entre as famílias, que não se dissocie o cuidar do educar, e que é preciso respeitar a diversidade e a singularidade das crianças na instituição.

Consideramos, ainda que, uma das principais formas de aprendizagem das crianças é a brincadeira, que o ato educativo inserido num contexto político-sócio-histórico-cultural é um fenômeno complexo que deve integrar afeto, cognição, ação e as várias dimensões sensoriais e do brincar da criança.

Estabelecemos como ponto de partida esse instrumento que é simultaneamente guia e ação prática: a construção de um diagnóstico compartilhado com as creches pesquisadas. E entendemos que ele ultrapassou a ideia de um documento de pesquisa,

²⁸ Essas datas fazem parte de um calendário anual proposto pela Prefeitura municipal da Cidade de São Paulo e se caracterizam por um dia sem crianças (uma sexta- feira) sem atendimento para a formação dos professores. Esses encontros são realizados por cada unidade. Nessa pesquisa agrupamos duas creches: Creche Jardim Shangri-lá e Creche N. Sra. Aparecida.

sendo entendido como um mobilizador do processo reflexivo. Podemos ainda dizer, que nas ações de formação de professores, à construção de diagnósticos compartilhados vêm sendo aperfeiçoada e utilizada em vários projetos de formação de professores, como por exemplo, na equipe do Instituto Avisa Lá, que tem uma longa trajetória na formação continuada de professores.

O instrumento proposto se caracteriza por um questionário composto por uma mescla de perguntas abertas, fechadas e imagens fotográficas. A inserção de 03 fotos teve a intenção de apresentar imagens do cotidiano das creches. Essas imagens se constituem numa possibilidade de acesso ao contexto de cada unidade, e como ele é pensado por aqueles que o habitam. No diagnóstico mapeamos concepções e práticas da instituição, que foram devolvidas ao grupo. Dessa maneira, o diagnóstico apresentou um roteiro pré-definido com questões referentes ao espaço, tempo, materiais, planejamentos e rotina das atividades de artes visuais, realizadas por cada creche. As interpretações feitas foram um ponto de partida para as problematizações postas pelo pesquisador no decorrer dos encontros com o grupo. E isto nos levou a uma reflexão profunda, um olhar para o que nunca é visto. Todos os sentidos foram ativados no seu preenchimento, pois ele não pede apenas um olhar e sim um escutar, sentir, falar sobre e demonstrar.

O diagnóstico não foi escrito por apenas uma pessoa, exigiu compartilhamento de opiniões, olhares e saberes. Mobilizando toda a equipe da instituição a refletir sobre si mesma. Foi mais do que o início do trabalho, foi o começo do comprometimento com a formação que possibilitaria a revisão da prática pedagógica, esse documento pode ser encontrado na íntegra nos ANEXOS nomeado de ROTEIRO PARA DIAGNÓSTICO.

3.3. Interpretação Dos Diagnósticos: Um Outro Olhar

“Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras.”

Clarice Lispector (1973, p.30)

Antes de iniciar essa análise, gostaríamos de reiterar nosso respeito profundo, pelas professoras, coordenadoras e gestoras que abriram as portas, coração, sonhos,

saberes e não saberes nesse processo de confiança e construção do conhecimento é nessa perspectiva que se insere a análise de uma construção coletiva de conhecimento.

Num primeiro olhar sobre o material percebemos que nas duas creches os professores garantem na rotina um tempo e espaço para atividades de artes visuais das crianças. Nos dois espaços investigados notamos uma preocupação com o planejamento dessas atividades e encontros para a reflexão sobre a prática realizada com as crianças: as atividades permanentes e as sequências de atividades²⁹. Esses são os tempos e espaços destinados ao fazer arte nas creches.

Temos também registrado a existência de encontros semanais com professores para o planejamento das atividades de artes e o acompanhamento dessas atividades. A documentação da prática foi realizada através de relatórios escritos pelos professores e lidos pelos coordenadores. Os coordenadores marcaram a realização de devolutivas escritas aos professores.

Incluídas na rotina cotidiana dos professores, nas respostas ao questionário encontramos uma ênfase para duas modalidades de gestão do tempo didático para essas atividades: as atividades permanentes e as sequências de atividades.

Pelas fotografias e relatos podemos perceber que o desenvolvimento da rotina em artes visuais, parece acontecer num clima tranquilo. Isso nos levou, a refletir sobre como a constância dessas atividades permitiu a construção de uma familiaridade nessas ações por parte das crianças e dos professores. Esse foi um dado relevante, pois frequentemente encontramos, nas ações formativas realizadas, um discurso, principalmente nas creches, de que essas atividades geram dispersão no grupo de crianças e trazem muitas dificuldades de encaminhamento para o professor. Podemos ainda dizer que a familiaridade está relacionada a exploração de materiais como: tintas e diferentes tipos de riscantes (canetas hidrocor, lápis, giz de cera e giz para quadro negro).

²⁹Esses termos se remetem as diferentes modalidades que organizam o tempo dedicado ao trabalho pedagógico, na E. I. Segundo os RCNEIs as atividades permanentes se referem às ações diárias ou com uma frequência semanal, são atividades voltadas a um trabalho que requer um tempo mais longo. As sequências didáticas são: “uma série planejada e orientada de tarefas, com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasil. Vol. 01,1998, p.55).

A produção das crianças está incorporada ao ambiente das creches, para além das salas dos grupos. Podemos perceber que existem também espaços fixos (externos) para pintura (Foto1). E delimitações de espaços para as atividades de artes nas salas (Foto2).

Em especial, na creche Shangri-lá, o espaço físico externo, é ocupado pelas atividades de artes visuais, música e movimento. Há inclusive, na abertura do diagnóstico, uma citação sobre o uso da música na chegada das crianças e indicações de um repertório musical eclético: música clássica e música popular brasileira.

Foto1- Atividade de pintura em área externa

Fonte: Creche Shangri – lá

Foto2- Cabana na sala para desenho e pintura

Fonte: Creche Shangri-lá

Na creche N. Sra. Aparecida, apesar de não haver um espaço físico externo, percebemos uma preocupação na ocupação das escadas e corredores de acesso às salas dos grupos como “espaços expositivos de uso coletivo”, nos quais as produções das crianças são expostas (Foto3).

Na Foto 4 encontramos, na entrada da creche temos uma colagem da artista Marisa Nunes, existem outras três obras dessa artista na creche. É interessante apontar como essa imagem foi ampliada e teve um papel de relevância na seleção das imagens apresentadas por essa creche. A presença de destaque dessa imagem Foto 4 levantou uma questão, para a pesquisa, que se refere à forma pela qual são selecionadas as imagens e os artistas que irão compor as ações de fruição das crianças, bem como a forma pela qual essas obras inspiram a prática dos professores. Percebemos ainda, ocorreu uma mescla, ora de artistas locais e ora de artistas consagrados por museus de

arte e instituições culturais. Os artistas selecionados e as reproduções presentes nas creches, estão vinculados à arte moderna em especial pintura.

Foto 3- Escadas de acesso as salas

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Foto 4- Entrada da Creche N.Sra.Aparecida

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Uma segunda pista a respeito dessa questão (Foto 5), na qual encontramos as crianças em roda observando uma imagem de Tarsila do Amaral. O contexto relacionado é o de construção da consciência corporal, pois, na ilustração seguinte (Foto 6) vemos uma criança segurando um espelho e se observando.

Foto 5 - Apreciação de imagem

Fonte: Creche Shangri-lá

Foto 6 - Brincadeira com espelhos

Fonte: Creche Shangri-lá

As ações de fruição e o contato com obras e artistas que pensaram e fizeram a história da arte devem estar presentes nas creches, essa é uma necessidade e um direito das crianças de conhecer o que foi produzido pela humanidade segundo nossas ideias e os textos teóricos selecionados para nossa pesquisa. Portanto, isso nos permite questionar sobre quais foram os critérios de seleção dos conteúdos e que artistas podem gerar/criar proposições significativas para a experiência das crianças pequenas.

O diagnóstico ainda nos aponta que nessas creches e em especial na creche Shangri-lá existe uma organização de situações para que as crianças vivenciem as ações relativas ao corpo – espaço e movimento. Nesse sentido a Foto7 marca de forma muito interessante a presença da relação entre o corpo e o movimento construída a partir do uso materiais moldáveis como panos com elasticidade.

A criação desse espaço para a brincadeira Foto 7 da creche Shangri – lá , permite que as crianças se movimentem e tragam outros objetos, integrando na proposição feita pelo adulto, a brincadeira, o movimento e a ação corporal podem acontecer.

Na Foto 8 da creche N.Sra. Aparecida temos uma imagem do Berçário 1 – crianças de 01 a 02 anos, no qual também existe uma preocupação em oferecer situações e ou desafios relacionados ao movimento das crianças. Verificamos proposições de “intervenções” que convidam as crianças para olhar para cima, empurrar, se apoiar, engatinhar e andar. As caixas e os brinquedos também estão organizados, garantindo espaços abertos para a circulação da criança e a claridade também torna esse espaço agradável. Contudo, se do ponto de vista do movimento temos uma preocupação e garantia de situações para o movimento, em outra perspectiva temos o plástico e os emborrachados como o principal material de contato para essas crianças. Esse aspecto gerou para a pesquisa uma série de questões, pois, uma das características da arte contemporânea e das rupturas acontecidas na pós-modernidade com o movimento das vanguardas foi um aprofundamento no uso de uma profusão de materiais que passaram a ser incorporados ao fazer artístico. Segundo Archer (2001), não existe hoje um material que seja reconhecível como material da arte. Tudo pode ser utilizado, som, ar, luz, pedras, metal, panos, etc.

Foto 7- Ocupação com panos

Fonte: Creche Shangri- lá

Foto 8- Berçário

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Se tivermos, no contexto artístico essa liberdade, porque nos ambientes em que vivem as crianças pequenas, na medida das possibilidades físicas e cognitivas, algumas dessas possibilidades podem ser incorporadas. Que tipos de explorações e de experiências³⁰ estão sendo propostas às crianças se temos grande parte do espaço recoberto com materiais plásticos? Apenas um tipo de experiência e com um determinado material que não contribuí para a ampliação do conhecimento das crianças.

Novamente, estabelecemos um diálogo com o discurso oriundo de nossa prática como formador. No trabalho com as crianças pequenas e na própria história das creches, a questão dos cuidados, principalmente os cuidados com a manutenção da vida das crianças, foi uma questão central. No nascimento da história das creches, na esteira de uma concepção assistencialista, no começo do século XX, temos um grande movimento contra os altos índices de mortalidade infantil. Essa concepção chamada de higienista³¹, ainda hoje mantém resquícios na vida cotidiana das creches, impedindo muitas vezes interações entre as crianças e ações de isolamento.

O trabalho das creches voltado para o atendimento a um coletivo de crianças pequenas exige uma preocupação com atitudes relacionadas à segurança e à prevenção. Porém essas não podem gerar imobilizações e/ou restrições aos campos de experiências das crianças, ou seja, a falsa facilidade, praticidade, proteção e limpeza que os materiais plásticos oferecem, não devem evitar a vivência de experiências com outros materiais que poderiam enriquecer a construção de cuidados com o próprio corpo. Afirmamos ainda, que o contato do corpo com elementos naturais, principalmente água, terra, folhas, areia e pedras, são fundamentais para a construção da consciência corporal e da relação de pertencimento ao planeta.

Constatamos que, principalmente junto às crianças de 0 a 1 ano, que são afastadas dos elementos da natureza, para os professores a justificativa está na crença de que esses materiais poderiam oferecer riscos à saúde. Podemos afirmar que esse

³⁰ Para Dewey existem diferenças em relação ao termo exploração, que pode ser compreendido como manuseio, experimentação e experiência singular ou já consumada. Para, o autor apesar dos termos estarem interligados, as explorações e o experimental refere - se à forma pela qual se poderia chegar a uma experiência. Ao se referir ao artista Dewey afirma: “O artista é obrigado a ser experimentador ... Quando isso não ocorre o artista se repete e morre em termos estéticos.” (DEWEY, 2010, p. 274)

³¹ A discussão sobre a concepção higienista pode ser encontrada em CAMPOS, M. Malta, ROSEMBERG, Fúlvia, FERREIRA, Isabel. *Creches e Pré – Escolas no Brasil*, SP. Cortez/Fund. Carlos Chagas, 1993.

discurso é equivocado, pois os riscos envolvidos estão muito mais vinculados à falta de informações e cuidados adequados com os espaços que apresentam terra, areia, água, folhas e pedras.

O que acabamos de expor foram questões presentes nas práticas das creches em relação à corporeidade, gestualidade, materiais e ambientes. A intenção era propor como os modos de fazer arte hoje poderiam ser pensadas pelos professores. Elaboramos para isso a seguinte pergunta: Quais poéticas e artistas poderiam enriquecer proposições de alimentação estética desse ambiente, e como esses fazeres poderiam gerar experiências significativas de movimento para as crianças?

Outro dado que percebemos nos diagnósticos, foram práticas centradas na exploração de materiais. Existe nas creches a presença de tintas feitas com anilinas comestíveis, guaches e sequências de atividades com exploração de diferentes tipos de “melecas”³², como gelatina, cola terra, areia, farinha. O principal foco está na alteração da consistência dos materiais e as professoras trabalham situações de fazer massas, brincar com as diferentes consistências das massas, introdução e uso de argila, acrescentando água ou retirando para observar os resultados. Essas ações são planejadas e nomeadas de sequências de trabalho com melecas e massas. Consideramos essa presença de atividades um avanço e uma ótima possibilidade para as crianças conhecerem esses materiais e sua transformação. Contudo, seria importante refletir sobre quais as concepções presentes nessa experimentação de materiais e se as explorações permitem de fato a vivência de experiências significativas para as crianças.

Eisner (2004) coloca que a possibilidade do indivíduo de experimentar o mundo tem sempre um caráter reflexivo. O bebê, segundo o autor, desde seu nascimento está pronto para viver de forma interativa, o sistema biológico do bebê está pronto para mamar, mas depende da ajuda da mãe, ou de alguém que lhe dê alimento, para poder saciar sua fome. São, portanto, as relações culturais que marcam desde o início a vida do bebê. Se numa tribo indígena, o bebê é amamentado de pé, em outras culturas, ele pode ser amamentado deitado, ou mesmo o contato da criança com o alimento pode se dar através de uma mamadeira, essas primeiras vivências partem de um contexto social

³² Melecas podem ser consideradas como um material intermediário entre as massas (material moldável) e as tintas (mais líquidas). As melecas podem ser realizadas com diferentes tipos de materiais como terra, farinha, água, entre outros. A principal diferença é dada pela consistência dos materiais misturados.

que articula ações e as intenções na construção do significado. Nascemos todos dotados de um organismo biológico que pela ação dos nossos reflexos instintivos, mobiliza ações e interações de outros. Aprendemos pelas respostas dadas, aos nossos sentidos, a diferenciar, a ver, a organizar, a ouvir, a experimentar, a identificar cheiros, sabores e pôr fim a criar significados. Dessa forma não são os objetos que ensinam a criança, nem “os meios”, nem os “instrumentos”, nem os “suportes” oferecidos para a exploração. Há entre essa oferta, por exemplo, de uma sequência de melecas (várias atividades com exploração da farinha, água, anilinas coloridas) todo um contexto que leva informação à criança; podemos dizer que existe entre a criança, a farinha e a água, uma cultura e um imaginário sendo compartilhado. Esta é uma discussão importante, pois, introduz outros elementos a serem refletidos diante das proposições relacionadas à exploração de materiais e a aprendizagem sobre esses.

Segundo Iavelberg (2003), a aprendizagem é um processo complexo que requer constantes idas e vindas. Para conhecer e saber avaliar esse processo cabe ao professor uma observação e uma avaliação minuciosa. Essa buscará compreender como as crianças traduzem para o seu contexto essas experiências. No nosso caso, nos referimos às formas de brincar e aos saberes construídos nas situações de explorações de materiais, contextos e situações. Essa reflexão suscitada pela autora citada acima nos levou a constituir as seguintes questões: Como se constitui o processo de documentação dessa exploração? Como saber se essas atividades se constituem de fato numa possibilidade de experiências significativas para as crianças?

Percebemos ainda dois aspectos que caracterizariam o fazer dos professores nas creches: o primeiro se refere à apreciação de artistas e o segundo a seleção de obras.

A apreciação de imagens está presente intencionalmente na prática dos professores mesmo que eles não se deem conta. Nessa seleção percebemos que os professores tomavam como referência principal obras figurativas oriundas em grande parte do movimento modernista.

O segundo aspecto se referia a um fazer pautado na ideia de que a exploração livre dos materiais pelas crianças, essa seria um gerador de campos de experiência para as aprendizagens das crianças pequenas. Em relação a essa questão, para nós, existe entre as crianças e os materiais uma cultura incorporada pela forma de apresentação, de

organização do espaço, entre outros. A figura do professor ao mediar às relações, propor, orientar, ensina não apenas sobre a arte, mas sobre os modos de fazer, organizar, cuidar, validar e criar. Nesse sentido o professor tem sim o papel de ensinar arte. Acreditamos ainda que é necessário desmistificar a ideia de ensino como negação da espontaneidade ou inibidor dos processos criativos. O ensino de arte nas creches requer um sujeito sensível, informado, atencioso às iniciativas das crianças, feliz com as descobertas de seu grupo e um ser crítico.

O homem não é apenas um ser pensante, mas também alguém que sente. Ele é um todo, uma unidade de forças múltiplas intimamente associadas. A obra de arte deve falar desse todo do homem, corresponder a essa rica unidade, a essa multiplicidade que nele existe (GOETHE, 2008, p.15).

O segundo aspecto, diz respeito ao tempo de espera e a relação de controle que o adulto tenta exercer na proposição de uma atividade. O trabalho de exploração de materiais está presente em várias atividades desenvolvidas com as crianças, mas nem sempre é contínuo e sistematizado. Essa proposta se desdobra para uma apresentação de diferentes tipos de suportes como papéis, tecidos, madeira entre muitos outros. Não apenas isso, mas como essa materialidade conversa conosco, quais sensações, sentimentos ela nos traz. É preciso, ainda, aprofundar a ideia da exploração de planos e outras superfícies, por exemplo: chão da quadra, chão do parque, paredes e cavaletes, como e quais sentidos isso cria na vida das crianças. Nos registros as professoras apontaram que as crianças têm diferentes oportunidades de explorar papéis grossos como o papelão, papéis sulfites, papéis recortados em diferentes tamanhos. Mas nem sempre tratamos de ações continuadas e que são incorporadas na rotina. É preciso ampliar a ideia de espaço para ambiente, e isto inclui paredes, tetos, chão, que estão a serviço do professor e de suas crianças.

Considerando como critérios de qualidade da educação infantil o corpo, movimento, o espaço e o tempo, apreciação – fruição, materialidade – experiência. Esses campos no cotidiano podem se articular de várias maneiras, organizados de forma interligada e relacionais, ou seja, um afeta o outro e será por ele ser afetado.

Nas atividades as professoras se remetem à exploração de vários instrumentos, tais como tesouras, palitos e meios como: tintas, canetas hidrocor, giz de cera e lápis, e,

ainda, suportes como papéis, panos, paredes, entre outros. Esse é um trabalho muito importante para as crianças e está incluso como uma orientação dos documentos de Orientações Curriculares da PMSP (2007). Temos, portanto, novamente uma consonância entre as orientações curriculares e a ação das professoras. Contudo, essas ações também necessitam de um questionamento e esse se refere às concepções que fundamentam esse fazer em artes, para além da ideia e intenção de um produto, na perspectiva de um processo de cada criança.

Quem nos esclarece, nesse questionamento é Duve (2011). Segundo o autor, o ensino das artes foi afetado pelo fazer do movimento das vanguardas artísticas, que mostraram o quanto a observação e a imitação da realidade não poderiam mais ser consideradas como determinantes na definição de um trabalho de excelência. A falência dessa forma de avaliação, marcada na relação entre o objeto real e a resistência oferecida pelo material, criou as condições para um novo modo de pensar e de fazer arte. Nesse novo movimento, a psicologia passa a ser a fundamentação para o ensino da arte.

(...) pregava que todos os homens eram dotados de faculdades inatas, faculdades estas que a educação tem por objetivo desenvolver... Como desenvolvê-las? Passou a ser o enunciado do problema pedagógico. De acordo com a psicologia da percepção, a teoria da Gestalt, por exemplo, julgava que a capacidade de perceber já é por natureza cultural, e a percepção, por assim dizer, é uma capacidade de leitura fundamental ou primária. (DUVE, 2011, p.43)

E o autor complementa que a criatividade passa a ser o nome moderno para as relações entre percepção e imaginação. Esse é um dos aspectos importantes para nossa pesquisa, pois ele nos instiga a pensar se as práticas encontradas não estariam movidas por essa concepção pautada estritamente na psicologia, que desconsidera a arte socialmente produzida pela humanidade em seu percurso de conhecimento e pesquisa. Essa discussão será aprofundada posteriormente ao refletirmos sobre as concepções dos professores sobre experiência e experimentação.

Continuando a análise dos diagnósticos na observação da Foto 9, em busca de mais indícios, observamos a relação entre os materiais e os instrumentos. Podemos refletir sobre a forma de apresentação destes para as crianças e como se deu o processo de exploração da tinta. Assim nessa atividade poderíamos rever o modo de apresentação da tinta e dos instrumentos feita inicialmente pelas professoras. Para continuar

avanzando na questão de como essa exploração pode se tornar uma experiência de aprendizagem significativa para as professoras e suas crianças é preciso espaço e tempo para retomar e verificar se ele surge em outras situações e contextos.

Foto 9 - Atividade de pintura BII

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Outro aspecto se remete à elaboração dos objetivos apresentados nas atividades. Em grande parte dessas as explorações de materiais o desenvolvimento da criatividade é um dos principais focos, essa concepção surge com bastante frequência e parece funcionar como uma chave de sentido para os professores. “Desenvolver a criatividade” é um dos grandes objetivos nas atividades de explorações, associados a “dar oportunidades de contato” e “conhecer diferentes tipos de materiais”. Para nós, essa forma de escrever os objetivos, marca, como citado acima uma concepção pautada no modelo modernista, nomeado por Duve (2012) como modelo “Bauhaus”³³. Segundo a crítica feita por Duve (2012) a criatividade se torna um slogan libertador, mas não contribui para a construção de um projeto de ensino de arte, comprometido com a arte. Sabemos que suas críticas se referem às escolas de formação de artistas, mas mesmo assim seus argumentos podem nos ajudar na compreensão de quais são as concepções necessitam ser modificadas no fazer e no pensar dos professores.

³³ Para Duve (2012) o modelo “Bauhaus” nunca foi de fato implantado, mas segundo o autor é esse modelo alterado que informa e estrutura o ensino nas escolas de arte. Sua crítica se refere a uma psicologização do ensino da arte e de pressupostos imperativos como criatividade, meios e invenção. Ele trata da construção de um modelo pautado no talento, simulação e no julgamento.

Ao considerar que todos são criativos e todos são artistas e que basta simplesmente oferecer materiais e deixar que a força criativa surja, perdemos a intenção do professor. Seu papel ficaria restrito à apresentação de materiais e a exploração livre das crianças, desconsiderando o papel da cultura e do conhecimento humano já construído. Os conhecimentos da Arte Contemporânea permitem pensar sobre diferentes formas de organizar e apresentar os materiais, temas, experiências. Essas possibilidades constroem a memória e como iremos lidar com a aprendizagem de novos conteúdos. Assim, construímos mais uma questão a ser discutida com os professores: A Arte Contemporânea pode ser um alimento para observar a poética das crianças? Ela auxiliaria os professores a pensar e criar situações, intervenções em prática com as crianças?

Nas Fotos 10 e 11 podemos observar outras formas de organização do trabalho com pintura, com maiores possibilidades de apropriação das crianças dos materiais e espaços. Outra questão que foi se configurando durante a observação das imagens contidas no diagnóstico, foi perceber que grande parte das imagens nele contidas ao tratar de atividades de artes visuais, apresentavam produções bidimensionais e gráficas.

Foto 10 - Atividade pintura MG1

Fonte: Creche Shangri- lá

Foto11 - Atividade de pintura externa MG1

Fonte: Creche Shagnri-lá

Foto12- Roda de atividades MGII

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Na foto 12 a professora apresenta numa roda materiais de desenho e pintura. Atividade comum para o início de trabalho com desenho. Tratar artes visuais somente no eixo da pintura e do desenho seria uma questão a ser focalizada com os professores, tendo o contexto de estudo da história da arte. E ainda, seguindo na esteira da contemporaneidade, gerar novas práticas e proposições para o uso das tintas e riscantes. Essa foi mais uma questão, verificar porque grande parte das atividades tem como produto objetos bidimensionais? E, considerando o conhecimento das artes visuais, que outras possibilidades poderiam se oferecer às crianças?

Pudemos descobrir e vivenciar com alegria uma série de avanços e de propostas desafiadoras para as crianças, mas ainda pairava uma sensação de que “algo estava fora do lugar”. Com produções belíssimas feitas pelas crianças e espaços pensados para o movimento e a ação, ainda ficava um incômodo. E assim, aos poucos pudemos formular a hipótese de que as professoras navegavam em proposições muito conectadas com os princípios de uma educação em arte de caráter moderno e que a experimentação, exploração e experiência, tem um significado subjetivo e diferente para cada professor.

Para avançar nessa perspectiva, usando um esquema visual poderíamos dizer que temos duas práticas centrais vividas nas creches: tradicionais e modernas. Essas práticas se integram e em alguns casos se constituem em programas de ensino. Para avançar é

preciso, desvelá-las e promover a criação de campos de experiência como o principal investimento para a superação de práticas.

Figura 2: Interpretação da prática dos professores

Fonte: Autor

Nosso desafio era interligar as necessidades de vencer o tempo de espera, a construção de vínculos saudáveis, questões do cotidiano das crianças e das creches convivendo com a poética dos artistas contemporâneos, suas obras, modos de fazer e processos. A Arte Contemporânea pensada como instrumento para a superação de situações extremamente controladoras e com muito tempo de espera para as crianças. A proposta é de construir novos vínculos e maneiras de se relacionar com outro, novas e contínuas proposições de atividades em que as crianças se movimentem, brinquem, percebam e pensem sobre seu redor. Compartilhar essas intenções seria o próximo passo.

3.4. Análise reflexiva do Percurso da Pesquisa

*“Dentro da minha cabeça, mora uma penca de gente
Que fala pela minha boca, subloca o meu pensamento
Fala o que bem entende, penca de gente louca
Fico sentado na velha poltrona no canto da sala, da sala da minha cabeça,
E eu sou todo ouvidos, o que essa gente fala, o que essa gente sente
Ninguém é um, ninguém é um só”
Skowa\Bocassa – Banda Sossiga Leão (1983)*

Para analisar as transformações nas práticas dos professores, utilizaremos documentos que foram construídos e desenvolvidos durante o ano de 2013, num percurso que se iniciou em março com a elaboração do diagnóstico e terminou em novembro com a Exposição: Criando Experiências.³⁴

Sabemos que era preciso diferentes tipos de documentações, para apresentar uma interpretação coerente desse objeto de estudo. Cada documento deveria ser entendido como um fragmento, uma faceta que necessitou ser alinhavada para a construção de um todo provisório e aberto a novas intervenções. Essa consideração nos levou a construção de vários registros, como: diagnósticos compartilhados já apresentados, sínteses, relatos reflexivos, e sequências de atividades com imagens fotográficas de algumas proposições realizadas com os grupos de crianças, esses dados coletados foram analisados de forma sistemática e esse material se constituiu no corpo desse estudo no qual analisaremos as mudanças das práticas dos professores.

Com a intenção de situar o leitor em relação aos assuntos e conteúdos tratados em cada encontro apresentamos o Quadro 03 com os objetivos, os conteúdos e nossas reflexões sobre cada atividade, nela também destacamos aspectos centrais dos encontros realizados. Após essa tabela, seguem os relatos reflexivos, de nossa autoria, entrelaçado a trechos das sínteses escritas pelas professoras do primeiro, quarto e sétimo encontro.

³⁴ A Exposição Criando Experiências foi realizada em 23 de novembro de 2013 no CEU Parelheiros com a participação de 13 creches da Zona Sul da cidade de São Paulo.

Quadro 3 - Quadro geral dos Encontros

Encontros	Objetivos	Conteúdos	Reflexões do pesquisador
01	Apresentar a estrutura de funcionamento do trabalho.	Concepção de diagnóstico compartilhado. Envolvimento, participação e compromissos.	Contratualização - 1ª ação do ciclo pesquisa- ação. Grupo cooperativo, grupo operativo e auto Formação.
02	Partilhar olhares sobre o diagnóstico. Explicitar critérios de análise, construindo problemas.	Crítérios de análise dos diagnósticos. Alimentação Cultural: Concepção de criança e de ensino de arte. Alimentação Cultural: Desfile Escola de Samba.	Objeto co-construído – Ciclo da pesquisa – ação. Observação do tempo de espera das crianças e controle das crianças.
03	Aprender sobre a poética das crianças.	Retomada das tarefas pedidas. Alimentação Cultural: Friedensreich Hundertwasser (1928- 2000)	Ativando os conhecimentos sobre as crianças através de uma proposição poética.
04	Compreender a necessidade de intervenção nas ações com as crianças. Apresentar? de uma curadoria.	Quem nos inspira? Nossas referências em arte. Construção de problemas.	Objeto Construído - Ciclo de Pesquisa- Ação. Planejar as sequências de atividades como eixos de mudança na prática dos professores.
05	Articular a poética das crianças pequenas e Arte Contemporânea.	Pesquisa e estudo em Arte Contemporânea.	Conhecer Museus e espaços culturais.
06	Apresentar a curadoria realizada pelos formadores. Conectar a Arte Contemporânea e a Poética das crianças.	Artistas contemporâneos e suas poéticas. A poética das crianças de 0 a 3 anos. Desencadeamento de sequências didáticas.	Refletir sobre a conexão, buscar fazer similares, modos de explorar, obras, interação, jogo, movimento.
07	Tematização de sequências e continuidade das ações.	Caminhando Lygia Clark (1920 – 1988) Sequências didáticas e a forma de aprendizagem das crianças.	Percursos – avanços e equívocos percebidos nas práticas das professoras.

Fonte: Autor

É necessário apontar que a síntese se refere aos relatos escritos pelos professores dos encontros. Um registro do encontro vivido, que um ou dois professores se encarregavam de redigir. A proposta de registrar cada encontro e ler na abertura da próxima formação foi combinada no início do primeiro encontro.

Ainda sobre o trabalho com as sínteses, a cada encontro, durante ou após a leitura das sínteses pelos professores, eram retomados alguns conceitos presentes nessas escritas. O objetivo era discutir, revisar, negar, concordar ou aprofundar algum tema emergente nos registros. As sínteses foram escritas destinadas ao próprio grupo e se constituíram numa memória dos encontros. Texto, elaborado por professores, para compartilhar com seu grupo, o que foi relevante do encontro para os professores escribas. Nesse sentido acreditamos que esse material daria oportunidade à voz dos professores.

Podemos dizer que do ponto de vista da história dos processos formativos, as sínteses podem ser consideradas como um dos primeiros e principais registros tecidos no percurso da formação continuada de professores no Brasil. Uma das pioneiras nesse trabalho, que caracteriza a síntese como um instrumento didático, que trata do papel da observação e da escrita na formação de professores, foi Madalena Freire, que realizou cursos e organizou material sobre a escrita das sínteses, no Espaço Pedagógico em São Paulo partir de 1985. Madalena Freire tratou das sínteses como um dos instrumentos necessários para a reflexão rumo à conquista do direito de escrever, construir sua memória e a história de seu fazer profissional. Acreditamos, como Freire (2014) que o uso da escrita contribui de forma significativa para as mudanças na concepção e nas práticas dos professores. Atualmente, as sínteses, são frequentes em grande parte dos cursos de formação de professores e se destacam em projetos de formação continuada. Freire aponta para um horizonte além da uma oportunidade de retomada de um trabalho. Considera, como aquele que permite a produção de um percurso reflexivo e de auto formação. Para Freire (2014)³⁵:

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. (FREIRE, 2014 disponível : <http://plenariovirtual.blogspot.com.br/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html>)

Para maior fluidez na leitura dessa análise, apresentaremos no corpo desse documento apenas trechos selecionados. As sínteses podem ser consultadas em sua

³⁵ FREIRE, Madalena. O papel do registro na formação do educador. Disponível em: <http://plenariovirtual.blogspot.com.br/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html> Acesso em 21/06/2014.

íntegra no ANEXO 2, nomeadas de acordo com o encontro que representam: Sint1 – síntese do primeiro encontro, Sint4 - síntese do quarto encontro e Sint7 – referente ao sétimo encontro.

1º. Encontro

Na pauta do encontro tínhamos como eixos:

- Tempo de apreciar: Apresentação da formação, “combinados” em relação aos horários, entrega de sínteses e realização de leituras e estudos.

Apreciação de Imagens: O que é o belo? Belo para quem? Qual é a face que a creche apresenta para quem chega?

- Tempo de experimentar: Diagnóstico compartilhado – Explicitar sua função: Olhar para as crianças, meu espaço e meu trabalho cotidiano. Compreendendo quem são as crianças?

- Tempo de planejar: Fechamento do encontro com avaliação.

No primeiro encontro tivemos muito trabalho e combinados, mas com ações poéticas e lúdicas, como a proposta de buscar objetos que caracterizassem os grupos de crianças. As professoras procuraram pela creche objetos e fizeram desenhos que representassem seu grupo de crianças. Este material foi apreciado pelo grupo, listando questões e tecendo relações com os motivos de cada escolha. Nos dedicamos a olhar às crianças e suas singularidades, ou seja, buscar uma compreensão de: quem são as crianças com as quais as professoras trabalham durante todo o dia, do que gostam, como se movimentam, o que falam e como interagem.

Essa foi a primeira proposição que tinha como objetivo desencadear, a necessidade de realizar, de forma coletiva, um diagnóstico em arte para cada unidade. Uma ação, que poderia ser caracterizada como a primeira tarefa de cada grupo. O diagnóstico a ser discutido nas unidades, com o coletivo dos professores. Realizado e enviado, antes do segundo encontro. As duas creches envolvidas no projeto se comprometeram a enviar o material por *e-mail* (Esse material pode ser encontrado no ANEXO – DIAGNÓSTICO COMPARTILHADO).

Podemos entender esse momento inicial como um processo de “contratualização” construção do objeto de estudo com o grupo. O primeiro passo de uma pesquisa-ação, no qual o objetivo foi instituir um campo propício para essa

pesquisa. Um momento no qual se compartilharam metas e combinados sobre as ações a serem realizadas durante o percurso dessa formação.

Nesse momento tentamos estabelecer um problema?? com todos os participantes envolvidos, apresentando um determinado recorte ou um foco para observação: “o trabalho desenvolvido em artes com as crianças de 0 a 3 anos e as concepções que nos movem nesse saber – fazer”.

Nessa primeira ação de análise sobre os saberes do grupo, propusemos como combinados iniciais: a superação dos discursos de culpabilização do outro, tão comuns, nas instituições educacionais, ou seja, deixar de “jogar a culpa no outro” pelos fatos ocorridos ou situações promovidas. Apoiar-se em argumentos como: o professor não faz, o coordenador só quer mandar, o diretor que não quer ou não deixa; são negações que cristalizam as relações e nos impediriam de discutir mais profundamente sobre as ações de cada um e nossas metas comuns. Esse *trocar de óculos* foi um convite feito ao grupo, para rever as relações com as crianças e sua forma de aprender.

Apesar dessa intenção, percebemos na leitura da síntese, uma presença marcante da voz do pesquisador, incômoda e a única a ser registrada. Capturando e nomeando, apresentamos o seguinte trecho abaixo:

“Neste momento Denise, fez uma breve explicação sobre o que a formação defende no sentido de “cuidado estético”, não se deve apenas olhar para o outro, mas cuidar do outro, e sabemos da dificuldade de cuidar do outro. “Estético é tudo o que organizo no mundo para mim, e para os outros”. É preciso saber olhar para esta criança, entendê-la. Dizer com a criança e não para a criança.” (Sint 1)

Essa constatação nos levou a considerar a presença de uma dependência do grupo em relação aos conteúdos trazidos pelo pesquisador. A síntese marca, com precisão, o primeiro momento do encontro Tempo do Apreciar; enfatizando os conteúdos na apresentação das imagens. Essa marca define, ao nosso entender um movimento inicial de apropriação dos conteúdos, na voz do formador, mais do que a implicação dos professores. Contudo, esse é um momento importante para a mudança do professor. Vejamos as citações abaixo:

“Após a apreciação de várias imagens, foi conversado sobre os conteúdos artísticos, o vocabulário da pintura: os traços, cores, forma, textura, gesto, luz, sombra, movimento. Pensar na imagem correlacionando seu fundo e figura, todas as imagens são familiares, pois ao apreciarmos, percebemos que elas têm um efeito de entrar e/ou sair. A formadora também ressaltou, em relação às cores, que muitas vezes elas são premeditadas pelo meio social.” (Sint. 1)

“Com mediação das formadoras fica claro que a natureza intervém na construção de conhecimento do mundo e do eu. A criança vê, toca e começam todas as recomendações, isso não pode, isso pode... As intervenções no espaço ajudam na construção da fala, e no olhar e no cuidar. Neste caso o olhar é redescoberto pela fala, a criança acompanha a fala com gestos.” (Sint. 1)

O termo mediação aparece na ideia de diálogo, mas ao mesmo tempo no sentido de aproximação dos conceitos da Arte Contemporânea. Nesse primeiro encontro focalizamos a oportunidade de viver uma experiência, em que não sabíamos ao certo qual seria o resultado; mas inseridos numa convivência em que cada um teria que desempenhar o seu papel.

Cada um, com sua subjetividade, suas responsabilidades e questões teria que aceitar a pesquisa e as experiências delas oriundas, se comprometendo a desenvolver um trabalho com as crianças e consigo. A construção de um clima de reciprocidade, explicitação de conflitos pela alimentação cultural e proposição de ações poéticas (incentivo a uma troca de presentes e oferendas entre as unidades), auxiliaria o grupo no avanço de uma constituição baseada numa ética de ajuda mútua, apoio e críticas construtivas entre os professores. Essa intenção pode ser percebida no trecho transcrito abaixo, apesar de explicitada de forma breve.

“Finalizamos a reunião com êxito. Com vontade de seguir em frente ir além, na busca de novos conhecimentos.” (Sint. 1)

E finalmente foi proposto para o próximo encontro que cada professor trouxesse um objeto que pudesse representar o grupo de crianças, com as quais trabalhava.

2º. Encontro:

Ao receber os materiais nos dedicamos a tecer uma devolutiva dos diagnósticos, no sentido de problematizar situações de modo compartilhado e refletir juntos sobre como solucioná-los. Nosso ponto de apoio foi: proporcionar e encantar os professores pela Arte Contemporânea, entendida, como uma produção que nos ajuda a ver e pensar nosso tempo, espaço e ação com as crianças. A partir da leitura e análise dos diagnósticos desenhemos o segundo encontro com intervenções, e estudos para serem analisados pelo grupo. Podemos, dizer que, em especial, foi um tempo de partilhar os

olhares, estabelecer conflitos e retomar as ações combinadas. Tínhamos como desafio realizar a devolutiva do diagnóstico, explicitando a forma como realizamos a análise do material. Que foi concretizada seguindo os critérios da poética das crianças: possibilidades de movimento, interação, brincadeiras e diminuição do tempo de espera.

As concepções em relação ao trabalho com artes foram: a ênfase no trabalho bidimensional, exercício de controle totalizados do professor das ações das crianças e a quebra da concepção modernista de ensino de arte. Esses dois eixos de análise nos mostrariam as transformações das concepções de experiência, experimentação e os modos ou diferentes formas de apreciar e fazer das crianças. Esses dados, colhidos nos diagnósticos, mostraram a necessidade de criação de novas situações de aprendizagem, também para os professores, o que nos moveu a apresentar perguntas desencadeadoras, que possibilitariam a criação de dúvidas para as mudanças desejadas. Perguntas, como por exemplo, que se articulassem às vivências nas proposições a serem experimentadas em nossos encontros.

Em seguida, propusemos que os participantes formassem quatro subgrupos de trabalho, compostos por integrantes de uma mesma creche (sendo dois grupos de cada creche), para analisar os diagnósticos de outra unidade, utilizando como roteiro as discussões realizadas até o momento. Organizamos a apresentação dos grupos, em forma de painel com os avanços e desafios de cada unidade. Em seguida, passamos a selecionar o que era comum, para poder mapear as questões que iriam nortear nosso caminho. A apresentação dos grupos e a discussão dos diagnósticos foi muito mais tranquila do que esperávamos. Os professores apresentaram várias dúvidas que denotavam uma preocupação no que diz respeito em como apresentar os brinquedos para as crianças. Esta questão se remeteu às referências sociais e sexuais (bonecas para as meninas e carrinhos e bolas para meninos). Essa discussão sobre como nossa sociedade faz a relação entre cor\brinquedos\sexo, rosa para meninas e o azul para meninos, tratada como única possibilidade é um perigo para a ampliação das experiências das crianças. A conversa levou o grupo a problematizar os tipos de propostas feitas pelos professores e a existência de uma “cobrança” das famílias em relação aos produtos das atividades. Tal fluência de questionamentos, mesmo que iniciais e frágeis, demonstrou uma abertura do grupo para se rever e refletir sobre o

quais objetos foram selecionados para o nosso fazer e como as concepções que temos movem essa escolha.

Os desafios comuns listados foram: diminuir os tempos de espera das crianças, aprender a trabalhar com pequenos grupos, aprender a observar quais as características de cada grupo, utilizar mais os espaços e o ambiente com as produções das crianças, pensar em como apresentar arte para as crianças e organizar proposições em que o movimento e a tridimensionalidade estivessem presentes.

Esse exercício rompeu as barreiras de cada creche, formando um grupo único para pensar, aprender a ouvir as críticas e se modificar. Trouxemos também um roteiro composto por perguntas desencadeadas da leitura dos diagnósticos. Essas perguntas foram agrupadas e organizadas em três grandes blocos.

- **Em relação ao diagnóstico observe a relação entre: Materiais – espaço – organização – possibilidades de criação de experiências para as crianças:**

Na organização das atividades artísticas quais materiais estão presentes e o porquê dessa escolha? As crianças conhecem e reconhecem estes tipos de materiais? Que tipos de explorações e de experiências estão sendo propostas às crianças se temos grande parte do espaço recoberto com materiais plásticos? Podemos oferecer outros materiais, quais? São seguros? Há possibilidade de continuidade, ou seja, essa experiência parece estar incorporada na rotina? Como nos ambientes em que vivem as crianças pequenas, poderíamos ampliar as possibilidades de convívio com diferentes materiais? E porque fazer isso?

- **Crítérios de seleção de imagem, sons – repertório da creche – possibilidades de apreciação e ampliação das experiências das crianças:**

Quais critérios parecem estar presentes na seleção de imagens e quais artistas compõem o repertório da creche? Como são organizadas as ações de fruição das crianças? Existem na rotina? Porque esses artistas foram escolhidos e não outros? Quais obras, ao seu entender inspiram a prática dos professores? Quais os tipos de alimentações estéticas o espaço da creche oferece para as crianças? Quais poéticas e artistas poderiam enriquecer proposições de alimentação estética desse ambiente e como esses fazeres poderiam gerar experiências significativas de movimento para as crianças?

- **Conhecer arte na e com a experiência**

O que é ser propositor de arte? Nessa unidade os professores parecem propositores? Por que a maior parte das produções com as crianças são bidimensionais? O que a arte contemporânea pode trazer como possibilidade para o fazer e pensar arte e a produção artística das crianças?

Retomamos as leituras e observações propostas, para isso combinamos com o grupo a construção de um desfile de escola de samba. Uma proposição estética em que apostamos na convivência, que nós brasileiros temos, com as imagens do carnaval, que, querendo ou não, povoam nossa imaginação e compõem nossos padrões estéticos. Nossa intenção era dar visibilidade ao que sabiam as professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras.

Para desencadear essa ação poética, listamos o que o grupo sabia sobre o funcionamento de um desfile de escola de samba e a partir dessa discussão agrupamos as professoras por faixas etárias (B1, BII, MGI, MGII, MULTS). Nosso samba enredo apresentava uma creche e cada ala, seria uma metáfora que caracterizasse para o público, cada grupo da creche: Ala B1, Ala BII e assim por diante. Refletindo sobre essa proposta, nosso objetivo foi através dessa metáfora, ativar novas formas de representar as crianças e seus saberes. Apostamos também que um grupo de professoras de diferentes creches poderiam partilhar saberes e os conflitos vividos com as crianças. Assim, permitimos uma articulação por faixa etária de atuação, que poderia aproximar as professoras de creches diferentes a comparar e rever o que sabiam de suas crianças.

Nas alas B1, BII, MGI, MGII, MULTS a movimentação foi intensa e com tecidos, papéis grandes, cola, tesoura, fitas, canetas e os objetos trazidos para representar as crianças as professoras elaboraram e apresentaram um desfile. A apresentação foi maravilhosa e significativa para o grupo. Dedicamos - nos a ouvir cada ala e a perguntar sobre os objetos trazidos, as relações entre os estudos realizados e práticas observadas no desfile, essa foi uma troca muito rica para todos.

No Tempo de Planejar, a última etapa do nosso encontro, combinamos com o grupo duas tarefas: a primeira, a realização de uma leitura, para discussão no próximo encontro: Piaget (1969) “O desenvolvimento mental da criança”. A segunda uma observação de três crianças, de cada grupo, levantando seus saberes e formas de brincar. Para as gestoras além da leitura a tarefa foi pensar sobre a sua relação com a

comunidade. Mapeando pessoas e ou locais que poderiam ser parcerias para o trabalho com as crianças. Para nós, esse momento do encontro nos revelou possibilidades de novas práticas que demonstraram pequenas alterações ou modificações no fazer das unidades. Observamos também articulações que precisavam estar alinhadas aos estudos e conhecimentos teóricos, e a necessidade de aprofundar os estudos iniciados interligando e relacionando as crianças e o contexto local.

3º. Encontro

Iniciamos o encontro com uma apresentação em *power point* de *slides* com lâminas dos trabalhos de Friedensreich Hundertwasser (1928- 2000). Essas imagens foram desencadeadoras de uma conversa sobre sensações e a poética deste artista, o Rei das Cinco Peles, como é conhecido. Um artista que torna visível, através da metáfora das peles, a relação entre o homem, a sua pele, corpo, vestuário, casa, sociedade e o planeta. Suas performances sempre foram contundentes como o *Manifesto do Nu* e a confecção de seus sapatos e vestimentas, além de uma magnífica obra arquitetônica.

Depois de conhecer um pouco sobre seu trabalho, retomamos a leitura pedida articulando as questões da creche, suas professoras e crianças. Discutimos sobre como a poética desse artista poderia inspirar o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, nessa licença poética, apresentamos algumas conexões entre as peles:

1ª pele: Epiderme – o Nu

Conexões: Remete a como estamos tocando estas crianças? Como são acolhidas e como precisam ser abraçadas e tocadas no cotidiano. O toque como a primeira forma de contato com o mundo: troca, banho, massagem, colo.

2ª pele: Roupas –

Conexões: O que vestimos e como acolhemos as crianças. A adaptação, vínculo, o conforto e a cultura.

3ª pele: Casa –

Conexões: Qual ambiente é oferecido para as crianças. Como podemos valorizar este lugar e criar sua identidade espacial. Quais os tipos de materiais estão disponíveis? As crianças têm possibilidades de experimentar ações com água, terra, areia, madeira, panos, caixas, etc.? Há cantos para se esconder?

4ª pele: Identidade e meio social-

Conexões: A criança de 0/3 anos está constituindo sua identidade, sua forma de estar no mundo. Será que temos imagens cristalizadas das crianças, de nós mesmos e dos amigos? Tratamos das crianças como “aquele que morde”, “aquele que bate”, “aquele que tem aquela família desestruturada”?

5ª pele: Planeta –

Conexões: Como pode fazer parte da transformação do planeta. A brincadeira, a criação de jogos simbólicos, a possibilidade de rever o papel que a sociedade nos coloca. A criança e a apresentação de uma cultura planetária.

A partir dessa conversa as professoras, coordenadoras e gestoras levantaram problemas que necessitavam de intervenção como: revisão das estruturas de formação de cada creche; construção de unidade de ação entre diretor e coordenador; aprendizagem sobre a observação das crianças e apresentação de novos desafios para as crianças. Como podemos perceber as questões do diagnóstico passaram a envolver os professores e se transformaram em desafios a serem superados pelo grupo. Esse é um movimento importante, pois, acreditar na autonomia do professor, significa contribuir para a criação de situações nas quais eles possam refletir sobre o seu fazer, tendo tempo para se apropriar de questões, detectando o que necessita ser modificado e superado.

4º. Encontro

Nesse dia realizamos um cruzamento entre as questões oriundas do mapeamento do diagnóstico compartilhado do segundo encontro e o estudo da poética das crianças finalizando um primeiro ciclo de estudos com o grupo.

Após o café apresentamos uma curadoria de nossa autoria, a seleção de um grupo de artistas como: Hundertwasser (1928 – 2000), Lygia Clark (1920-1988), Hélio Oiticica (1937- 1980), Waltércio Caldas (1946), Amélia Toledo (1926), Teresa Damico (1914-1965), Mestre Didi (1961), Lygia Pape (1927 – 2004), Cildo Meirelles (1948), Calder (1898 – 1976), Construção de parques na comunidade de Elvira de Almeida (1945 – 2001), Ernesto Neto (1964) e Antony Gormley (1950). Este material foi apresentado ao grupo por meio de catálogos de exposições, publicações de museus e sites. Ao nosso entender, o contato com esse material ofereceu inspiração, criando possibilidades de articulação entre o saber-fazer das crianças e as poéticas dos artistas. A proposta era para que as professoras escolhessem entre esses artistas, um ou dois, que pudessem inspirá-las para construir uma sequência didática com as crianças. É importante salientar

que alguns desses artistas foram apresentados de diferentes maneiras durante os encontros anteriores e que essa proposição sistematizaria uma proposta de pesquisa dos professores em Arte Contemporânea gerando uma curadoria educativa³⁶, uma seleção de obras, artistas imagens e modos de fazer que poderiam vir a ser focos de experiências e de aproximações com a arte, mobilizando o professor no encontro com as crianças.

Nessa proposição, mais do que respostas, às perguntas indicam caminhos: Quais artistas poderiam inspirar o teu fazer com as crianças? Por que esse? Olhar para a criança e olhar para o artista. Como eles conversam? O que tem em comum?

Nossa expectativa era de que ao conhecer artistas e tendo observado as ações dos alunos, as professoras se permitiriam aprender diferentes maneiras de abordar e trabalhar com temas comuns às crianças, ampliados pela poética, criação, produção de alguns artistas. Essa hipótese se mostrou verdadeira. Em nossa interpretação, esse foi um encontro denso.

Após o encontro, ao ler a síntese, enviada, tecemos um outro olhar complementar, ao anterior. Observando com mais vagar, percebemos, ainda que de forma tênue, uma crescente presença de registros de falas de outros professores, que surge na Sint4. Nela temos uma marca da apresentação das produções construídas na conexão Arte Contemporânea e a poética da criança de 0 a 3 anos. Essa análise nos levou a refletir que existe de fato uma dependência em relação aos formadores, pois eles se constituem como parceiros mais experientes que auxiliam o grupo a tecer novas referências, não há como ser independente sem ter vivido um processo de dependência e um espaço para “fazer como se...”. Portanto a presença da voz dos formadores não pode ser considerada como uma dependência impeditiva da construção de uma autoria. Pois, como veremos, a voz do pesquisador passa a conviver com as outras vozes que surgem, ainda que frágeis. Na Sint4 temos indícios de uma conquista de espaço de outras vozes além dos formadores. Apesar dessa reflexão, consideramos que a construção de autoria e de um pensamento mais reflexivo requer um tempo muito superior aos limites dessa pesquisa. Explicamos, o processo de construção de autoria requer muito mais que o acompanhamento de um ano de pesquisa, o que temos nessa documentação é o início de

³⁶ Conceito de curadoria educativa in MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan./jun. 2006, p.9-27.

uma mudança, que pode vir a se constituir se houver um investimento continuado na formação dos professores. O que temos clareza, nessa análise é que há uma disponibilidade, intenção dos professores de construir uma nova prática, pautada em novas aprendizagens, mas essas ainda estão mescladas aos saberes anteriores dos professores. Essa reflexão não invalida esse argumento, mas aponta para um longo trajeto que requer outros instrumentos e um acompanhamento de longo prazo com os professores. Essa análise está em consonância com os estudos realizados por Zabalza (2004), Freire (2009) a respeito do processo de escrita dos professores. Vejamos nos trechos abaixo como a presença da voz dos formadores vai aos poucos sendo compartilhada com outros atores nessa formação.

“Em um momento da formação nos dividimos em subgrupos, com o objetivo de escolher o artista de artes visuais que nos inspirasse, focando em uma construção de experiências que leve as crianças a ter um novo olhar para o mundo. Devemos pensar como as coisas se articulam indo diretamente para a prática, assim, explorar as artes com as crianças, dando ênfase em “artes Visuais e o Brincar” na educação infantil. Denise e Mariana nos sugeriram alguns autores para pesquisa de conhecimento e desenvolvimento dos trabalhos de arte visuais com as crianças que acontecerão no decorrer do ano. Artistas como: Antony Gormley, Olafur Eliasson, Hélio Oiticica, Amélia Toledo, Lígia Pape, Lígia Clark e tantos outros nos fizeram lembrar os nossos trabalhos com as crianças na creche, como são as crianças e que experiências podemos propor... e foram muitas!” (Sint 4)

Apontamos, também nessa síntese (Sint 4) dois trechos interessantes, que simultaneamente expressam uma forte compreensão da proposta: conectando a poética das crianças pequenas e a Arte Contemporânea. Nesse momento, aparece uma crítica importante sobre a metodologia do encontro: do pouco tempo e rapidez das informações, o que indica uma tomada de voz e posicionamento do professor na pesquisa. A única crítica presente nos documentos estudados. A ideia de conectar a poética da criança pequena e da Arte Contemporânea retorna marcando, ao nosso entender, um ponto de mudança no discurso dos professores. Vejamos os trechos transcritos abaixo:

“Em seguida tivemos a leitura da síntese das professoras da creche Shangrilá, leitura com pausas e explicações que fez lembrar alguns pontos da reunião anterior como, por exemplo, a reflexão que fizemos sobre Hundertwasser, artista que nos inspira a perceber, olhar coisas que não observamos no nosso dia-a-dia. Seu trabalho inspira um desafio importante para a creche Nsra. Aparecida que precisa fazer o verde adentrar aos espaços.” (Sint 4)

“Foi um encontro gratificante, mas sentimos que as explicações estavam sendo rápidas, sensação de passar tudo o mais rápido possível. Bem... pensando no momento da escolha do artista, inicialmente ficamos confusas, pois escolher um artista em quinze minutos é pouco tempo para articular com a turma de crianças pensando em quais possibilidades que esse autor inspira para o trabalho com elas. Mas, entendemos que isso faz parte, às vezes precisamos nos desequilibrar para fazer um novo percurso. Acreditamos que o trabalho de grupo/equipe nesse momento foi e ainda é muito importante partilhando saberes e não saberes, materiais e informações, tudo isso já deu um tom novo ao trabalho um olhar mais aguçado, mais planejado para as artes plásticas, estímulos para querer conhecer mais do que está relacionado às “artes visuais e ao brincar” na educação infantil.” (Sint 4)

5º. Encontro

Retomando os registros de observação das crianças desencadeamos uma reflexão sobre quais artistas poderiam inspirar o professor para uma intervenção junto a elas. Paralelo aos encontros, iniciamos convites para passeios mensais aos seguintes museus: Museu de Arte Moderna –MAM- Ibirapuera, Pinacoteca do Estado, Museu Afro Brasil. Nesse quinto encontro a proposta era integrar cuidar e educar e a Arte Contemporânea. Compreendendo que o desenvolvimento desse trabalho artístico oferece oportunidades de construção de experiências que geram autonomia, explorações e ampliação do conhecimento.

Apesar das críticas às aulas expositivas, apoiamos a necessidade dessas situações de aprendizagem, pois é necessário aproximar os professores aos conteúdos relacionados às poéticas das crianças e às poéticas dos artistas. Essa não deve ser uma única estratégia de ensino, mas sim um instrumento por intermédio do qual as professoras podem aprofundar os assuntos referentes ao seu campo de trabalho.

Reunidas em subgrupos por faixa etária as professoras foram convidadas a refletir sobre como têm desenvolvido as relações entre cuidado e educação. As perguntas focalizaram a construção da identidade e o papel da afetividade para o desenvolvimento da criança. Nessa discussão os grupos retomaram a leitura de trechos de Vygotsky (1989) e fizeram uma exposição de suas leituras.

Finalizamos o encontro com as seguintes ideias sobre criança: um ser relacional capaz de interação, brincadeira e afeto que necessita acolhimento ao conhecer o mundo, realizar movimentos e gestos. Suas ações e emoções andam juntas. As crianças agem em simultaneidade com seus pares, tem iniciativa, capacidade de transformação que pode ser reconhecida pelo brincar. O tempo de suas experiências é o aqui e o agora.

Podemos dizer de maneira geral que esse quinto encontro inaugurou um novo ciclo no qual, as referências teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem das crianças fizeram interface com a poética dos artistas selecionados. Para finalizar esse encontro apresentamos a seguinte proposta:

Figura 3 - Lâminas de apresentação Power Point da proposição do encontro entre a Poética da criança pequena e a Arte Contemporânea

Fonte: Autor

6º. Encontro

Mantivemos como conteúdos centrais o papel da observação e a poética das crianças aliados à apresentação de artistas contemporâneos e suas poéticas. Esse ciclo foi continuado e permeou toda a produção das sequências didáticas realizadas pelos professores. A seleção dos artistas pelos professores e as sequências didáticas neles inspiradas desdobraram-se em tematizações do sexto encontro.

Percebemos que a partir deste encontro houve um encantamento das professoras, que demonstravam gostar muito do que estavam estudando e desejavam conhecer mais. Passaram a frequentar museus sozinhas e começaram a conhecer arte e integrá-la em suas vivências. Segue abaixo, uma anotação de um trecho de um bate-papo no café, entre duas professoras, sobre a mudança de percepção das cores após o trabalho realizado com as crianças inspirado no artista Olafur Eliasson (1967).

“Eu fui a feira, comprar umas coisas e as cores das frutas estavam mais fortes. Acho que foi de tanto trabalhar com o Olafur esses dias, a gente vê o que não via antes.” Amanda

O grupo estava disposto a estudar e conhecer mais sobre arte. As professoras que já haviam “colocado a mão na massa” ou realizado algumas propostas com as crianças estavam eufóricas relatando variadas situações e das reações das crianças. As crianças e as professoras estavam mais felizes e querendo fazer mais e trazer mais experiências e novos artistas para as crianças. Nesse momento observamos um perigo: a reprodução de artistas e obras, pelas professoras, desconsiderando o movimento, o tempo da experiência e de apreciação das crianças. Devolvemos essa questão ao grupo e retomamos nossos objetivos propostos tratando da necessidade de um tempo para conviver com as obras, olhá-las de outras formas, era preciso repetição de ações com as mesmas imagens, familiarizar - se. A ideia da quantidade não pode se sobrepor à

qualidade e profundidade das ações e proposições didáticas feitas às crianças. Em outras palavras, a proposição não é que as crianças conheçam 10 ou 20 artistas contemporâneos, não é a quantidade que nos faz mais atentos, sensíveis e críticos e sim a qualidade das relações e do envolvimento que estabelece em nossas vidas.

7º. Encontro

Nesse encontro, em especial, propusemos a vivência de “Caminhando” de Lygia Clark (1920- 1988), após uma apresentação da artista e contextualização de seu trabalho. Todos participantes do grupo, foram convidados a dobrar uma tira de papel em forma do símbolo do infinito e depois com uma tesoura, ir cortando, percorrendo um caminho que é criado, por aquele que recorta. Essa experiência, ou, como chamamos nos encontros, alimentação estética, permitiu o estabelecimento de uma série de referências e reflexões sobre as escolhas que fazemos, os caminhos singulares de cada um, as sensações, o assombro com o resultado, o acaso e o inesperado e, finalmente, a metáfora utilizada para introduzir a nossa próxima atividade que era avaliar e apreciar o diagnóstico da outra unidade. Em nossa pauta tínhamos como expectativa que os professores, pensassem sobre a diferença entre ver, participar e refletir sobre as concepções que movem nosso fazer, mesmo não nos darmos conta delas.

Em seguida houve uma apresentação das sequências realizadas ou das atividades já propostas para as crianças, um misto de exposição escrita e plástica, como tônica das reflexões com o grupo. O objetivo era tematizar essa prática, com o compartilhamento de imagens, vídeos, fotos e uma exposição de materiais, objetos, registros, construídos pelas crianças nas sequências. Um “work in progress”, que romperia o fluxo do tempo para avaliar. Construímos um roteiro de observação das produções com os seguintes pontos: observar a participação das crianças nas atividades propostas, a interação entre pares e se a proposição promove a aprendizagem. Esse roteiro orientou as ações em subgrupos e a apresentação dos trabalhos dos grupos. A ênfase foi dada às sequências que considerassem as possibilidades de contato com materiais naturais, a importância do sol e das brincadeiras com água, terra e ar.

3.5 - As mudanças dos professores no percurso da pesquisa

Aprofundando nossa análise sobre o percurso dos professores, à chegada das três primeiras sínteses, causou surpresa, pois a escrita das professoras iluminava apenas as sucessões das atividades e falas das formadoras com poucas reflexões, caracterizando-se mais como uma ata, ou um instrumento burocrático. Uma narração aparentemente neutra dos acontecimentos, com uma forte marca de oralidade e uma preocupação em captar a sucessão dos acontecimentos do encontro e das falas do investigador\formador. Durante todo o processo essa presença de uma escrita descritiva e pouco reflexiva se manteve. Contudo, apesar da aparente fragilidade desses documentos, observando com mais vagar, pudemos detectar inscrições, conteúdos, comentários, críticas e elogios que surgiam mescladas ao que chamaremos de tentativas de apropriação dos novos conhecimentos, num contexto que emerge a inserção de pequenas reflexões.

Como sabemos, nenhuma escrita é neutra, mesmo que não se tenha consciência disso, o ato de escrever exige uma tomada de decisão do que dizer e de como dizer. Nesses documentos, portanto, existem trechos que nos ajudam a compreender os processos dos professores. Essa percepção nos levou a considerar que o que estaria inscrito nesses materiais poderiam ser nomeados de marcas da voz do professor.

Buscar indícios das mudanças de concepções dos professores, apreensão de ideias e conceitos tratados nos encontros foi um exercício difícil e simultaneamente prazeroso, pois, exigiu vários retornos ao material para tecer diálogos entre a memória e os registros, construindo outra narrativa, para além do relato reflexivo e das sínteses. Durante esse trabalho, ao revisitar os encontros de formação encontramos trechos, em que havia a presença de pontos da rede de referências (Capítulo II). Esse material foi coletado na perspectiva de demonstrar sinergia com a investigação e como portador de indicadores de mudanças já que os pontos nele presentes caracterizavam um marco na modificação do discurso dos professores.

Em relação aos indicadores acima citados, destacamos como dados da mudança à presença de dois pontos da rede de referências. O primeiro se refere à construção de uma identidade profissional de professor como autor, um professor que é reflexivo. O segundo trata da incorporação em sua prática, das questões da Arte Contemporânea como possibilidade de trabalho com as crianças pequenas.

3.6 - Indícios da construção de um professor – reflexivo e da inserção da relação Arte Contemporânea e a Criança de 0 a 3 anos:

Em nossa análise, observamos que, inicialmente, na Sint1, existe uma presença grande e única da voz dos formadores, contudo durante o desenvolvimento do percurso outras vozes começam a surgir nas sínteses subsequentes a partir da Sint4 e se consolidam mais efetivamente na Sint7. Podemos dizer que essa construção surge acompanhada de um sentimento de pertença a um grupo, essa inscrição de pertencimento, de fazer parte, de estar junto, ser parte de um grupo é importante na conquista da ação reflexiva. Aos poucos as professoras se envolvem na pesquisa – criando uma ações de co- autoria. Essa inserção inicial no grupo, aponta os índices de um compromisso com a mudança, um processo duplo, pois se remete também ao aprofundamento consciente sobre o papel de professora e de sua responsabilidade pela própria formação. Pudemos observar também em várias intervenções a presença do uso da terceira pessoa do plural: nas Sint4 e na Sint7, esse uso indica a inscrição do redator como *porta – voz* de um grupo.

É preciso lembrar que o professor deve ser um profissional criador, na forma de organizar e apresentar os espaços para as crianças. O produto em muitos casos está no processo, no aprender das crianças é o convívio num ambiente estético que lhe possibilita experiências com diversos materiais, espaços e brincadeiras. Para nós, essa seria a consolidação da inserção dessas professoras no percurso de construção de si enquanto agente de prática reflexiva.

Compreendemos, ainda que o incentivo ao trabalho coletivo e o comprometimento com as crianças pequenas demarca a inscrição do professor no grupo, que opera em co - autoria.

“Acreditamos que o trabalho de grupo/equipe nesse momento foi e ainda é muito importante partilhando saberes e não saberes, materiais e informações, tudo isso já deu um tom novo ao trabalho, um olhar mais aguçado, mais planejado para as artes plásticas, estímulos para querer conhecer mais do que está relacionado às “artes visuais e ao brincar” na educação infantil.” (Sint4)

“Todos estavam bem entusiasmados, e, cada educadora falou um pouco de como aconteceu e o que essa experiência ensinou na prática com as crianças.” (Sint7)

“Esse encontro era muito esperado, pois nesse momento as formadoras e todos os participantes observariam os trabalhos das crianças com um olhar mais preciso, fazendo perguntas e com muita propriedade do assunto dando

dicas e orientações. Também recebemos elogios e percebemos nossos avanços.” (Sint7)

O segundo indicador diz respeito às referências da Arte Contemporânea com a presença de artistas, obras, modos de fazer contemporâneos, aliados à poética das crianças e ao trabalho das professoras com as crianças, gerando novas práticas. Essas fontes de referência para o saber – fazer dos professores na Educação Infantil surge inicialmente como uma afirmação oriunda do formador na Sint4. Na Sint7 essa mesma referência emerge como uma possibilidade de ação didática com as crianças pequenas. Vejamos nos trechos abaixo:

“Foi afirmado que a partir da pesquisa dos artistas iríamos desenvolver a sequência didática e trazer algumas produções das crianças para o próximo encontro.” (Sint4)

“Em um momento da formação nos dividimos em subgrupos, com o objetivo de escolher o artista de artes visuais que nos inspirasse, focando em uma construção de experiências que leve as crianças a ter um novo olhar para o mundo. Devemos pensar como as coisas se articulam indo diretamente para a prática, assim, explorar as artes com as crianças, dando ênfase em “artes Visuais e o Brincar” na educação infantil. Denise e Mariana nos sugeriram alguns autores para pesquisa de conhecimento e desenvolvimento dos trabalhos de arte visuais com as crianças que acontecerão no decorrer do ano. Artistas como: Antony Gormley, Olafur Eliasson, Hélio Oiticica, Amélia Toledo, Ligia Pape, Lygia Clarck e tantos outros nos fizeram lembrar os nossos trabalhos com as crianças na creche, como são as crianças e que experiências podemos propor... e foram muitas!” (Sint4)

“Com o apoio da coordenadora Benê e Sheila, inicia a pequena mostra começando pelo BI da creche Shangri-lá, que já deram início na sequência de trabalho de artes com a Rivane Neuenschwander. Nas produções vimos fotos da ação das crianças durante as atividades. Foi apresentada também produções feitas a partir das atividades permanentes, pinturas, desenhos com diferentes riscantes em suportes grande e pequenos.” (Sint7)

“Nessa proposta Denise fala da importância de se trabalhar a estética do ambiente utilizando materiais diversificados, e suas possibilidades de criar e recriar e acrescenta que a intervenção nesses espaços é uma forma de deixar o trabalho com as crianças significativo. Apresenta o exemplo da obra de Marcel Duchamp “Roda de bicicleta” a roda como reflexão algo que move, o mundo, propondo formas de olhar, conversar com o que está parado e com o que se move pensando no corpo e no espaço.” (Sint7)

“Inicia sua sequência com o artista Olafur no qual trabalha com a luminosidade. Nas exposições vimos diferentes suportes com desenho e

pinturas. Denise sugere oferecer novas possibilidades como: usar as paredes do CEI para a exploração de atividades permanentes com as crianças, suporte na horizontal e vertical, utilizar o papel celofane fazendo jogo de cores com o apoio de lanternas.” (Sint7)

“Todo encontro, traz para nós ideias grandiosas que nos ajudam colocar em prática o trabalho com as crianças. Nesse 7º encontro continuamos as reflexões voltadas para pensar nas intenções e questões que cada artista traz como possibilidade para trabalhar com as crianças em cada faixa etária.” (Sint7)

Dessa forma, concluímos que existem sim marcas de mudanças, mas uma mudança que ainda não se caracteriza como uma tomada de posição reflexiva e intencional do professor. Podemos nos referir a ela, como uma primeira etapa de um processo de alteração do discurso dos professores, em que está em jogo uma disponibilidade para a discussão conjunta e o compartilhar de seu trabalho. Nessa etapa, os professores, ainda precisam de apoio tomando para isso a voz dos formadores. Esse momento é de apropriação do discurso da formação e de novos conceitos. Nesse processo a fala do formador é adequada ao repertório do professor com apropriações interessantes, mas também gerando, em alguns casos, incongruências entre discurso e trabalho das professoras com as crianças.

De maneira geral para apontar uma alteração crescente nas sínteses, traçamos o esquema abaixo:

Figura 4: Percurso dos professores na pesquisa

Fonte: Autor

Para finalizar, temos ainda que apontar que nesse processo de apropriação da conexão entre Arte Contemporânea e poética das crianças pequenas percebemos também a presença de alguns riscos, são eles:

Excesso de informação: As professoras queriam trazer cada vez mais artistas para serem conhecidos pelas crianças. É preciso cuidado para que essa tendência à busca da novidade de artistas e obras, não desconsidere o movimento da criança, seu tempo da experiência e apreciação. Essa foi uma questão apontada ao grupo na tematização de sequência didática. Como vimos, acreditamos que as crianças não precisam conhecer dez ou vinte artistas contemporâneos, não é a quantidade que nos faz mais atentos, sensíveis e críticos. É a qualidade da relação que se estabelece a similitude e coincidência de questões e de buscas, no encontro da criança com as obras. Esse tema traz novamente a discussão do monitoramento do professor *versus* um controle burocrático que impede a observação das possibilidades e iniciativas presentes nas crianças. Para isso, é preciso discutir sobre o tempo e a necessidade de convivência das crianças com as produções e os modos de fazer dos artistas, gerando possibilidades de apropriação. As crianças precisam de tempo, repetição e respeito à sua autodisciplina em que tentam e refazem inúmeras vezes as mesmas ações. É, portanto, preciso continuamente se perguntar quantas, quais obras de artistas como apresentar e fazer com que as crianças se aproximem da arte.

Outro risco se remete a uma escolarização³⁷ da apreciação de imagens. Ver é importante, ensinar a olhar também, mas para as crianças pequenas é preciso garantir contato contínuo e que as elas observem e possam ver e rever com calma, criar familiaridade. Contudo, é preciso ir além do olhar. É preciso conviver com as propostas e isso requer tempo, repetição, continuidade e familiaridade para que as crianças possam aprender com seus próprios movimentos, grafismos, sentidos e sensações. Uma aproximação significativa com a arte.

Em nossa pesquisa a intenção era de que as discussões e orientações aprofundasse a observação das crianças. Como convivem as crianças com as imagens? Quais as suas produções e como são compartilhadas no espaço da creche? Existem momentos cotidianos na creche com possibilidades de brincar com diferentes tipos de materiais? Existem proposições dos professores que incluam instalações, intervenções, performances inspiradas nas poéticas contemporâneas? Gostaríamos de apontar que nas nossas vidas, assim como na educação é importante perceber a força da ideia da arte como coisa rápida, passageira, consumível e descartável, sucessão de vitrines, que nos sugam e nos expõem, e que não nos dão tempo de perceber o que queremos. Excesso e quantidade, sem qualidade ou necessidade. A marca constante do capitalismo contemporâneo, excessivamente consumista, que diz respeito ao nosso tempo, mas que precisa ser repensado.

É importante, não esquecermos dos diferentes tempos e formas de aproximação e abordagem de cada uma das crianças. Sem essa observação atenta tendemos a naturalizar o fazer cotidiano.

Na formação essa é uma questão importante, é preciso se perguntar: E as crianças? O que estão aprendendo? O que falaram? Quais gestos, movimentos, olhares, risos, choros? Essa é a riqueza dessa conexão tornar, os professores, mais sensíveis e criativos para estar com as crianças.

³⁷ Pelo termo escolarização estamos nos referindo a práticas realizadas exclusivamente na escola e que não tem um uso social. Compreendemos que, essas práticas não permitem uma aproximação significativa e reflexiva ao universo das artes.

3.7 – Analisando Sequências Didáticas

As sequências didáticas podem ser compreendidas como, um tipo de planejamento produzido pelas professoras. Que se caracterizam como um tipo de trabalho anterior às ações a serem desenvolvidas. Essa modalidade de organização do tempo didático, ou seja, essa organização do trabalho pedagógico na creche é compreendida como:

Uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma atividade específica e definida. São sequências que podem oferecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições. (RCNEis,1998, p,108)

As sequências são uma forma de garantir a aprendizagem de conteúdo específicos pelas crianças, por meio dela o planejamento das proposições dos professores ganha visibilidade. Elas apresentam uma estrutura padrão que auxilia o professor a refletir sobre os objetivos, ou seja, o para que desse trabalho com as crianças dessa faixa etária. Definir quais os objetivos a serem atingidos nas atividades propostas está ligado aos conteúdos (o quê) a serem focalizados na aprendizagem das crianças. Cabe ressaltar que essa sucessão de atividades deve apresentar um grau crescente de complexidade que convida as crianças a avançar em seu percurso. As sequências também incorporam orientações didáticas (como ensinar) e avaliação, que pode ser entendida como o acompanhamento do percurso trabalhado com as crianças.

Acreditamos que as sequências didáticas se constituem num instrumento que possibilitou trabalhar com as concepções dos professores. Ele estabeleceu uma mediação entre os saberes dos professores e as novas referências trazidas para sua prática.

Nesse percurso tematizamos as propostas apresentadas pelos professores refletindo sobre adequações, intenções, interações que poderiam ampliar a participação e aprendizagem das crianças. Esse modelo de sequência convida o professor para projetar suas intenções e compartilhá-las com outros professores e pesquisadores. Assim, antecipam – se possíveis trajetórias desse encontro inédito com as crianças. Nossa intenção foi ressaltar que somente com o apoio de instrumentos (sequências didáticas, planejamentos, registros, sínteses, entre outros) poderemos criar estruturas refletidas antecipadamente que permitem encontros singulares com as crianças.

Avançando em nossa análise trazemos as sequências didáticas, outro tipo de documento utilizado nessa pesquisa. Apresentaremos três sequências discutidas e tematizadas com os professores. Nessas sequências, os professores selecionaram e nos enviaram três fotos referentes ao desenvolvimento das atividades. Essa documentação fotográfica permitiu tecer e ampliar a análise a que nos propusemos.

De forma geral, gostaríamos de apontar que todas as professoras se arriscaram a realizar as sequências didáticas, em todo o grupo, não houve nenhuma professora que se negou, ou não quis participar do processo de elaboração desse trabalho.

Segue abaixo na Tabela1 com os títulos das sequências desenvolvidas pelas professoras nas unidades monitoradas:

Tabela 1- Títulos das Sequências:

	Shangri-lá	Nsra Aparecida
BI A	Bolas, baldes, bacias, bambolês... Os bebês brincam com tudo isso e mais	Luz, sombra e ação! Um mundo encantado para o desenvolvimento das crianças
BI B		
BI C		Não tem esse grupo na creche
BII A	Penetrando nos penetráveis	Experimentando sensações com Hélio Oiticica.
BII B		
BII C		Hélio Oiticica: Aprendendo e Brincando
MGI A	Lygia Pape e as crianças pequenas: possibilidades de criação e recriação com brincadeiras do coletivo ao individual	Explorando a natureza dentro e fora da Creche
MGI B		Corpos em forma
MGI C		O meu olhar em minhas mãos
MGII A		A arte da ação e transformação com Ernesto Neto.
MGII B		
MGII C		O Brincar com arte transforma toda e qualquer ação

Fontes: Creche Jardim Shangri – lá e Creche N. Sra. Aparecida

Temos, portanto, um percentual de 100% de professoras que aceitaram a proposta lançando – se ao desafio de realizar propostas que tivessem conexão entre Arte Contemporânea e a Poética da criança de 0 a 3 anos. Para nós, esse dado se remete ao compromisso estabelecido pelo grupo e a disponibilidade de mudança das professoras, que, como dissemos acima, possibilitou que nas duas creches, todas as professoras realizassem as sequências com seu grupo de crianças. Portanto, nas sequências didáticas apresentadas pela creche Shangri-lá e creche N.Sra. Aparecida observamos, que a poética dos artistas mobilizou o fazer das professoras e auxiliou na introdução de materiais naturais e materiais inusitados no trabalho com as crianças.

Do ponto de vista do uso de referências das produções e das poéticas dos artistas contemporâneos, como inspiração para o trabalho com as crianças pequenas podemos dizer que em torno de 60% do grupo optou por trabalhar com os artistas conhecidos durante a formação de 2013 o que equivale a 06 sequências usando como referências aquelas apresentadas pelos pesquisadores, são eles: Hélio Oiticica (1937- 1980), Lygia Clark (1920 – 1988), Olafur Eliasson (1967), Antony Gormley (1950), Lygia Pape (1927- 2004), Ernesto Neto (1964) e Amélia Toledo ().

Em torno de 40% do grupo, optou por trabalhar a partir das sequências já elaboradas em 2012 no Projeto Piloto³⁸. Sendo 04 quatro sequências que retomam os trabalhos e as poéticas de Amélia Toledo: Explorando a natureza dentro e fora da Creche, Luz, sombra e ação! Um mundo encantado para o desenvolvimento das crianças, inspirada no trabalho de Olafur Eliasson (1967) e Antony Gormley (1950) em Corpos em forma e a produção de parques lúdicos em comunidades, inspiradas nas obras de Elvira Almeida (1945 - 2000). É importante lembrar que essa foi uma entre as possibilidades oferecidas aos professores; elaborar um planejamento a partir de um trabalho já realizado por outras professoras. Acreditamos que essa referência ajudou muito alguns professores no processo de mudança de sua prática e assim 20 % do grupo fez essa escolha.

Apenas 02 grupos de professores da creche Shangri-lá optaram pela busca de artistas não apresentados durante a formação, num total de 20 % das sequências. Essa opção indicaria um grande nível de autonomia, interesse, busca e reflexão para adequar as poéticas dos artistas à poética das crianças pequenas. Os artistas que inspiraram as sequências foram; Élcio Rossini (1959) e Rivane Neuenschwander (1967).

Vejamos na Tabela 03 um mapa dos dados coletados com uma organização segundo as categorias das sequências desenvolvidas pelos professores:

³⁸ Essa foi uma opção oferecida aos professores, com a disponibilização das sequências já escritas para os professores que quisessem trabalhar com as sequências relativas à poética dos artistas: Amélia Toledo, Olafur Eliasson, Antony Gormley e as intervenções e construções de parques públicos de Elvira Campos.

Tabela 2 - Mapeamento das categorias das sequências desenvolvidas pelos professores

■ Sequências a partir da curadoria dos pesquisadores - 06

■ Sequências com artistas pesquisados pelos professores - 02

■ Sequências realizadas a partir das referências do projeto piloto – 04

	Shangri-lá	Nsra Aparecida
BI A	Bolas, baldes, bacias, bambolês... Os bebês brincam com tudo isso e mais	Luz, sombra e ação! Um mundo encantado para o desenvolvimento das crianças
BI B		
BI C		
BII A	Penetrando nos penetráveis	Experimentando sensações com Hélio Oiticica
BII B		Hélio Oiticica: Aprendendo e Brincando
BII C		
MGI A	Lygia Pape e as crianças pequenas: possibilidades de criação e recriação com brincadeiras do coletivo ao individual	Explorando a natureza dentro e fora da Creche
MGI B		Corpos em forma
MGI C		O meu olhar em minhas mãos
MGII A	A Ação corporal com objetos inusitados na construção do brincar.	A arte da ação e transformação com Ernesto Neto
MGII B		
MGII C		O Brincar com arte transforma toda e qualquer ação

Fonte: Autor

Temos, então, três diferentes categorias de elaboração das sequências pelos professores. Para observarmos a proporção dos dados encontrados apresentamos o gráfico abaixo:

Gráfico1 - Análise da seleção das sequências pelos professores

Fonte: Autor

Apontamos que a realização das sequências foi significativa para as professoras e auxiliou na mudança do olhar e do fazer com as crianças pequenas. De 100% das sequências realizadas 50% dos professores preferiu elaborar as sequências a partir da curadoria apresentada pelos formadores. Isso nos leva a constatação de que a apresentação de referências pelos formadores\pesquisadores é relevante e influencia a escolha de metade dos professores. Podemos apontar que nos remetemos à importância do vínculo com o formador e do seu reconhecimento como um *parceiro mais experiente* no grupo, que como nos ensina Vygotsky (1989) está outro homem que oferece referências desse patrimônio que deve estar ao acesso de todos, entre o homem e a realidade está à cultura.

Observamos que 33% dos professores optou pela realização de uma sequência já elaborada por outros professores. Essa porcentagem de professores que apontam para a necessidade de modelos já desenvolvidos para quase um quarto do grupo pudesse se arriscar na realização de mudanças em sua prática.

Ainda é importante apontar que apenas 17% dos professores se lançaram além dos artistas da curadoria proposta pelos pesquisadores\formadores e trouxeram outras referências. Um aspecto interessante foi perceber que as duas novas sequências com artistas selecionados pelos professores, vieram da creche Shangrí-la, a que trabalhamos no Projeto Piloto. Podemos apontar que a familiaridade com a Arte Contemporânea e

com o desenvolvimento de sequências com as crianças, levaria o professor a ter mais segurança e autonomia em suas buscas, gerando uma maior reflexão.

De forma resumida podemos dizer que esses dados nos permitem interpretar que para que haja mudança na prática dos professores é preciso oferecer referências e modelos já desenvolvidos. É necessário mais de uma experiência e contato com os modos de fazer da Arte Contemporânea para que o professor inicie uma seleção autônoma de artistas e de suas poéticas para o trabalho com as crianças da creche.

Contudo, se do ponto de vista quantitativo podemos tecer a interpretação acima, avaliamos, que seria preciso, observar o interior das sequências para refletir sobre a existência de indicadores de mudança em relação aos pontos da rede de referência utilizada. Seleccionamos, então, uma sequência referente a cada categoria apresentada acima e cujo desenvolvimento se realizou com crianças das diferentes faixas etárias atendidas na creche. Iremos, portanto, analisar três sequências. Adotaremos a mesma perspectiva utilizada nas análises dos diagnósticos e sínteses dos encontros. Dessa rede, seleccionamos dois aspectos que nos ajudam a perceber as transformações dos saberes dos professores:

- . Respeito à poética das crianças, analisando se as justificativas a incluem em relação a situações de movimento, de brincadeira, de conforto e de conhecimento adequado ao modo de ser das crianças de 0 a 3 anos.

- . Ampliação de campos de experiências, analisando se a curadoria realizada pelo professor se conecta as buscas infantis de forma a expandir o campo de experiências das crianças.

Nas três sequências analisadas, nos deteremos especificamente nas justificativas, objetivos e fotos apresentadas pelas professoras. Dessa forma, no corpo desse trabalho estarão inscritas apenas as justificativas, objetivos e as 03 imagens analisadas, as sequências podem ser encontradas na íntegra no ANEXO 3 referente as SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS nomeadas da seguinte maneira: SEQ1: Bolas, baldes, bacias, bambolês... Os bebês brincam com tudo isso e mais. B1 - Creche Shangri-lá, SEQ2: Hélio Oiticica: Aprendendo e Brincando. BII - Creche Shangri- lá e MG1 – Creche N. Sra. Aparecida, SEQ3: Explorando a natureza dentro e fora da Creche. MGI - Creche N.Sra. Aparecida.

3.7.1. Análise qualitativa de três sequências de atividades:

SEQ1-

B1 - Creche Shangri-lá

Bolas, baldes, bacias, bambolês... Os bebês brincam com tudo isso e mais.

Nessa sequência temos uma referência explícita aos saberes e necessidades das crianças do B.1. E também uma clareza sobre quais aspectos da poética da artista, interessa às crianças e como isso se articula aos seus saberes. Vejamos isso especificado no trecho abaixo:

“De acordo com a faixa etária dos bebês entre 1 ano a 1 ano e 8 meses, conhecer seus limites e capacidades, e além de tudo, suas necessidades é o objetivo desse trabalho. Nessa sequência nossa intenção é oferecer a oportunidade de explorar materiais variados, que retratam a diversidade de cores e movimentos e que trazem cenas que chamam a atenção dos bebês para novas descobertas.” (SEQ1)

A ideia de ampliar campos de experiências pelo uso de objetos inusitados e familiares como os baldes se articula as necessidades das crianças de lidar com a relação entre conteúdo e contido, nas brincadeiras de pôr e tirar que as crianças repetem ações para compreender o conceito de conter e contido, não é ainda um conceito definido num sistema lógico, mas uma construção inicial que permite explorar e entender as funções, as relações e a linguagem dos objetos. Aqui, podemos dizer que existe um estudo da relação entre forma e conteúdo. O professor ao propor variações desses materiais cria possibilidades de construções regulares pelas crianças, essas permitem que as crianças aprendam mais sobre os objetos e suas relações. Essa mesma preocupação é referendada pela artista, que nos convida a observar e pensar nas relações e fluxos, como na exposição que inspirou as professoras. Essa exposição: *Fora de Alcance* (2012), exposta na Galeria Fortes Vilaça, em São Paulo, tinha como referência as relações entre a contenção e vazamento. Os materiais baldes suspensos com um furo em que pingava gotas de água em outro balde, apresenta uma poética com um tema similar as questões das crianças, dessa forma a pesquisa das crianças é ampliada, em seu sentido, pelo olhar de Rivane. E essa conexão que permite um aprofundamento sobre o fazer da criança, iluminado, agora, pelas questões da Arte Contemporânea. A arte nos leva a olhar para além do ato de pôr e tirar permitindo a dimensão de uma pesquisa relacional, de composição e criação.

Do ponto de vista didático observamos na escrita das professoras, que os objetivos são claros, e que elas se preocupam em propor situações prazerosas que estimulem a exploração dos materiais com o corpo inteiro, um envolvimento dos bebês em ambientes sensíveis, inteligentes e vivos.

“Proporcionar momentos prazerosos estimulando a exploração do seu corpo. Envolver os bebês em situações artísticas para que façam uso do seu conhecimento e saiba explorá-los no seu cotidiano, tornando-se, assim, uma referência de estímulos para o desenvolvimento dos bebês.”

“Favorecer a interação entre as crianças através das brincadeiras;”

“Socializar as experiências das crianças através do registro fotográfico através da apreciação.” (SEQ1)

Ao selecionar essa artista, as professoras leem sua poética adequando os objetos e a criação de espaços com materiais inusitados, mas que ao mesmo tempo, são comuns na vida das crianças e de todos nós: os baldes e as bolas. Assim, ao brincar com baldes e bolinhas as professoras ampliaram através de sua interpretação as possibilidades de experimentação, contidas no trabalho de Rivane. Dessa forma propiciamos a construção de outros sentidos para o que seria a apreciação e a produção artística da criança pequena. As intenções são as melhores possíveis e as crianças aparecem nas imagens muito compenetradas de seu fazer, numa disciplina e a ação que permeia o ambiente e propicia que as crianças possam estar com os materiais segundo suas próprias possibilidades de exploração e de movimento, essa é nossa análise das fotos 13,14,15.

Foto13 Brincando com baldes(B1)

Fonte: Creche Shangri-lá

Foto14 - Brincando com bolas (B1)

Fonte: Creche Shangri-lá

Foto15- Brincando no ambiente de baldes e bolas (B1)

Fonte: Creche Shangrí-la

Na Foto 13 podemos perceber uma criança que participa da ação com muito empenho e compartilhando o espaço, pesquisando a transparência do balde.

Nas imagens acima perceber que os materiais como as bolas e os baldes transformaram a brincadeira das crianças pequenas. O movimento e o gesto estão presentes e relacionados ao espaço e tempo de cada criança. O uso de materiais inusitados por Rivane Neuenschwander, permitiu esse jogo poético que oferece novos sentidos aos materiais e formas de usá-los. O interessante na proposta é que as professoras percebem que esses materiais são parte do cotidiano das casas dos alunos, mas foi necessário se apropriar da poética da artista, para os reconhecerem como objetos que poderiam integrar o jogo dos bebês. Assim, transforma-se em um objeto modificado pelo conhecimento da Arte Contemporânea. Entendemos que as brincadeiras com os baldes e as narrativas que a artista construiu mudaram a relação tempo e espaço, transformando o berçário num ambiente em que os objetos são recobertos de outras dimensões de interação e cultura humana. A criação humana é mediada e ampliada como outras possibilidades de experimentação, em que o próprio corpo está no jogo. Nesse resultado, temos um processo que é construído na ação das crianças é o que podemos compreender como o desdobramento de sua poética e produto artístico da criança, a brincadeira. Nesse contexto que existe na ação, no encontro e no acontecimento, temos uma criança *performer*. Essa definição nos foi apresentada por Machado (2010), conceito desenvolvido em sua pesquisa de pós doutoramento, no eixo da pesquisa de criação dramática.

“Nesse sentido a criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso:

diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes *performances*, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no *ser total* da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto.” (MACHADO 2010, p.126)

O trabalho de escolha de Rivane Neuenschwander, feito pelas professoras propiciou essa articulação com o imaginário e as brincadeiras das crianças. Em relação ao objetivo chama nossa atenção a ideia do prazer relacionado ao conhecimento do próprio corpo importante para o desenvolvimento da criança e marca de uma relação de toque, afeto, fundamental a aprendizagem em seu universo sensório-motor. Em especial vemos no trecho abaixo uma clareza e a explicitação da relação entre as crianças e a seleção de um artista para inspirar o trabalho com seus bebês.

Escolhemos desenvolver esse trabalho educativo com a artista Rivane Neuenschwander, que trabalha com materiais que favorecem o desenvolvimento dos bebês, em suas obras podemos vivenciar situações que favorecem e ajudam os bebês na manipulação de objetos e materiais explorando o espaço físico, trazendo o contato e lembrança do seu eu e de sua família que fortalece o laço do nosso trabalho. Nessa sequência temos como intenção favorecer as crianças experiências diversas, através de brincadeiras sensoriais, e cognitivas.” (SEQ1)

Essa sequência ao nosso entender ampliou o contato das crianças com a arte e nos permite afirmar que houve mudanças significativas no fazer dessas professoras.

SQ2

BII – Creche Shangri – lá \Creche N. Sra. Aparecida

Penetrando nos penetráveis – BII e MG1

A seleção dessa sequência teve dois motivos o primeiro por ter sido desenvolvida nas duas creches com um grupo de crianças de 1 a 2 anos, o BII e um grupo de crianças do MGI. Os trechos presentes se referem à sequência: Penetrando nos penetráveis, as fotos são de diferentes momentos do trabalho nas duas creches estão indicadas com o número da figura e a inicial da creche. NSRA – Creche N.Sra.(MGI) Aparecida, SH – Creche Shangri-lá(BII).

É explícita a referência à poética da criança, observando e narrando a forma de se apropriar dos objetos e relações das crianças do BII. Vemos citação no trecho abaixo:

“Tendo em vista que a arte deve ser uma proposta permanente na creche, e indispensável para a aprendizagem das crianças, procuramos desenvolver esta sequência com foco principal em artes visuais, que irá possibilitar de forma mais abrangente o estudo e a pesquisa de diversos materiais, e assim favorecerá o contato da criança com diferentes texturas.

As crianças do Berçário II, em sua grande maioria gosta e precisa explorar a todo momento o corpo, tocando-se, pegando-se, sentindo-se, além estar em constante movimento: correndo, subindo e descendo obstáculos, entrando e saindo. Partindo deste diagnóstico do perfil do grupo e das suas necessidades, foi que escolhemos para esta sequência o artista Hélio Oiticica, visto que ele tem como foco as instalações e que estas possibilitam às crianças criarem suas próprias brincadeiras.”. (SEQ2)

Nessa sequência realizada no Berçário II, as crianças puderam habitar os espaços e conviver com a poética construída por Hélio Oiticica, que ilumina uma nova possibilidade de ler o espaço e o corpo que o habita. Assim, um novo modo de estar no mundo, de dançar, de brincar, explorando aberturas e fechamento de espaços, passagens, como nas proposições do trabalho de *Relevo Espacial* (1960), à série *Penetráveis* (1960) cercando, abrindo e criando outros espaços. Assim as professoras investiram na criação de ambientes em que as relações são otimizadas para as brincadeiras das crianças. Nessas propostas, tivemos uma leitura das produções de Oiticica em que os professores, que prepararam o espaço anteriormente, transformando o ambiente. Professores propositores ou como afirma Machado (2010), um *preformador*, como descrito no trecho abaixo:

“Também a maneira de narrar as propositivas da aula, contar histórias, sejam elas inventadas ou com base na literatura, enriqueceriam – se muito se o adulto abandonasse seu papel pedagógico estrito sendo, por assim dizer, para assumir um papel de professor narrador: um professor performer (ou preformador) de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades.” Machado (2010)³⁹

Vejamos algumas fotos que apresentam as propostas das professoras para as crianças:

³⁹ MACHADO, Marina Marcondes – A criança é performer. Revista Educação e Realidade. No. 35(2): 115-137. Maio\Agosto. 2010

Foto16- Explorando caixas (BII)

Fonte: Creche Shangri-lá

Foto17- Criando novos espaços (BII)

Fonte: Creche Shangri-lá

Foto18 - Criando caminhos(MG1)

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Foto19- Dividindo espaços(MG1)

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Foto20 - Brincando:panos no espaço(MG1)

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Foto21 -Organizando novas configurações (MG1)

Fonte: Creche Shangri-lá

Foto22 - Penetráveis(Exposição)

Fonte:Creche Shangrí-la

Foto23 - Percursos com caixas(BII)

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Nessa sequência didática, as professoras tinham a intenção de ser *preformadoras*, no sentido de utilizar dos conhecimentos apreendidos com as experiências de Hélio Oiticica para rever sua relação com o espaço, numa leitura da poética do artista e das possibilidades de brincar das crianças. Essa é uma marca da potência da conexão entre a Arte Contemporânea e a poética das crianças pequenas, tornar o espaço: ambiente. O conhecimento do modo de fazer de Oiticica, suas cores e a preocupação com o espaço afetou o fazer das professoras e mobilizou novas relações, com o ambiente e os fazeres das crianças. Esse, aliás, é o papel da arte: inspirar e nos fazer ver além em qualquer campo de conhecimento, o que pode servir a nossa intenção. Em nosso caso, ajuda atribuir sentido às aprendizagens das crianças. Vejamos no trecho abaixo:

“O trabalho com artes visuais na Educação Infantil proporciona às crianças o conhecimento de diversas linguagens artísticas, nas quais elas adquirem novas visões de mundo, vivenciam e criam possibilidades de interagir com o entorno, construindo suas ideias e posturas, assim como também ampliam a capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, imagens, gestos e falas. Assim sendo, para que a arte seja um elemento facilitador de aprendizagens, essa deve fazer-se presente na rotina das crianças de modo que elas sintam-se estimuladas a participarem das produções artísticas. Pensando nesta rotina é que envolvemos o brincar e o movimento, este que permite às crianças a vivenciarem o lúdico e descobrir a si mesmas, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo, pois sabemos que as atividades de artes não podem ser vivenciadas de forma isolada. Elas fazem parte de um todo que envolve formas, linguagens, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações e até mesmo a convivência.” (SEQ2)

É interessante perceber que existe nessa sequência uma tomada de posição, uma explicitação do conceito de como se trabalha com arte com crianças pequenas. Para as professoras as atividades de artes fazem parte da rotina das crianças, permitindo situações de brincadeiras, de movimento coletivo e individual e em interação.

“Concluimos que essas possibilidades ampliarão, de forma lúdica, suas capacidades de movimento, de imaginação e criação em tudo que se refere às artes visuais. Deste modo, pretendemos explorar múltiplas linguagens, uma vez que as criações artísticas deste processo de construção darão possibilidade de vivenciarem tais experiências.” (SEQ2)

Contudo, antes de finalizar essa análise é preciso atenção, para que o fazer do professor não seja desviado do olhar e da articulação com o fazer das crianças, numa

sobreposição da poética do artista, ou de suas obras ao tempo e movimento dos alunos. Esse é sempre um risco ao qual precisamos estar atentos em nosso fazer em artes.

SQ3

MGI - Creche Nsra Aparecida

Explorando a natureza dentro e fora da Creche

Analisando essa sequência, percebemos a presença da referência do trabalho de Amélia Toledo (1926), uma obra vasta e que tem diferentes linguagens presentes em sua poética. As professoras ficaram encantadas pelo trabalho com os elementos naturais e a forma como Amélia observa e integra o ambiente em suas produções. Esse fazer da artista foi extremamente significativo para as professoras, que puderam olhar por essa perspectiva as diferentes explorações das crianças em referência aos elementos naturais. Assim, colher folhas, brincar com galhos de árvore, foram ações presentes, como podemos observar nas Fotos24 e 25:

Foto24- Crianças colhendo elementos naturais

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Foto25- Brincadeiras com elementos naturais

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Essas proposições incentivaram o contato das crianças com esses elementos tão essenciais para a sua exploração e necessários no ambiente das creches.

Em relação à poética das crianças existiu uma abertura de vários campos de experiência: em relação à exploração de materiais naturais. Como as possibilidades de selecionar e compor de formas variadas. Podemos dizer que houve uma tentativa de abarcar diferentes linguagens presentes na poética de Amélia Toledo. As professoras se encantaram com o percurso poético da artista e decidiram trazer muitas leituras do

percurso da artista Um aspecto importante diz respeito aos objetivos ou as aprendizagens pretendidas para as crianças:

“Que as crianças se interessem se pelas próprias produções pelas produções de outras crianças e pelas diversas obras artísticas apresentadas partindo do seu conhecimento prévio.

Incitar a criança de 2 a 3 anos a experimentar diferentes sensações como sentir, tocar, cheirar, pegar os materiais de forma intensa no meio ambiente.”

A ideia da incitação excessiva associada ao encantamento das professoras em relação à poética da artista se desdobrou numa grande sucessão de experiências com diferentes objetos para as crianças. Houveram ações importantes, que deveriam ser aprofundadas e inseridas no cotidiano dos alunos. E aqui é necessário reflexão, pois, promover um único contato com o trabalho da artista, não possibilita a existência de um tempo necessário para que a experiência seja retomada, revivida, refeita, ou como dizem as crianças pequenas que já pedem: “...de novo!” O trabalho com arte e criança pequena requer continuidade, com a inserção de intervenções pensadas a partir das observações do fazer das crianças. Ideia apoiada na justificativa da sequência transcrita abaixo:

“A atividade artística não deve ser vivenciada de forma isolada, a escola deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de ampliar o conhecimento de mundo que possuem.

O trabalho desenvolvido na creche Nossa Senhora Aparecida tem como finalidade a inserção de proposta pedagógicas permanentes de artes com: desenhos, pinturas, modelagens, colagens entre outras indispensáveis para aprendizagens significativas das crianças. Para garantir cada vez mais que o conhecimento possa se expandir traremos para inspiração do nosso trabalho com artes as obras da artista plástica Amélia Toledo.” (SEQ3)

Ainda, seria importante apontar a existência de muitos trabalhos e objetos a serem construídos para as crianças, pelas professoras. Alguns objetos muito interessantes, como o apresentado na Foto26, inspirado na obra Glu Glu de Amélia Toledo⁴⁰.

⁴⁰ Artigo sobre Amélia Toledo, disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/tessituras/article/download/8024/5895. Acesso 12/11/2013

Foto26 - Criação de Glu Glus para a brincadeira das crianças (MG1)

Fonte: Creche Nsra. Aparecida

Um exemplo se remete as bolhas de sabão e as pesquisas referentes a essa temática por Amélia de Toledo, as possibilidades de estudo que devem ser pensadas pelo professor de acordo com o que deseja que seus alunos conheçam. Na pesquisa das bolhas de sabão podemos abrir milhões de perspectivas; elas podem ser guardadas no interior de vidros transparentes, permitindo diversas possibilidades de ações das crianças, como nos mostra a Foto24. Fazer bolhas de sabão ao vento, ou com ventiladores, brincar com elas, alterar a cor da água, acrescentar glicerina para que não estourem tão facilmente, construir e brincar com diferentes tipos de suportes para fazer as bolhas, investir na perspectiva de “fechar” e ou guardar as bolhas criando outros objetos. Essa riqueza de possibilidades gera a necessidade de um foco e retomada de atividades para poder aprofundar a relação da criança com esses materiais e as propostas. É preciso ter cuidado e considerar a intencionalidade educativa nesse caminho. Essa afirmação é explicitada no trecho citado na justificativa dessa sequência.

“O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser professor polivalente significa trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até, conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.” (SEQ3)

“Amélia Toledo trabalha com “arte concreta”, através de uma obra em que a matéria, concretamente, se faz representar em forma de joias, objetos, pinturas, esculturas e instalações: fenômenos como reflexos, transparência, peso medida e densidade. É protagonistas de uma obra multifacetada que tem a simplicidade no seu cerne, a curiosidade faz com que as crianças queiram conhecer o mundo, explorando cada possibilidade de movimentos com o corpo, os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais as brincadeiras e todo forma de expressar.” (SEQ3)

Percebemos nessa e nas outras sequências desenvolvidas a criação de objetos, espaços e tempos na rotina das creches que possibilitaram outras experiências para as crianças. Essa é uma transformação que podemos observar pelos trechos selecionados e fotos. O contato entre a Arte Contemporânea e a poética das crianças pequenas mostra a possibilidade de um cotidiano diferente, do que normalmente vivem. A arte, os artistas e seus modos de pensar e experimentar se mostra profícuo para as perspectivas de alterações nas práticas com as crianças.

Contudo, permanece nossa apreensão em relação aos avanços que necessitam ser continuamente adequados e refletidos para uma prática significativa para as crianças. Essa é uma preocupação que deve caracterizar a ação de todo pesquisador no eixo educacional, as transformações acontecem e necessitam ser monitoradas, refletidas continuamente, essa é a característica do fenômeno educativo que sobretudo nos convida a constantes revisões e repensares, sem esse olhar formador e de estrangeiro as profusões de possibilidades trazidas pela Arte Contemporânea correm o risco de se sobrepor ao seu papel de ampliar a criação dos professores.

4. Considerações Finais: Transformações

“A emergência e o levar em consideração de elementos de significação verdadeiramente novos por um indivíduo ou por um grupo. Alguma coisa, algum sentido radicalmente novo, que não somente emerge da experiência do sujeito, mas também é igualmente por ele considerado, transformando suas perspectivas, seus modos de ser e de pensar, suas relações, sua estrutura.” (Levy, 1973:pg. 48)

Gostaríamos de iniciar essas considerações, apontando que durante quase vinte anos nos dedicamos ao trabalho com a educação infantil, numa crença, talvez romântica, apostando na possibilidade de um mundo melhor, em que a brincadeira, a convivência com outros seres humanos, com a natureza, com as artes fosse sinônimo de alegria, felicidade e aprendizagens.

Nossos princípios se remetem a uma educação em arte, em que é preciso estar aberto a novas aprendizagens, acreditando que se aprende a observar e respeitar o outro nos encontros e reflexões coletivas. Nesse trabalho, nossa intenção foi tornar os professores amantes do conhecimento, com uma atitude de curiosidade, de gosto pela pesquisa das produções artísticas de seu tempo, com desejo de conhecer a arte e tecer relações com as formas de aprendizagem das crianças pequenas. A ideia da inspiração para buscar conexões entre artistas, obras e crianças. Criando novos e autorais campos de experiências para as crianças. Daí a presença tão marcante na justificativa e nos objetivos das sequências didáticas escritas pelas professoras e das crianças como alguém capaz, que aprende na interação, com movimento, ação, brincadeiras e jogos.

Seriam essas, ao nosso entender, as características necessárias a esse professor contemporâneo frente à criança acima caracterizada. É inegável, que nós queremos formar professores com este perfil, mas como tornar isso possível? Foi a essa tarefa que nos lançamos, qual seja, acompanhar o processo de transformação dos professores num trabalho de encantamento com a similitude entre Arte Contemporânea e a criança de 0 a 3 anos. É importante apontar que a arte abriu portas e janelas para a reflexão dos professores. E nenhum educador negará o valor e o papel da arte para a formação dos professores. Talvez, seja exatamente por isso, que o valor atribuído aos projetos de artes são restritos, apesar de seu potencial transformador.

A documentação apresentada nessa tese possibilitou encontrar por intermédio de pequenas narrativas e partilhas de experiências, marcas e vestígios das mudanças e das

transformações dos professores. cremos que esta é a contribuição dessa pesquisa, formar e investigar, compartilhando um percurso de transformação dos paradigmas das professoras e de seus alunos. Nesse trajeto passamos por muitos encantamentos, dúvidas, humor e alegria de aprender juntos. Os conflitos inerentes a todo processo, foram acolhidos e tematizados, entendidos como momentos necessários à transformação. Esse processo foi alimentado pela Arte Contemporânea e pelos estudos sobre as crianças pequenas. Esses dois temas se tornaram importantes fatores de mudança dos professores.

Esse trabalho é parte dos projetos de formação continuada de professores de creche. Nele pudemos observar que em grande parte das creches, as primeiras experiências das crianças são marcadas por uma estética em que imperam atividades idênticas, em série, trabalhos bidimensionais centrados no professor.

Nossa posição é antagônica às propostas educativas pautadas em julgamentos e opiniões construídas a priori, sem uma observação dos saberes das crianças e dos professores. Conhecer o que sabem as crianças e professores, não deve excluir os estudos teóricos, e o estabelecimento dos objetivos, eles têm o papel de orientar e articular as questões da prática valorizando e fundamentando o trabalho do professor e das crianças.

Pensar numa educação em arte em fase com nosso tempo e seus desdobramentos foi uma de nossas preocupações e o que nos levou a estabelecer como eixo da pesquisa: como os professores, ao dialogar com os modos de fazer arte da contemporaneidade e os conteúdos das poéticas dos artistas, transformariam a sua prática em sala de aula, tornando-se propositores, investigadores e criadores de campos de experiências para as crianças de 0 a 3 anos.

Concluimos que a Arte Contemporânea com sua potência apresenta temas coincidentes às experimentações das crianças pequenas, tornando possível estabelecer uma relação entre poéticas: do artista e da criança.

As crianças são sintonizadas com os modos de experimentar no que se refere às relações entre corpo, movimento e gesto, Esta é forma principal pela qual as crianças pesquisam e sentem o mundo e se integram com as linguagens, da arte que, são reconhecidas e valorizadas pelo professor. Podemos dizer, que o modo de pensar e fazer arte na contemporaneidade permitiu que os professores observassem as crianças de forma diferente, propondo novos espaços, vivências, que propiciassem jogos e

brincadeiras que ampliaram as interações já existentes. Houve um enriquecimento progressivo das proposições dos professores de forma a criar contextos significativos para a experimentação das crianças, com o uso de materiais naturais e inusitados. Assim, concluímos que o professor, ao vivenciar e conhecer os modos de fazer e a poética dos artistas contemporâneos puderam acionar seus saberes para tecer análises, interpretações e reflexões, num movimento que ajuda na revisão constante da ação didática e do planejamento do professor, gerando mais clareza, domínio da articulação teoria e prática, mais aprendizagem e também alegria, leveza, mesmo considerando os percalços inerentes a qualquer atividade de ensino.

Para documentar esse processo de transformação na prática em artes dos professores, nos dedicamos a um mapeamento das questões presentes nos materiais por eles produzidos durante a formação, que teriam uma sinergia e convergência com a rede de referências já apresentadas. Assim, constatamos que houve alterações nas práticas dos professores em relação às questões tratadas no diagnóstico: a ênfase no trabalho bidimensional; controle totalizante do professor; concepção modernista de ensino de arte; diminuição do tempo de espera; experimentação e observação das crianças. Ainda apoiados no diagnóstico constatamos que os professores, em sua grande maioria, tinham uma prática pautada numa experiência Tradicional e, por vezes, Modernista.

Na perspectiva Tradicional as expectativas de aprendizagem estariam voltadas para valores como: ordem, que puderam ser identificadas nas ações de organização de filas e longo tempo de espera para a chegada da vez de cada um. A visão de uma identidade única e estigmatizada, das crianças, que difere da natureza infantil, porque é afeita a estereótipos com os quais os professores as identificam: “a criança cor de rosa”, a “criança chorona”, “a criança difícil” etc. O objetivo de desenvolver o respeito total às regras por todos os alunos sem reflexão sobre as singularidades existentes entre eles reflete que a expectativa do professor é a de grupos homogêneos. Tal centralidade na constituição de valores únicos, de uma única história, está em desacordo com o que requer o contexto educativo contemporâneo: ação e reflexão, relações éticas entre os pares e na sala de aula, respeito e consideração pela diversidade dos aprendizes e criação de sentido na escola para professores e alunos.

Nos dados coletados percebemos que houve uma abertura de horários na rotina das creches, espaços e tempos destinados à proposição das sequências de atividades elaboradas pelos professores com as crianças em todos os grupos.

Dessa forma, durante essa pesquisa pudemos demonstrar a existência de transformação das ações em sinergia com pontos da rede de referência, numa presença que revela indicadores de práticas mais interativas, com ação, movimento, exploração de espaço, uso de materiais inusitados, com introdução dos elementos naturais e objetos construídos pelos professores.

A conexão entre Arte Contemporânea e as crianças pequenas propiciou que os professores estabelecessem relações mais sensíveis com a prática, com proposta de espaços mais inteligentes, com proposições de atividades artísticas desafiadoras para o movimento, fala e gestos das crianças.

Podemos dizer que essa disponibilidade foi criada pelas vivências e experimentações no campo da Arte Contemporânea durante a pesquisa. Em todas as ações com os professores, foi intensificada a presença da arte e o debate sobre as conexões possíveis com a vida e o cotidiano em suas unidades.

Nas visitas aos espaços culturais, museus e instituições articulamos discussões com os arte-educadores dos museus buscando alimentar ainda mais as proposições realizadas com os professores. Essas trocas permitiram aprender mais sobre os impactos do conhecimento em arte na prática dos professores.

As inserções de espaços de alimentação cultural foram, portanto, ações importantes que auxiliaram na sensibilização e na transformação das práticas em artes. O pensamento divergente, complexo e sensível de que a arte se constitui nos ajudou na realização desse trabalho. Assim sendo, a Arte Contemporânea, com seus modos de fazer e de articular as linguagens, deu visibilidade à poética das crianças, tornando os professores mais sensíveis e atentos para observá-la. Mas é preciso também marcar a importância e necessidade da conexão dos professores com os conhecimentos sobre crianças pequenas, como se desenvolvem em sua arte, pensam, aprendem, se relacionam, agem; isto favorece a observação e a documentação das produções dos alunos e a tematização de situações ricas em sala de aula. Essas contribuíram para validar e promover as aprendizagens dos professores sobre as próprias crianças.

É preciso ainda, insistir nos momentos de formação, que a presença de objetivos amplos e imprecisos tais como; desenvolver a criatividade; conhecer diferentes materiais; experimentar tintas; entre outros, não auxiliam os professores na compreensão de como alimentar e ampliar os saberes das crianças. Esses equívocos e a ideia de que não existe ensino de arte com crianças pequenas têm contribuído para a

perpetuação de práticas, em artes visuais, vinculadas à realização de exercícios de coordenação motora; de atividades caracterizadas por experimentações livres de tinta, cola, desenho e/ou no investimento de apresentação de imagens feitas pelos adultos do que imaginam ser agradável ao mundo infantil. Essas ações e fazeres dos professores não possibilitam conhecer quem é a criança de 0 a 3 anos de hoje e não auxiliam no avanço dos saberes e fazeres dessas crianças e de seus professores.

Podemos também apontar que o grupo de participantes, teve um papel fundamental no apoio de um projeto de mudança da prática do professor. Esse envolvimento contribuiu para nos mostrar que uma equipe participativa convoca os professores à realização de ações mais significativas com as crianças pequenas tornando-os abertos à troca. Dessa forma, sublinhamos que os investimentos na formação de grupos cooperativos e na criação de trabalhos colaborativos têm um papel fundamental na construção do desejo de mudança nos professores. O desejo de formação continuada e mudança no professor podem ser mobilizados através do incentivo à organização de situações de estudo e com intervenções coletivas, ou em pequenos grupos, em suas unidades.

Sabemos que a mudança é uma tarefa árdua, principalmente se considerarmos que em muitos casos, os professores não tiveram experiências e contato com reflexões acerca da contemporaneidade e as teorias sobre a arte. Acreditamos que, sem uma abertura para esses conhecimentos e novas experiências, o professor não consegue se constituir como um profissional reflexivo. Modificar sua prática é também um projeto pessoal e profissional do professor que precisa ser acionado. É preciso que o professor esteja envolvido na proposta e esteja aberto para a transformação, sem esse *projeto-desejo* a transformação não se realiza.

Entendemos, também, que ao propiciar o brincar ou a organização de situações, espaços, ou ainda de possibilitar ações que convidem as crianças aos jogos (simbólicos, motores e de criação) elaborados com diversos materiais se constituíram práticas nas quais os professores puderam conhecer as potencialidades das crianças. Dessa maneira a escrita das sequências e suas justificativas apresentaram citações explícitas nas quais surgiram observações cuidadosas e que demonstraram o conhecimento das crianças pelos professores. A elaboração das sequências didáticas e sua análise levaram aos professores mobilidade para pensar nas transformações possíveis. Pois, foi necessário desdobrar as ações numa série de propostas que permitiram acompanhar o avanço e a

aprendizagem das crianças. Esse pensamento em etapas sucessivas, com nível crescente de desafios necessitou de r uma previsão das respostas das crianças. Essas previsões geraram novas situações de ação artística, situações de enfrentamento de problemas, que foram planejadas nas sequências didáticas. Esse movimento propiciou que os professores imaginassem contextos mais significativos e diferenciados para as experiências das crianças, num caminho em que o imprevisto e o replanejamento estavam fundados na clareza de objetivos, e nas respostas das crianças às propostas de atividades, e ainda aos conteúdos apresentados.

As proposições surgidas nas sequências didáticas analisadas demonstraram uma sinergia e conexão entre o fazer criativo dos professores e o de suas crianças. Acreditamos que, ao propor esses fazeres nas creches, possibilitamos às crianças e professores a construção de experiências significativas sobre o mundo em que vivem, bem como, uma compreensão sobre a forma pela qual as diferentes relações se estabelecem na vida da criança. Esse é um indicador de mudança, que denota a presença da reflexão do professor e a preocupação com uma interação com a comunidade mais ampla. Apontamos também que mesmo com transformações tão ricas, durante o percurso mapeamos também o que chamaremos de *risco do percurso*, descrito no capítulo 03, como a tendência a sobrepor a poética dos artistas às experiências das crianças pequenas.

Em relação à pesquisa-ação desenvolvida no vértice Arte Contemporânea e a Poética da criança de 0 a 3 anos, houve mudanças nas práticas, percepções e fazeres dos professores e também ampliações no campo de experiências das crianças. De forma resumida poderíamos dizer que os fatores de maior responsabilidade para a transformação da prática dos professores das creches se remete a:

- Alimentação estética cultural: O conhecimento dos modos de fazer da Arte Contemporânea, as intervenções\produções culturais, articuladas às questões e práticas dos professores de crianças pequenas.

- A elaboração de sequências didáticas.

- A constituição de um grupo colaborativo: projeto-desejo.

Apesar desse não ser o objeto de estudo dessa pesquisa, todas as possibilidades da pesquisa-ação estiveram vinculadas a uma determinada proporção numérica de adultos por criança que permitiu a construção de vínculos de qualidade. Em tempos de superlotação e de luta pelo acesso às creches, nosso objetivo deve ser o de garantir que

as conquistas em relação à qualidade do atendimento às crianças pequenas não se percam. Um atendimento para todos, com qualidade, dignidade e com arte. Esse é o papel inspirador da arte, nos fazer ver aquilo que não é, mas pode ser.

No estudo realizado, o entendimento da arte em seu próprio tempo, a Arte Contemporânea e o contato com a potência dessa produção foi um desafio. Essa experiência nos trouxe questões e reflexões sobre nossa própria contemporaneidade e compromisso com a educação das crianças pequenas.

Apoiamos a existência de mais investigações que tratem das relações possíveis entre Arte Contemporânea e a Poética das crianças de 0 a 3 anos, pela importância do tema e escassez de estudos. Acreditamos também que é preciso investir em pesquisas voltadas à construção de uma didática que aproxime as crianças da arte.

Esperamos, com esse trabalho, contribuir para o avanço nas pesquisas referentes à construção de uma didática em artes para crianças pequenas. Oferecemos uma contribuição à pesquisa sobre as crianças pequenas, focalizando práticas educativas em arte.

Portanto, as transformações das ideias e práticas dos professores são possíveis e a conexão entre a Arte Contemporânea e a Poética da criança pequena é significativa para professores e alunos.

“Ninguém sabe, o que virá depois que tudo terminar.”

Tonico Marcador - Olhos quase Cegos

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

_____. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto apresentado no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES Regina H.S.; CARVALHO Janete M. & BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil, in *Educação & Sociedade*, ano XX, n.68, dezembro\1999.

ARCHER, Michel. *Arte contemporânea*. Uma história concisa. Tradução: Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BALDISSERA, Adelina. Anexo: Bases Conceituais Para A Formação Inicial De Professores Da Educação Básica – 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/bases%20conceituais.pdf>> Acesso em abril de 2014.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância*. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae apud in mimeo. *O Ensino da Arte em Foco* 1994.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. MEC. Brasília. 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas. Vol.3*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BIENAL DE SÃO PAULO 27 *Bienal de São Paulo: seminários/ curadoria geral* Lisette Lagnado; co-autores Adriano Pedrosa (et al); curadoria convidado Jochen Volz – Rio de Janeiro: Cobogó. 2008.

BRASIL. LEI N.9394, DE 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>> Acessado em 10 de setembro de 2013.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acessado em 14 de setembro de 2013.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº5 de 17/12/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article> Acessado em 13 de setembro de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acessado em 4 de setembro de 2013.

CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: COEDI/MEC, 1995.

CARSE, James. *Jogos Finitos e Infinitos: a vida como jogo e possibilidade*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2003.

CARVALHO, Silvia Pereira, KLISYS, Adriana & AUGUSTO, Silvana, (orgs.). *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Petrópolis, 2006.

CARVALHO, Maria Teresa V., ORTIZ, Cisele. *Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar; uma única ação*. Coleção Interações. São Paulo: Blucher, 2012.

CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. Tradução: Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CUNHA, Maria I. O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e a ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.39, n.3. Jul.\Set. 2013.

DEWEY, John. *A Arte como experiência*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

DUVE, Thierry de. *Fazendo história (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Editora Argos, 2012. Tradução Alexânia Ripoll

EISNER W. Elliot. *El arte y la creación de la mente*. El papel de las artes visuales em la transformación de la consciência. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2004.

ENGEL, Guido I. Pesquisa-ação. *Revista Educar*, Curitiba, n.16, p.181-191. Editora da UFPR. Paraná, 2000.

FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação in *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 53, p.225-235.2010. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>> Acessado em 02 de out de 2013.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*, 4ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Editora Porto. Portugal, 2009.

FORMOSINHO, Júlia O. & KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.). *Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. Disponível em <<http://plenariovirtual.blogspot.com.br/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html>>. Acesso em 21/06/2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade* (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra. 1983.

_____. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. 1ª.edição. São Paulo: Editora Olho D'água, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. *A Atualidade do Belo: a arte como jogo símbolo e festa*. Tradução: Celeste Aínda Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. *Revistas Tramas Interculturais*. V.4, n.1, 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543/4194>>. Acessado em 14 de setembro de 2013.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

LEVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LERNER, Delia. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Márcio A.C. & MARTINS, Pura L. *Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino*. Diálogo Educação, Curitiba, v.6, n.19, p.51-63, set./dez.2006.

LISPECTOR, Clarice. *A paixão Segundo G.H.* São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Miriam Celeste (org.) *Pensar juntos mediação cultural (entre)laçando experiências e conceitos: Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas*. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MATOS, Olgária. *Contemporaneidades*. São Paulo: Lazuli Editora: Companhia Editora Nacional, 2009.

NALINI, Denise. *Reflexões sobre a Construção de um Marco Educativo para Creche*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. *Accreditation Criteria & Procedures*. Washington: NAEYC, 1991.

NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL. *Putting children first. Introducing quality improvement & accreditation in childcare*. Sidney: NCAC, s.d.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes in Novas diretrizes para a Educação Infantil. Salto para o Futuro – TV. Escola – Boletim 9 –Ano XXIII. Junho 2013.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

PEREIRA, Thaís Tomé S., Pichon-Rivière, a dialética e os grupos operativos: Implicações para pesquisa e intervenção in *Revista SAPGESP*, Ribeirão Preto, v.14 n.1, 2013. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702013000100004>. Acessado em 14 de setembro de 2013.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1969.

_____. *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Equilíbrio das Estruturas Cognitivas. Problema Central do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. *O Nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do Sensível*. Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *O Destino das Imagens*. Tradução Mônica Costa Neto; org. Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Régio Emilia*: escutar, investir e aprender. Tradução Vânia Cury – 1ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAFRA, Gilberto. *A face estética do Self*: Teoria e Clínica. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.

SÃO PAULO (SP). *Orientações Curriculares*: Expectativas de Aprendizagens e Orientações didáticas para Educação Infantil. SME/DOT, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/edinf.pdf>>. Acessado em 15 de setembro de 2013.

SARTI, Hilda Lucia Cerminaro. *Da teoria à prática*: Os saberes das professoras de crianças de 0 a 3 anos. Tese de doutorado em Educação e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 010 Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11361>. Acessado em 14 de maio de 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre Educação e Política. 7º ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCARPA, Regina. *Era assim, agora não...Uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOBRAL, Elaine L.S. & LOPES, Denise M.C. Educação Infantil, Currículo e Saberes Docentes: percursos de uma pesquisa-ação. *Espaço do Currículo*, Natal v.3, n.2, pp.626-641;2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14277/1/ElaineLSS.pdf>>. Acessado em dezembro de 2014.

VIGOSTY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 3ª. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

THIESTLEWOOD, David. Arte Contemporânea na Educação, Construção, Desconstrução, Reconstrução. Reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea*: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18º. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução: Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WINNICOTT, D.W., *O Brincar e a Realidade*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Vídeos

As Tramas da Cultura. As Tramas do Contemporâneo (2008). Itaú Cultural. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-6Ancgreos>>. Acessado em outubro de 2013.

Café Filosófico. A crise da Arte. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=-6Ancgreos>>. Acessado outubro de 2013.

Fayga Ostrower. A intuição, a criação e a beleza. Instituto Fayga Ostrower. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=9SDsvzraETw>>. Acessado agosto de 2013.

Mario Vargas Llosa. É necessário que a arte exista. Fronteiras do Pensamento. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tUagLka4YYU>>. Acesso em 28 de agosto de 2013.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Roteiro para realização do Diagnóstico compartilhado

Anexo II – Sínteses

Anexo III – Sequências de Atividades

Anexo I

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Roteiro para realização do Diagnóstico¹ compartilhado

O instrumento utilizado nessa investigação foi adaptado a partir de documento criado por Denise Nalini e Silvana Augusto para a assessoria realizada em 2000 na Prefeitura Municipal de Suzano. Este documento continua a ser empregado até a presente data no desenvolvimento de ações formativas, sendo adaptado segundo as necessidades do trabalho.

Foto 01 – Entrada da unidade – o que vê quem chega

Uma cena, um som

- 1.- Ao entrar na instituição, foi possível ouvir, com predominância:
 - a. Conversas de crianças
 - b. Conversas de adultos
 - c. Risos, exclamações
 - d. Choros
 - e. Barulho de brincadeiras
 - f. Música
 - g. Outros:
- 2.- Foi possível observar interações, com predominância:
 - a. Adulto / criança
 - b. Criança / criança
 - c. Outras pessoas da comunidade / crianças

Foto 02,03,04 – O espaço estético

3. - Quais as referências estéticas que você observa na instituição?
 - a. Quadros de artistas
 - b. Trabalhos de crianças
 - c. Imagens de personagens infantis
 - d. Fotografias
 - e. Quadros de avisos
 - f. Nenhuma
 - g. Outras:
- 4.- Organização das referências estéticas
 - a. Há um planejamento?
 - b. Há uma uniformidade das referências estéticas?
- 5 -Os espaços possuem murais para exposição de desenhos e outras produções das crianças na própria sala? E em ambientes externos, para a apreciação dos pais?
- 6-Espaços externos
 - a. A instituição tem espaços externos naturais?
 - b. Há trabalhos das crianças nestes locais?

¹ O instrumento utilizado nessa investigação foi reelaborado a partir de documento criado em 2000 por Denise Nalini e Silvana Augusto em assessoria realizada na Prefeitura Municipal de Suzano.

Foto 05 – Tendo acesso às salas das crianças

7- Descreva

Cena marcante	Paisagem visual

Condições para a brincadeira

Foto 06 – Quais os espaços para as brincadeiras

8-Possui brinquedos:

- De montar, encaixar?
- Carrinhos?
- Jogos?
- Bolas e cordas?
- Bonecas?
- Bichos, bonecos de pano?
- Chocalhos, instrumentos musicais?
- Fantasias?
- Em relação à quantidade desses brinquedos:
Há um número suficiente para as crianças?
Estão organizados por grupos?
- Estão adequados à faixa etária? Os brinquedos estão acessíveis às crianças?
Se não, em qual lugar eles ficam?

9-Possui casinha de bonecas?

10-Possui local para muitas crianças de diferentes idades brincarem juntas (incluindo espaços para convívio entre bebês e crianças maiores)?

11-Os arranjos espaciais permitem a acomodação de pequenos grupos (cantos)? Quais?

12-Há cantos para que as crianças passem alguns momentos entre elas mesmas (canto com esteiras, almofadas para descanso, etc.)?

13-Existem elementos lúdicos no espaço de convívio cotidiano que permitem a criação de ambientes para faz-de-conta? Quais?

14-Possui local adequado para os professores brincarem com as crianças? Quais?

15-Existe flexibilidade para a criança poder escolher a atividade que vai realizar?

Condições para aprender

Foto 07 – Selecione uma sala e fotografe uma atividade de artes de sua rotina

16-Na rotina diária há momentos para:

- Brincar na área externa (tomar banho de sol, ter contato com as áreas verdes);

- b. Jogo simbólico;
- c. Ouvir música de boa qualidade;
- d. Ouvir histórias;
- e. Conversar;
- f. Desenhar e/ou pintar;
- g. Outras:

Qual a frequência e/ou tempo dedicado para cada um destes momentos?

17-Como a instituição organiza a programação pedagógica:

Materiais existentes: caderno dos professores, planejamentos. Com qual frequência?

18-As atividades de artes são organizadas regularmente:

- a. Diariamente?
- b. Semanalmente?
- c. Mensalmente?
- d. Outros:
- e. Quais são os tipos de atividades desenvolvidas?

19-Há uma sala específica para as atividades de artes ou elas acontecem na própria sala de aula?

20-Como estão dispostos os materiais? As crianças têm acesso à eles?

Foto 09 – A organização do espaço

21-Extintor de incêndio? Localização?

22-O espaço é organizado de modo:

- a. Permitir novas organizações de acordo com as experiências infantis?
- b. Favorecer o convívio das crianças portadoras de necessidades especiais com as outras crianças?
- c. Permitir que as crianças que concluíram uma proposta se ocupem com outras atividades, evitando o tempo de espera?
- d. Permitir liberdade de movimento, espaços para atividades mais tranquilas e espaço para relaxamento aconchegante?
- e. Instigar novas descobertas, exploração e pesquisa?
- f. Ambientar as diferentes propostas?
- g. A permitir que as crianças brinquem sozinhas?

23-As janelas estão na altura das crianças para que elas possam olhar o que existe do outro lado?

24-Os materiais pedagógicos estão guardados em locais de fácil acesso às crianças?

25-As maçanetas das portas estão na altura das crianças permitindo que se movimentem com independência?

26-As salas possuem espelhos?

27-As salas possuem cabides, devidamente identificados, numa altura adequada à criança? São suficientes para todas?

28-Possui material para leitura? A quantidade é adequada para o uso?

- a. Livros de literatura infantil, sem e com palavras?
- b. Revistas?
- c. Jornais?
- d. Gibis?
- e. Outros?

29-Estão acessíveis às crianças?

30-E os pais, têm acesso aos livros e demais materiais de leitura?

31-A instituição estabeleceu alguma forma de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças tais como:

- a. Observações seguidas de registro sistemático?
- b. Relatórios?
- c. Outros:
- d. Com qual frequência isto ocorre?

Salas

32-Tamanho das salas está adequado ao número de crianças que ela comporta? Relação criança X metro 2.

33-As salas são devidamente limpas (sem tecidos pesados, tapetes e outros objetos que guardam pó; sem umidade; pisos não encerados)?

34-O acesso é possível e ágil para as crianças e adultos portadores de necessidades especiais (escadas com corrimão, rampas, etc.)?

35-Existe espaço suficiente e arejado para a movimentação das crianças na sala? Na área externa?

36-Existe espaço adequado para os momentos de repouso das crianças?

Berçários

Foto 10 – Fotografe o espaço do berçário

37-Existem berços? Relação berço X criança X idade.

38-Possui cadeirões adequados? Relação cadeirão X criança X idade.

39-A sala está organizada de modo a facilitar o trânsito dos bebês no chão?

40-Possui local adequado para as mães amamentarem os bebês?

41-Possui espelho na altura das crianças?

42-Possui espelhos no trocador de fraldas?

43-Possui barra para as crianças menores?

44-Cubos vazados?

Relação com a família e a comunidade

Foto 11 – Painéis e ou comunicação com os pais

45-A instituição organiza formas de atender de maneira especial às crianças e suas famílias no período de adaptação? Como isto é feito?

46-A autonomia e a vida privada das crianças são respeitadas?

47-A confidencialidade das famílias é garantida na instituição educativa? Professores e/ou diretores criticam costumes, gestos e manifestações das famílias?

48-Os pais têm acesso aos dados sobre seus filhos? Como?

49-As observações e comentários dos pais são levados em consideração no momento da avaliação?

50-As famílias têm acesso às dependências da instituição ou ficam do lado de fora do portão?

51-As famílias são atendidas pelos professores quando pedem? Isso ocorre regulamente?

52-Quando necessário, a instituição ajuda a família a buscar ajuda de um especialista? Dê exemplos.

53-Há espaço adequado para a reunião com a comunidade?

54-Há um local visível para o quadro de avisos?

Diagnóstico Compartilhado - Creche Shangri-lá

Foto 01 – Entrada da unidade – o que vê quem chega

Uma cena, um som

A cena é o próprio Shangri lá, um som, dos pássaros a Sinfonia n. 9 de Beethoven op. 125, Presto – que transmite uma grande alegria e ainda um outro som Musica de Marisa Monte Vilarejo/ Pedro Baby/ Carlinhos Brown/Arnaldo Antunes – Interpretação de Marisa Monte.

1. Ao entrar na instituição, foi possível ouvir, com predominância:

- a. Conversas de crianças**
- b. Conversas de adultos**
- c. Risos, exclamações**
- d. Choros**
- e. Barulho de brincadeiras**
- f. Música**
- g. Outros;**

Ao entrar na instituição de início percebemos os painéis de artes organizados pela equipe do BI com os bebês, visualizamos também a quadra e gramado ao fundo percebendo de imediato a sua ocupação. Caminhando um pouco adentro é possível escutar as crianças conversando entre si enquanto brincam, conversando com os educadores. Escutamos também mediação das situações com as crianças.

Na interação das crianças percebemo-las felizes, se divertindo nos cantos propostos, dando risadas, contando histórias. Balbucios dos bebês de crianças e vozes das educadoras, juntamente com barulhos de pássaros e do balançar das arvores... Podemos ouvir o barulho ao fundo em meio essas brincadeiras como crianças correndo, gritando, educadores cantando músicas e cantigas de roda com as crianças.

Ouvimos choro no momento em que as crianças disputam algum brinquedo, sentem alguma dor, mas brevemente percebe-se os educadores intervindo na situação, acolhendo a criança e o seu choro resolvendo o que o aflige.

2. Foi possível observar interações, com predominância:

- a. Adulto / criança**
- b. criança / criança**
- c. outras pessoas da comunidade / crianças**

Nesse primeiro olhar é possível perceber que crianças estão em constante interação tanto com outras crianças quanto com os adultos. Elas conversam sobre tudo, trazem fatos ocorridos no seu cotidiano familiar, suas experiências vividas. Sempre que temos uma visita no espaço, seja um pai, mãe, alguém da comunidade elas os interrogam, perguntam quem é, se apresentam, convidam para brincar juntos.

Foto 02, 03, 04 – O Espaço Estético

3. Quais as referências estéticas que você observa na instituição?

- a. Quadros de artistas**
- b. Trabalhos de crianças**
- c. Imagens de personagens infantis**
- d. Fotografias**
- e. Quadros de avisos**

Nenhuma

f. Outras;

Durante a observação do espaço do CEI podemos observar quadros produzidos pelas crianças a partir dos trabalhos realizados nas sequencias de artes, painéis com fotos representando um pouco das diversas situações vivenciadas pelas crianças diariamente. Quadros de artistas, banners, quadros de avisos estão presentes tanto no hall de entrada na instituição quanto em outras dependências visíveis a comunidade, painéis estes que informam sobre o cardápio de refeições semanal, quantidades diárias de presença das crianças, educadores referências para prestarem primeiros socorros se necessário. Também podemos observar nestes quadros de avisos os informes sobre as atividades que acontecerão naquele mês em curso.

4. Organização das referências estéticas

a. Há um planejamento?

b. Há uma uniformidade das referências estéticas?

Existe sim um planejamento nas referências estéticas, nos painéis de artes das crianças todas as produções são identificadas, e as crianças participam da montagem da exposição que acontece uma vez ou mais vezes por semana. Nos demais painéis, as informações são sempre atualizadas.

A equipe como um todo procura manter o ambiente organizado esteticamente e para isso mantemos uma organização, na qual cada grupo, educadores e crianças ficam responsáveis por determinado ambiente, a fim de que cada um tenha a oportunidade de cuidar. Vale ressaltar que cada grupo tem o seu espaço de organização para poder ter um olhar mais afinado para tal espaço, no entanto todos da equipe têm como tarefa manter esta organização que é feita a partir dos combinados estabelecidos em conjunto.

5. Os espaços possuem murais para exposição de desenhos e outras produções das crianças na própria sala? E em ambientes externos, para a apreciação dos pais?

O espaço externo assim como na sala possui painéis reservados para a exposição das produções das crianças. Neles colocamos tanto desenho quanto pintura, textos escritos com as crianças como a música da semana, poemas, receitas, combinados. Além dessas produções também encontramos expostos por todo o CEI instalações e construções das crianças, que elas tem a oportunidade de explorarem todos os dias assim como os pais e a comunidade local tem acesso.

6. Espaços externos

a. A instituição tem espaços externos naturais?

b. Há trabalhos das crianças nestes locais?

O CEI dispõe de uma grande área natural, parque, gramado, horta, que as crianças podem usufruir durante suas brincadeiras, interagindo com estes espaços. Aqui elas tem a oportunidade de pisarem na terra, manusear o barro, plantar, regar, colher o plantio, ouvir os sons da natureza, apreciar os animais e insetos presentes

nela. Como sabemos da relevância de termos marcas das crianças espalhadas pelos espaços, utilizamos as árvores para expor algumas de suas produções como por exemplo no pé de acerola que ficam as pinturas produzidas pelos bebês do BI, o limoeiro que conta com a exposição das crianças de grupos maiores. Como foi destacado no item anterior por todos os lugares e possível perceber o trabalho que é desenvolvido com as crianças.

Foto 05 – Tendo acesso às salas das crianças

7. Descreva

Cena marcante	Paisagem visual
A educadora Kátia em roda no pátio brincando com as crianças do BII com massinha caseira e utensílios como formas e carretéis.	As árvores presentes no gramado da instituição que proporcionam uma maior tranquilidade ao ambiente, a possibilidade de exploração da natureza além de contribuir para a estética do ambiente.

Condições para a brincadeira

Foto 06 – Quais os espaços para as brincadeiras

- 8. Possui brinquedos:**
- De montar, encaixar?**
 - Carrinhos?**
 - Jogos?**
 - Bolas e cordas?**
 - Bonecas?**
 - Bichos, bonecos de pano?**
 - Chocalhos, instrumentos musicais?**
 - Fantasia?**

i. Em relação a quantidade desses brinquedos? Estão organizados por grupos?

j. Há um número suficiente para as crianças?

k. Estão adequados à faixa etária? Os brinquedos estão acessíveis às crianças? Se não, em qual lugar eles ficam?

Todos os grupos possuem brinquedos como jogos de montar e encaixar, carrinhos diversos tamanhos, jogos de quebra cabeça, da memória, bonecas em vários tamanho e raças, bonecas de pano, aviões, animais, chocalhos, instrumentos musicais, fantasias, panos de diversos tamanhos texturas e de diversas cores, marcenaria, escritório, medico, jogos de boliche, bolas e cordas, triciclos, brinquedos de areia. Há quantidade suficiente para atender o número de crianças. Alguns estão organizados por grupo e outros estão em um espaço específico para o uso coletivo. Cada educador disponibiliza os brinquedos para as crianças de acordo com sua faixa etária.

9. Possui casinha de bonecas?

10. Possui local para muitas crianças de diferentes idades brincarem juntas (incluindo espaços para convívio entre bebês e crianças maiores)?

11. Os arranjos espaciais permitem a acomodação de pequenos grupos (cantos)? Quais?

12. Há cantos para que as crianças passem alguns momentos entre elas mesmas (canto com esteiras, almofadas para descanso, etc.)?

13. Existem elementos lúdicos no espaço de convívio cotidiano que permitem a criação de ambientes para fazer-de-conta? Quais?

14. Possui local adequado para os professores brincarem com as crianças? Quais?

15. Existe flexibilidade para a criança poder escolher a atividade que vai realizar?

Possuímos um espaço privilegiado com muito verde, quadra, gramado, casinha de bonecas. Com certeza e um local onde as crianças de diferentes idades podem brincar juntas, inclusive uma vez por semana temos um momento para fazer essa interação na qual planejamos e montamos cantos variados com faz-de-conta na casinha, em cabanas, em ambientes aconchegantes com almofadas, tapetes. Aqui os educadores brincam juntos com as crianças ao mesmo tempo em que incentivam o brincar entre elas mesmas, mediando quando necessário. As crianças tem autonomia para escolher os cantos que querem brincar e exploram ao máximo todos esses ambientes.

Condições para aprender

Foto 0de artes de sua rotina

- 16. Na rotina diária há momentos para:**
- Brincar na área externa (tomar banho de sol, ter contato com as áreas verdes);**
 - Jogo simbólico;**
 - Ouvir música de boa qualidade;**
 - Ouvir histórias;**
 - Conversar;**
 - Desenhar e/ou pintar;**
 - Outras;**
 - Qual a frequência e/ou tempo dedicado para cada um destes momentos?**

A nossa rotina é organizada de maneira que possibilita trabalhar com as crianças as artes visuais envolvendo o desenho, a pintura, a meleca, as apreciações, as construções, há momentos reservados para a conversa do dia, ressaltando que nesse momento tratamos de um assunto específico, mas que em todos os momentos estamos conversando com elas. A cada semana aprendemos uma música nova com o intuito de enriquecer o repertório das crianças. A leitura de história faz parte das atividades permanentes e todos os dias temos um momento reservado para a leitura, contação, apresentação de fantoches. O planejamento semanal é organizado e pensado de maneira que garanta todos os dias que as crianças brinquem pela manhã e tarde na área externa da instituição, tomando banho de sol, tendo contato e explorando a área verde fazendo uso do jogo simbólico.

- 17. Como a instituição organiza a programação pedagógica:**
Materiais existentes: caderno dos professores, planejamentos. Com qual frequência?

A programação pedagógica é organizada semanalmente, quer dizer os relatórios quinzenalmente, este baseado em planejamento detalhado de alguma atividade específica, já o planejamento diário, este é feito semanalmente, num momento onde um educador de cada sala senta com a coordenadora num momento (nas sextas-feiras a tarde) onde planejam cantos, combinam espaços e brinquedos com os quais brincarão durante a semana seguinte.

18. As atividades de artes são organizadas regularmente:

- a. **Diariamente?**
- b. **Semanalmente?**
- c. **Mensalmente?**
- d. **Outros:**
- e. **Quais são os tipos de atividades desenvolvidas?**

19. Há uma sala específica para as atividades de artes ou elas acontecem na própria sala de aula?

20. Como estão dispostos os materiais? Às crianças tem acesso à eles?

As atividades de artes fazem parte das nossas atividades permanentes e são sim realizadas diariamente, pois todos os dias as crianças têm a oportunidade de participar de atividades de artes como apreciação de imagens de artes de artistas consagrados, desenhos com diversos riscantes e suportes diferentes, pinturas em suportes diferentes usando buchinchas, pinceis de diferentes tamanhos e espessuras, rolinhos, Bombril, construções diferentes como de pufes, poltroninhas, sofás, mobílias ou de brinquedos sucatas, com técnicas diferentes como empapelamento, da produção garrafas coloridas e/ou outros materiais bidimensionais ou tridimensionais.

Estas atividades são realizadas na sala de aula, no gramado, no pátio, na quadra, na biblioteca, enfim, os educadores sempre têm o cuidado de preparar o ambiente e os materiais necessários para a realização dessas atividades independentemente de onde elas acontecerão.

Os materiais ficam na sala de aula e outros de uso comum numa outra sala organizada para isto. As crianças têm acesso aos materiais sempre com a mediação dos educadores.

Foto 09 – A organização do espaço

21. **Extintor de incêndio? Localização?**
22. **O espaço é organizado de modo:**
 - a. a permitir novas organizações de acordo com as experiências infantis?
 - b. a favorecer o convívio das crianças portadoras de necessidades especiais com as outras crianças?
 - c. a permitir que as crianças que concluíram uma proposta se ocupem com outras atividades, evitando o tempo de espera?
 - d. permitir liberdade de movimento, espaços para atividades mais tranquilas e espaço para relaxamento aconchegante?
 - e. instigar novas descobertas, exploração e pesquisa?
 - f. ambientar as diferentes propostas?
 - g. a permitir que as crianças brinquem sozinhas?

Temos um espaço bastante seguro que procura seguir as normas de segurança com extintores localizados em lugares de fácil acesso com todos os indicadores pelo espaço. Sempre reorganizamos o espaço de modo que favoreça o bem estar das crianças, a interação delas com outras crianças, com educadores e demais profissionais do CEI. Organizamos cantos com brinquedos diversos onde as crianças estão sempre envolvidas em boas propostas que visam sempre promover o seu desenvolvimento integral, brincamos com a criança e também permitimos que elas brinquem sozinhas e evitando o tempo de espera. Os espaços organizados pelos educadores são sempre de acordo com a proposta do momento, ora propostas de movimento, ora proposta de relaxamento, enfim, sempre buscando maneiras de possibilitar o desenvolvimento da criança, inserindo-a em pesquisas, exploração e a fazer novas descobertas. Nunca tivemos crianças cadeirantes em nosso espaço, mas caso venhamos a ter, algumas adaptações no espaço terão que ser realizadas a fim de proporcionar o bem estar destas crianças. No entanto todas elas são bem vindas, respeitadas e incluídas cada uma com suas características.

- 23. As janelas estão na altura das crianças para que elas possam olhar o que existe do outro lado?**
- 24. Os materiais pedagógicos estão guardados em locais de fácil acesso às crianças?**
- 25. As maçanetas das portas estão na altura das crianças permitindo que se movimentem com independência?**
- 26. As salas possuem espelhos?**
- 27. As salas possuem cabides, devidamente identificados, numa altura adequada à criança? São suficientes para todas?**

Tendo em vista que o prédio da instituição é adaptado para o funcionamento do CEI, as janelas não são construídas na altura das crianças, porém as mesmas conseguem visualizar as árvores mais altas, o céu e o seu clima, se está nublado, chuvoso, ensolarado, ventando. Dispomos também de portas na sala que sempre ficam dispostas para as crianças e através destas, elas têm acesso a tudo que acontece fora da sala, podem sair e entrar com facilidade utilizando a maçaneta da porta para abrir e fechá-la, de acordo com a necessidade.

Na sala, cada módulo tem seu material de ateliê ao alcance das crianças, como pinceis, lápis de cor e preto Nº 2, canetas hidrográficas, giz de cera e de lousa, tintas guache, cola colorida, nanquim. Estes todas as crianças têm a possibilidade de escolher aquilo que quiser usar no momento de suas produções artísticas com ateliê. Os demais materiais como os papeis, rolinhos, CD's, utensílios para melecas, experimentações ficam organizadas na sala de materiais pedagógicos de uso coletivo.

Todas as salas possuem espelhos adaptados à altura das crianças, canto este que mantemos um kit higiene (papel higiênico e álcool diluído na água), no qual as crianças com nosso incentivo e mediação higienizam o nariz, ao mesmo tempo que podem se apreciar no espelho. Os cabides também estão presentes na sala todos na altura das crianças e identificados com o nome de cada uma, onde elas próprias colocam suas mochilas e toalhas de rosto.

- 28. Possui material para leitura? A quantidade é adequada para o uso?**
 - a. Livros de literatura infantil, sem e com palavras?**
 - b. Revistas?**
 - c. Jornais?**
 - d. Gibis?**
 - e. Outros?**
- 29. Estão acessíveis às crianças?**
- 30. E os pais, têm acesso aos livros e demais materiais de leitura?**

Possuímos na sala o canto da biblioteca onde disponibilizamos para as crianças diferentes gêneros literários, narrativas, poemas, parlendas, contos de fada, gibis, revistas, jornais e elas tem liberdade para fazer uso da mesma a hora que desejarem. A biblioteca da instituição dispõe de uma grande diversidade de livros e está aberta a comunidade. Para fazer uso da mesma os pais e demais interessados só precisam procurar alguém da equipe e expressar o seu desejo de emprestar um título, realizar pesquisas e estudos, podendo levar para casa.

- 31. A instituição estabeleceu alguma forma de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças tais como:**
 - a. Observações seguidas de registro sistemático?**

- b. Relatórios?**
- c. Outros:**
- d. Com qual frequência isto ocorre?**

As crianças do CEI são avaliadas constantemente, pois, para todas as propostas desenvolvidas mantemos um olhar de observação e acompanhamento da trajetória de cada uma, observamos seus avanços e dificuldades e planejamos nossa rotina em cima desse diagnóstico a fim de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem de novas competências. A partir dessas observações realizamos quinzenalmente um registro sistemático acerca do desenvolvimento das propostas focando também neste relato nossas conquistas e desafios com o grupo.

7 – Selecione uma sala e fotografe uma atividade

Salas

32. Tamanho das salas está adequado ao número de crianças que ela comporta? Relação criança X metro 2.

33. As salas são devidamente limpas (sem tecidos pesados, tapetes e outros objetos que guardam pó; sem umidade; pisos não encerados)?

34. O acesso é possível e ágil para as crianças e adultos portadores de necessidades especiais (escadas com corrimão, rampas, etc.)?

35. Existe espaço suficiente e arejado para a movimentação das crianças na sala? Na área externa?

36. Existe espaço adequado para os momentos de repouso das crianças?

O tamanho das salas é adequado ao número de crianças que ela comporta. Estas são devidamente limpas e sem a presença de materiais que impeçam o movimento das crianças. As várias janelas presentes nela, deixam o ambiente arejado e dificulta o acúmulo de pó. O espaço externo também é amplo e permite que vários grupos de crianças usufruam do mesmo livremente. As escadas todas possuem corrimão facilitando o acesso seguro das crianças e adultos, porém duas salas não contam com rampas de acesso para portadores de necessidades especiais.

Berçários

Foto 10 – Fotografe o espaço do berçário

37. Existem berços? Relação berço X criança X idade.

38. Possui cadeirões adequados? Relação cadeirão X criança X idade.

39. A sala está organizada de modo a facilitar o trânsito dos bebês no chão?

40. Possui local adequado para as mães amamentarem os bebês?

41. Possui espelho na altura das crianças?

42. Possui espelhos no trocador de fraldas?

43. Possui barra para as crianças menores?

44. Cubos vazados?

Na instituição não trabalhamos com uso de berços, fazemos uso de colchões, no qual cada criança possui o seu com lençol individual devidamente identificado que são dispostos no chão no momento do descanso dos bebês. Os caldeirões também são adaptados para cada bebê, de acordo com o seu tamanho e idade.

A organização das salas permite o trânsito de bebês entre um espaço e outro, assim como eles podem ter acesso livremente aos espelhos que estão presentes na maioria das paredes, a sua altura, ressaltando que para os menores existem barras de madeira que lhes dão sustentação durante seu movimento. Os cubos vazados, não possuímos, mas dispomos de outras instalações que proporcionam aos bebês

as mesmas possibilidades com o túnel de tecido, brinquedos, a colméia, panos que permitem eles entrarem e saírem, fazendo estas descobertas.

Relação com a família e a comunidade

Foto 11 – Painéis e ou comunicação com os pais

45. A instituição organiza formas de atender de maneira especial às crianças e suas famílias no período de adaptação? Como isto é feito?
46. A autonomia e a vida privada das crianças é respeitada ?
47. A confidencialidade das famílias é garantida na instituição educativa? Professores e/ou diretores criticam costumes, gestos e manifestações das famílias?
48. Os pais têm acesso aos dados sobre seus filhos? Como?
49. As observações e comentários dos pais são levados em consideração no momento da avaliação?
50. As famílias têm acesso às dependências da instituição (ou ficam do lado de fora do portão?)?
51. As famílias são atendidas pelos professores quando pedem? Isso ocorre regularmente?
52. Quando necessário, a instituição ajuda a família a buscar ajuda de um especialista? Dê exemplos.
53. Há espaço adequado para a reunião com a comunidade?
54. Há um local visível para o quadro de avisos?

A instituição visa sempre o bem estar das crianças, atendê-las é nossa prioridade junto às suas famílias, pensando nisso temos locais visíveis para quadro de avisos às famílias, além de sempre garantirmos que os avisos também são entregues via agenda da criança, que também é um meio de comunicação. Temos espaços adequados para reunião com as famílias e comunidade.

No período de adaptação é organizado um esquema diferente de atendimento às famílias, planejamos o projeto de acolhida sempre ao final do ano anterior, visando atender melhor as crianças e suas famílias. Onde durante a adaptação as crianças fazem um horário diferenciado, em que as famílias também têm a oportunidade de permanecer na instituição num espaço organizado para este fim, participando de atividades para elas preparadas como oficinas de pufes, de pintura, de bonecas de panos, movimento, dança, etc. Lembrando que este tempo vai aumentando gradualmente dia a dia. E todos têm oportunidade de conhecer melhor o espaço e seus funcionários onde deixarão os seus filhos, tirando qualquer dúvida, e os educadores por sua vez, também têm a oportunidade de conhecer melhor cada família o que ajuda a conhecer e entender as crianças com as quais trabalharão.

Nós, enquanto instituição que acolhe essas famílias, também valorizamos e respeitamos seus comentários e observações no momento de avaliarmos. Ao fim do projeto de acolhida, as famílias continuam tendo acesso as dependências da instituição, onde todos os dias podem entrar e retirar os seus filhos na porta da sala junto aos seus educadores, podendo conversar com os mesmos quando desejarem ou mesmo solicitar um horário quando necessário conversar com estes ou com a direção e/ou coordenação que sempre procura respeitar a confidencialidade das famílias, a vida privada de cada um. Inclusive até orienta a procurar ajuda de especialistas quando isso se faz necessário.

Equipe do CEI Shangri-lá

Diagnóstico Compartilhado - Creche Nossa Senhora Aparecida

Foto 01 – Entrada da unidade – o que vê quem chega

Uma cena, um som

1. Ao entrar na instituição, foi possível ouvir, com predominância:

- a. Conversas de crianças
- b. Conversas de adultos
- c. Risos, exclamações
- d. Choros
- e. Barulho de brincadeiras
- f. Música
- g. Outros:

Ao entrar no CEI ouvimos claramente conversas de crianças, choros e muito burburinho de criança brincando, pois tudo é muito próximo à entrada salas de berçário, área externa para brincadeiras, direção. Ouvimos também conversas de adultos com as crianças, risadas de adultos e conversa no guichê de atendimento da secretaria.

2. Foi possível observar interações, com predominância:

- a. Adulto / criança
- b. Criança / criança
- c. Outras pessoas da comunidade / crianças

Sim, no pátio que tem sua entrada ao lado do portão de entrada do CEI; vimos então interações de crianças com outras crianças em brincadeiras e de adultos com crianças.

Foto 02,03,04 – O espaço estético

3. Quais as referências estéticas que você observa na instituição?
- a. Quadros de artistas
 - b. **Trabalhos de crianças**
 - c. Imagens de personagens infantis
 - d. Fotografias
 - e. **Quadros de avisos**
 - f. Nenhuma
 - g. Outras: **Três obras da artista plástica Marisa Nunes**

À frente de algumas salas vimos painéis de trabalhos das crianças, em outros lugares também aparecem produções das crianças, por exemplo, nesse pátio já na entrada. Na área de entrada, logo depois do portão de entrada não há trabalhos das crianças tem apenas uma obra da artista Marisa Nunes.

4. Organização das referências estéticas
- a. Há um planejamento?
Sim, organizar as produções das crianças fora e dentro da sala e pelo menos uma vez na semana fazer apreciações destes trabalhos.
 - b. Há uma uniformidade das referências estéticas?
Não, percebemos que cada um produz formas de expor as produções diferentes: há momentos em que vemos nas paredes, pendurados, em papeis, em grades, escadas, teto e outros momentos com pouquíssimas produções.

- c. Os espaços possuem murais para exposição de desenhos e outras produções das crianças na própria sala? E em ambientes externos, para a apreciação dos pais?

Sim, mas a maioria não é fixo.

5. Espaços externos

- a. A instituição tem espaços externos naturais?

Sim, um espaço.

- b. Há trabalhos das crianças nestes locais?

Não.

Foto 05 – Tendo acesso às salas das crianças

6. Descreva

Cena marcante	Paisagem visual
<p>Berçário 1- crianças puxando caixas que estão penduradas no teto com furos e parlendas coladas. Em outro canto sob uma cabana, algumas crianças tentando subir em caixas.</p> <p>Mini grupo 2- Crianças para todo lado da sala, estão envolvidas em várias coisas, mexem em quase tudo que tem na sala.</p>	<p>Berçário 1- há na sala colchões no chão, móveis pendurados, tapetes produzidos com papelão e diferentes interferências, painel de cantigas na parede, alguns brinquedos industrializados (emborrachados e sonoros) e caixas de apoio, um painel feito de tecido para colocar livros. São três professoras com 14 crianças 1 delas está trocando e as outras duas estão com as crianças dessas duas uma delas canta com algumas crianças.</p>

	<p>Mini grupo2- a sala é colorida com painéis produzidos pelas crianças em que são expostas outras produções das crianças, um painel de avisos, mesas, produções fixadas no teto e binóculos para observá-las, uma instalação de fotos das crianças, estante de livros armários fechados e abertos, cantos de faz de conta e kits de brincadeiras estão em caixas no chão encostadas na parede.</p>
--	---

Condições para a brincadeira

Foto 06 – Quais os espaços para as brincadeiras

7. Possui brinquedos:
- a. De montar, encaixar? Sim
 - b. Carrinhos? Sim
 - c. Jogos? Sim
 - d. Bolas e cordas? Sim
 - e. Bonecas? Sim
 - f. Bichos, bonecos de pano? Sim
 - g. Chocalhos, instrumentos musicais? Sim

h. Fantasias? Sim

g. Em relação a quantidade desses brinquedos? Estão organizados por grupos?

Sempre compramos brinquedos, alguns deles estão organizados por grupo e para brincadeiras no pátio como é o caso das bonecas, brinquedos de encaixe, carrinhos, bolas, bichos. Outros brinquedos temos apenas para divisão entre grupos e brincadeiras de pátio é o caso das fantasias elas ficam organizadas num espaço de acesso de todos e podem ser usadas conforme o planejamento para sala ou para o pátio. Aachamos que nos berçários faltam brinquedos industrializados.

i. Há um número suficiente para as crianças?

Há número suficiente para a organização de brincadeiras, mas não há nas salas uma unidade de cada brinquedo por criança.

j. Estão adequados à faixa etária? Os brinquedos estão acessíveis às crianças? Se não, em qual lugar eles ficam?

Alguns brinquedos parecem universais nos parece apropriado para todas as faixas etárias, é algo a se pensar melhor: bonecas, carros, carrinhos de boneca, por exemplo, sempre aparecem nas listas de necessidades dos grupos. Para outros brinquedos precisamos realmente verificar a faixa etária, os de montar em algumas salas parecem servir como um suporte para outras brincadeiras das crianças talvez porque não estejam adequados aquela faixa etária.

Estão na maioria dos grupos em locais de fácil acesso das crianças, em prateleiras, armários, no chão dentro de caixas. Nos berçários 1 eles não ficam á disposição estão organizados em caixas num espaço dentro da sala mas fora do acesso das crianças, estes estão disponíveis durante todo dia para as crianças conforme o planejamento das professoras.

k. Possui casinha de bonecas?

Há uma casinha no pátio para a brincadeira de diversos grupos.

l. Possui local para muitas crianças de diferentes idades brincarem juntas (incluindo espaços para convívio entre bebês e crianças maiores)?

Temos um pátio grande, mas que achamos pequeno para a brincadeira de muitos grupos juntos, então brincam dois grupos por horário inclusive crianças de berçário 2. As crianças de berçário 1 têm suas salas no 1º andar o que dificulta mas não impossibilita a descida das crianças no colo dos adultos para brincarem com outros grupos, entretanto esse ano isso ainda não aconteceu, por enquanto brincam apenas na sala porque não temos ainda um espaço para brincadeiras ao ar livre no 1º andar.

m. Os arranjos espaciais permitem a acomodação de pequenos grupos (cantos)? Quais?

Sim, há os preferidos e algumas vezes fixos como: cantos de casinha, leitura, cabeleireiro, oficina...e também há diariamente a organização de cantos de atividades para a entrada e saída das crianças os mais vistos são: pista de carrinhos, jogos de mesa, desenho, camarim, maquetes com miniaturas, mercado, feira, cabanas, entre outros.

n. Há cantos para que as crianças passem alguns momentos entre elas mesmas (canto com esteiras, almofadas para descanso, etc.)?

Em algumas salas isso é mais claro, na verdade quanto menor a faixa etária mais isso aparece, para os maiores tem sempre o canto de leitura que em alguns lugares ainda está sendo estruturado.

o. Existem elementos lúdicos no espaço de convívio cotidiano que permitem a criação de ambientes para fazer-de-conta? Quais?

Sim, além de bonecas, carros, motocicletas, elementos de casinha, etc temos também tecidos, pneus, cones, correntes de plástico, plásticos estampados, cordas, etc.

p. Possui local adequado para os professores brincarem com as crianças? Quais?

Sim, nas salas e nos pátios.

q. Existe flexibilidade para a criança poder escolher a atividade que vai realizar?

Principalmente nos cantos de entrada e saída e nas brincadeiras de pátio.

Condições para aprender

Foto 07 – Selecione uma sala e fotografe uma atividade de artes de sua rotina

Na rotina **diária** há momentos para:

a. Brincar na área externa (tomar banho de sol, ter contato com as áreas verdes);

b. Jogo simbólico;

c. Outras:

d. Qual a frequência e/ou tempo dedicado para cada um destes momentos?

e. Brincadeiras na área externa pelo menos 2 horas por dia

f. Jogo simbólico pelo menos 2 horas e meia por dia. Entrada, saída, pátio

g. Ouvir música: não tem um tempo pré-estabelecido

h. Ouvir histórias: todos os dias

i. Desenhar ou pintar: Todos os dias

A conversa é sempre necessária, algumas vezes os professores dirigem-na em rodas, em brincadeiras, antecipando atividades, nas trocas, na higiene bucal, por exemplo e na maioria das vezes as crianças conversam entre si com professores e outros funcionários por diferentes motivos.

8 - Como a instituição organiza a programação pedagógica:

- a. Materiais existentes: caderno dos professores, planejamentos. Com qual frequência?
- b. Fazemos o planejamento em planilha específica para cada grupo semanalmente.
- c. A organização das atividades do pátio é feita também em planilha a cada 15 dias em reunião de 1 hora com 1 representante de cada grupo.

9 -As atividades de artes são organizadas regularmente:

a. **Diariamente?**

b. Semanalmente?

c. Mensalmente?

d. Outros:

e. Quais são os tipos de atividades desenvolvidas?

Fazemos atividades de artes diariamente que junto com a brincadeira de pátio, são os marcos das atividades da manhã.

Desenhos em diferentes papéis, com diferentes riscantes; pinturas também em diferentes papéis com rolinhos, brochas, mãos, pincéis e tintas guache, caseiras, nanquins, plásticas; fazemos desenhos com interferências, pinturas em objetos, melecas, apreciações de obras de arte e produções das crianças, oficinas, modelagens.

10 Há uma sala específica para as atividades de artes ou elas acontecem na própria sala de aula?

Acontecem na sala ou em outros espaços do CEI e não há uma sala específica para isso.

11 Como estão dispostos os materiais? As crianças tem acesso a eles?

Percebemos que a partir do mini grupo 1 isso começa a ficar mais claro, no mini grupo 2 está ao acesso das crianças e no berçário 1 nunca está.

Foto 09 – A organização do espaço

12 Extintor de incêndio? Localização?

O CEI tem 16 extintores localizados em locais orientados pelo corpo de bombeiros e 6 hidrantes também localizados em locais orientados e vistoriados pelo corpo de bombeiros.

13 O espaço é organizado de modo a permitir novas organizações de acordo com as experiências infantis?

Em alguns lugares sim, por se tratar de um prédio antigo há algumas estruturas que não favorecem novas organizações no prédio. Entretanto em todos os lugares é possível reorganizar móveis, fixar novos painéis, pendurar outros móveis, etc.

14- As atividades favorecem o convívio das crianças portadoras de necessidades especiais com as outras crianças?

Apesar de termos uma estrutura com muitas escadas e com poucas possibilidades de mudanças temos condições de favorecer o convívio das crianças com as outras no diferentes espaços, como não há rampas para o caso de cadeirantes temos de levá-los no colo para outros espaços.

15- As atividades permitem que as crianças que concluíram uma proposta se ocupem com outras atividades, evitando o tempo de espera?

Sim, sempre há cantos fixos na sala para que também não haja tempo de espera e as experiências continuem.

16- As atividades permitem liberdade de movimento, espaços para atividades mais tranquilas e espaço para relaxamento aconchegante?

Sim, mas em algumas salas há apenas o canto de leitura como espaço aconchegante e estão sendo estruturados. Nas outras salas há esses diferentes espaços fixos ou organizados diariamente pelas educadoras.

17- As atividades instigam novas descobertas, exploração e pesquisa?

Sim, instalações para subir, descer, entrar, sair, espiar, observar de perto, com lanternas, de longe com binóculos.

18- O espaço permite ambientar as diferentes propostas a permitir que as crianças brinquem sozinhas?

Sim.

19- As janelas estão na altura das crianças para que elas possam olhar o que existe do outro lado?

Só em quatro salas.

20- Os materiais pedagógicos estão guardados em locais de fácil acesso às crianças?

Em poucas salas estão assim guardados.

21- As maçanetas das portas estão na altura das crianças permitindo que se movimentem com independência?

Acreditamos ser uma altura padrão que permite essa movimentação apenas para as crianças de mini grupo 1 e 2

22- As salas possuem espelhos?

Sim.

23- As salas possuem cabides, devidamente identificados, numa altura adequada à criança? São suficientes para todas?

Possuem cabides. Em algumas salas suficientes, na altura das crianças e identificados, em outras salas estão na altura mas estão faltando alguns.

24- Possui material para leitura? A quantidade é adequada para o uso? Livros de literatura infantil, sem e com palavras?

a. Revistas?

b. Jornais?

c. Gibis?

d. Outros?

Temos diversos livros, revistas, gibis, nas salas para todas as crianças e na sala de professores. O jornal é para os adultos

25- Estão acessíveis às crianças?

Sim,

26- E os pais, têm acesso aos livros e demais materiais de leitura?

Sim, na recepção

27- A instituição estabeleceu alguma forma de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças tais como:

a. Observações seguidas de registro sistemático?

b. Relatórios?

c. Outros:

d. Com qual frequência isto ocorre?

Sim, os planejamentos e registros semanais que, no segundo caso, precisam de uma engrenada. Este ano temos uma proposta de relatório bimestral para ser lido pelos pais na reunião de pais.

28- Salas

a. Tamanho das salas está adequado ao número de crianças que ela comporta? Relação criança X metro 2.

b. As salas são devidamente limpas (sem tecidos pesados, tapetes e outros objetos que guardam pó; sem umidade; pisos não encerados)?

c. O acesso é possível e ágil para as crianças e adultos portadores de necessidades especiais (escadas com corrimão, rampas, etc.)?

d. Existe espaço suficiente e arejado para a movimentação das crianças na sala? Na área externa?

e. Existe espaço adequado para os momentos de repouso das crianças?

29- Berçários

Foto 10 – Fotografe o espaço do berçário

30- Existem berços? Relação berço X criança X idade.

Sim temos poucos berços no berçário 1, eles não são proporcionais ao número de crianças, temos alguns por conta da portaria de padrões de infraestrutura.

31- Possui cadeirões adequados? Relação cadeirão X criança X idade.

Temos no refeitório alguns cadeirões e algumas mesas de forma que a seja atendida a necessidade da criança de cada faixa etária, são 2 mesas com 4 lugares cada e 6 cadeirões.

32- A sala está organizada de modo a facilitar o trânsito dos bebês no chão?

Sim, as educadoras organizam diariamente os espaços de maneira a favorecer essa movimentação.

33- Possui local adequado para as mães amamentarem os bebês?

Quando há essa necessidade as mães o fazem no refeitório.

34- Possui espelho na altura das crianças?

Sim.

35- Possui espelhos no trocador de fraldas?

Não.

36- Possui barra para as crianças menores?

Não.

37- Cubos vazados?

Não temos outros objetos vazados: caixas, pneus e outras construções.

Relação com a família e a comunidade

Foto 11 – Painéis e ou comunicação com os pais

38- A instituição organiza formas de atender de maneira especial às crianças e suas famílias no período de adaptação? Como isto é feito?

Observamos que esse período é bem organizado com todos os funcionários para atender as necessidades das crianças e de seus familiares. Momentos em que a mãe pode ficar no CEI, informações diárias a respeito da criança principalmente a respeito de aspectos que as famílias mais querem saber e se preocupam quando seus filhos ingressam no CEI, relatórios de saúde, reuniões com professores, coordenador e diretor são exemplos da preocupação da equipe com esse período.

39- A autonomia e a vida privada das crianças é respeitada?

Sim.

40- A confidencialidade das famílias é garantida na instituição educativa?

Sim.

41- Professores e/ou diretores criticam costumes, gestos e manifestações das famílias?

Infelizmente, isso aparece na postura de alguns professores.

42- Os pais têm acesso aos dados sobre seus filhos? Como?

Sim é uma proposta nova e que não aconteceu ainda, são os relatórios bimestrais que serão elaborados para reunião de pais. Outros dados mais burocráticos devem ser solicitados, mas nunca houve esse pedido.

43- As observações e comentários dos pais são levados em consideração no momento da avaliação?

Sim, há uma avaliação anual e sempre que solicitado atendemos familiares que querem sugerir outros jeitos de fazer e que são considerados caso seja possível.

44- As famílias têm acesso às dependências da instituição, ou ficam do lado de fora do portão?

Sempre.

45- As famílias são atendidas pelos professores quando pedem? Isso ocorre regulamente?

Quando precisam podem falar com os professores, precisam apenas avisar, para que haja uma organização para a saída do professor da sala. Não fazem sempre isso.

46- Quando necessário, a instituição ajuda a família a buscar ajuda de um especialista? Dê exemplos.

Sim. Recentemente tivemos um caso de abuso sexual em família, entre tantas conversas que tivemos fizemos um encaminhamento para atendimento da mãe e da criança com um psicólogo parceiro da instituição.

47- Há espaço adequado para a reunião com a comunidade?

Fazemos reuniões com a comunidade no pátio onde cabem muitas cadeiras e é um local mais arejado.

48- Há um local visível para o quadro de avisos?

Sim.

Anexo II

SÍNTESIS

Síntese do 1º encontro (Sint1)
Creche N. Sra Aparecida
19 de março de 2013

Foi realizado no dia 19 de março de 2013, na Creche Shangri-lá com as formadoras Denise Nalini e Mariana Americano, a reunião de formação dos grupos de funcionários da creche Nsra Aparecida e creche Shangri-lá.

Seguindo a pauta da reunião, o primeiro passo foram os combinados. Fez-se uma breve apresentação do conteúdo de trabalho, em seguida uma apreciação de imagens e logo uma divisão de grupos para realizar um exercício de olhar.

Em primeiro rumo, foi informado alguns avisos sobre como faríamos o trabalho e assim seguiu com os combinados. Estes que foram: Leitura dos textos indicados pelas formadoras, elaboração de registros feitos pelos professores, e em relação a disponibilidade individual. Em seguida aos combinados, deu-se início a formação, Denise começou falando sobre o Educar e Cuidar de crianças de 0 a 3 anos. “Educar e Cuidar são indissociáveis”.

Pensar numa educação de qualidade, é pensar na família, no contexto em que a criança está inserida, desde o seu nascimento. A partir desta conversa, surgiu a proposta de construirmos um mapa regional dos CEIs, para que juntos olhássemos para este mapa com um olhar voltado para as artes, e de que forma este contexto contribui, ou poderá contribuir para as crianças no sentido de artes. Neste momento Denise, fez uma breve explicação sobre o que a formação defende no sentido de “cuidado estético”, não se deve apenas olhar para o outro, mas cuidar do outro, e sabemos da dificuldade de cuidar do outro. “Estético é tudo o que organizo no mundo para mim, e para os outros”. É preciso saber olhar para esta criança, entendê-la. Dizer com a criança e não para a criança.

Foram ressaltados os objetivos gerais, os conteúdos gerais, a metodologia do trabalho a ser desenvolvido.

Objetivos Gerais da Formação

- Conhecer e divulgar o processo de construção das representações infantis e seus possíveis trajetos;
- Refletir sobre intervenções significativas para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos;

Conteúdos Gerais da Formação

- Construção das representações infantis;
- Arte contemporânea e a criança pequena;
- Sequências didáticas.
- Desenvolver sequências didáticas em artes visuais que incluam a forma própria de aprender das crianças: o brincar.

Metodologia

Cada encontro se organiza em três tempos:

- Tempo de apreciar – propostas de apreciação de artistas que podem gerar trabalhos interessantes para as crianças;
- Tempo de experimentar – proposta de experimentação de materiais e discussão sobre o processo de criação;
- Tempo de planejar – apresentação de propostas sistematizadas de intervenções.

Em um exercício de olhar foi realizado uma apreciação de imagens, onde juntos discutimos o que observamos nas imagens, quais sentimentos, o que gostaríamos de falar sobre a tal, se haviam semelhanças.

Imagem I – Gravura;

Imagem II – Chip de Computador;

Imagem III – Galáxia;

Na gravura podemos observar e captar seus movimentos e formas, no chip de computador é possível olhar uma rede de sistema e na imagem da galáxia uma festiva combinação, que acolhe, num movimento de imagem inaugural.

Após esta apreciação, foi conversado sobre os conteúdos artístico, seu vocabulário artístico que são os traços, cores, forma, textura, gesto, luz, sombra, movimento. Pensar na imagem correlacionando seu fundo e figura, todas as imagens são familiares, pois ao apreciarmos, percebemos que elas têm um efeito de entrar e/ou sair.

Com isso foi proposto aos educadores que se reunisse por faixa etária e que saíssem pelos espaços da creche, em busca de trazer para uma conversa intervenções que representem a concepção do olhar da criança para cada faixa etária.

Os professores apresentaram suas observações, trouxeram brinquedos, materiais, e até mesmo elementos naturais como água e terra.

Berçário I – Espelhos e essências.

Com a mediação das formadoras, fica claro que as crianças desta faixa etária saem em busca da sua identidade, também através dos sentidos, o tato, o faro, o paladar. Sendo assim o som é grudado no olhar.

BII – Colmeia de caixote

Com mediação das formadoras fica claro que para as crianças desta faixa etária é muito importante sentir o meio com o corpo, o dado da mão informa o visual.

Mini I – Mistura de elementos naturais, água e terra

Com mediação das formadoras fica claro que a natureza intervém na construção de conhecimento do mundo e do eu. A criança vê, toca e começam todas as recomendações, isso não pode, isso pode... As intervenções no espaço ajudam na construção da fala, e no olhar e no cuidar. Neste caso o olhar é redescoberto pela fala, a criança acompanha a fala com gestos.

Mini II – Bonecos confeccionados pelas crianças e atividades com intervenções de espaço

Com a mediação das formadoras fica claro a relevância para esta faixa etária conhecer este objeto, saber sobre sua história. Objetos que já são conhecidos pelas crianças, é um dado já estruturado. Também é possível perceber as relações simbólicas onde reconhecem o objeto e se apropriam do que fizeram. Neste caso, as crianças descobrem suas próprias habilidades e aprimoram a aquisição da fala.

Terminado as apresentações, as formadoras encerraram a reunião reforçando os combinados para a próxima reunião, que seria a leitura de textos, os registros, a disponibilidade, o mapa regional cultural da creche e fizemos novos combinados tais como: Ler os diagnósticos realizados pelas creches.

Creche N. Sra. Aparecida, fará a observação do diagnóstico da creche Shangri-lá, enquanto creche Shangri-lá fará a observação do diagnóstico da creche Nsra Aparecida. Com isto, ressaltou a importância deste olhar, “o seu olhar melhora o meu”.

Também foi combinada uma visita aos espaços, onde professores que trabalham com a mesma faixa-etária fariam uma observação ativa no outro espaço, ou seja, um grupo de professores fará uma visita à creche Shangri-lá enquanto seus profissionais fazem uma visita no espaço da creche Nsra Aparecida.

Finalizamos a reunião com êxito. Com a vontade de seguir em frente e ir além, na busca de novos conhecimentos.

Síntese do 4º Encontro (Sint4)
CEI N.Sra Aparecida
16 de Setembro de 2013

Hoje no CEI Shangri-lá foi realizado o 4º encontro de formação com Denise e Mariana. O encontro começou com um café coletivo com todos os funcionários de ambos os CEIS. Após o café direcionamos a sala para dar início à formação. Foi feita uma retomada dos mapas apresentados na reunião anterior, esta retomada foi direcionada pela Denise que nos sugeriu fazer um novo trabalho de reorganização dos mapas onde possamos visualizar as potencialidades expositivas e artísticas das comunidades e redondezas de ambos os CEIS; mapas estes, que serão expostos no II Encontro de Arte Contemporânea.

Em seguida tivemos a leitura da síntese das professoras do CEI Shangri-lá, leitura com pausas e explanações que fez relembrar alguns pontos da reunião anterior como por exemplo: a reflexão que fizemos sobre HUNDERTWASSER, artista que nos inspira a perceber, olhar coisas que não observamos no nosso dia-a-dia, seu trabalho inspira um desafio importante para o CEI Nossa Senhora Aparecida que precisa fazer o verde adentrar os espaços. Tanto é verdade que Mariana diz que o espaço do CEI Nossa Senhora Aparecida é meio labiríntico que faz lembrar um pouco da obra de HUNDERTWASSER e que só faltava o verde.

Dando continuidade à formação, foi apontada a importância da organização do campo de trabalho com as crianças, importância que está ligada as nossas relações de sujeito objeto, objeto sujeito, ou seja, por afeto ou desafeto temos que rever a nossa postura ao lidar, planejar e executar os trabalhos com as crianças. Denise relata também que a organização sempre leva ao desenvolvimento do espaço, com essa questão nos indica um vídeo: Boi de Pedra de Renata Meireles, que reproduz a vida como ela é no sertão do Ceará, as crianças brincam em meio a tantos sofrimentos com os elementos que a seca oferece naquele lugar.

Ao retornar, foram apresentados os conteúdos relacionados à rotina integrada educar, cuidar às artes e sequência de atividades a serem desenvolvidas pelas professoras. Soubemos e/ou relembramos que o trabalho com artes visuais tem duas vertentes: a sequência que é uma possibilidade de avanço com desafios planejados pelo educador, um trabalho direto, orientado; e o ateliê que é um trabalho indireto com proposta, mas a criança é que vai definindo seu percurso.

Com a rotina integrada ao educar, cuidar e as artes, Denise relata que a formação tem que gerar um novo modo de viver e educar. Neste contexto foi relatada a importância de se ter objetos não estruturados dentro do trabalho, para isso acontecer devemos pensar em parcerias com indústrias que forneçam refugos de matérias em que as crianças possam brincar de diferentes maneiras.

Foi afirmado que a partir da pesquisa dos artistas iríamos desenvolver a sequência didática e trazer algumas produções das crianças para o próximo encontro.

Em um momento da formação nos dividimos em subgrupos, com o objetivo de escolher o artista de artes visuais que nos inspirasse, focando em uma construção de experiências que leve as crianças a ter um novo olhar para o mundo. Devemos pensar como as coisas se articulam indo diretamente para a prática, assim, explorar as artes com as crianças, dando ênfase em “artes Visuais e o Brincar” na educação infantil. Denise e Mariana nos sugeriram alguns autores para pesquisa de conhecimento e desenvolvimento dos trabalhos de arte visuais com as crianças

que acontecerão no decorrer do ano. Artistas como: Antony Gormley, Olafur Eliasson, Hélio Oiticica, Amélia Toledo, Ligia Pape, Ligia Clark e tantos outros nos fizeram lembrar os nossos trabalhos com as crianças na creche, como são as crianças e que experiências podemos propor... e foram muitas!

Foi um encontro gratificante, mas sentimos que as explicações estavam sendo rápidas, sensação de passar tudo o mais rápido possível. Bem... pensando no momento da escolha do artista inicialmente ficamos confusas, pois escolher um artista em pouco tempo, não dá para articular com a turma de crianças pensando nas possibilidades que o artista inspira para o trabalho com elas. Mas, entendemos que isso faz parte, às vezes precisamos nos desequilibrar para fazer um novo percurso. Acreditamos que o trabalho de grupo/equipe nesse momento foi e ainda é muito importante partilhando saberes e não saberes, materiais e informações, tudo isso já deu um tom novo ao trabalho um olhar mais aguçado, mais planejado para as artes plásticas, estímulos para querer conhecer mais do que está relacionado às “Artes Visuais e ao brincar” na educação infantil.

Professoras: Evaneusa e Denise

Síntese do 7º. Encontro (Sint7)

CEI Jardim Shangri-lá

7º Encontro de Formação

Data: 20/10/2013

Todo encontro, traz para nós ideias grandiosas que nos ajudam colocar em prática o trabalho com as crianças. Nesse 7º encontro continuamos as reflexões voltadas para pensar nas intenções e questões que cada artista traz como possibilidade para trabalhar com as crianças em cada faixa etária.

Para enfatizar o nosso trabalho, Denise fala um pouco da trigésima bienal, apresentando algumas imagens para que todos pudessem ver o que será exposto na 30ª Bienal, orientando sobre a importância todos os educadores visitar a Bienal para sentir de forma representativa a importância da arte, e nesse mesmo olhar nos apresenta uma obra chamada caminhando da artista Lygia Clark, foi um convite para que todos pudessem entrar em sintonia com as diferentes formas de ver e sentir a arte em contemporânea. Nessa proposta Denise fala da importância de se trabalhar a estética do ambiente utilizando materiais diversificado, e suas possibilidades de criar e recriar e acrescenta que a intervenção nesses espaços é uma forma de deixar o trabalho com as crianças significativo. Apresenta o exemplo da obra de Marcel Duchamp “Roda de bicicleta” a roda como reflexão algo que move, o mundo, propondo formas de olhar, conversar com o que está parado e com o que se move pensando no corpo e no espaço. Todos estavam bem entusiasmados, e, cada educadora falou um pouco de como aconteceu e o que essa experiência ensinou na prática com as crianças.

2º momento:

Exposição das atividades feita pelas crianças.

Nesse momento todos os professores foram convidados a expor as produções feitas no decorrer da sequência, na qual resultou em uma pequena mostra do que cada sala conseguiu realizar e explorar com os pequenos de seu grupo.

Nossa formação chegou-se em um ponto em que todos estavam esperando, pois nesse momento Denise e Mariana observaram os trabalhos das crianças com um olhar mais preciso, e com muita propriedade do assunto foram dando dicas e

orientações. Também recebemos elogios pelas quando o trabalho estava de acordo.

Com o apoio da coordenadora Benê e Sheila, inicia a pequena mostra começando pelo BI da creche Shangri-lá, que já deram início na sequência de artes com a Rivane Neuenschwander. Nas produções vimos fotos da ação das crianças durante as atividades. Foi apresentada também produções feitas a partir das atividades permanentes, pinturas, desenhos com diferentes riscantes em suportes grande e pequenos. Mariana sugere colocar fitas no cartaz para sentir o material.

Sobre as tintas fica a dica para todos: colocar em bandeja de isopor ou pratos para que as crianças possam explorar da melhor maneira possível.

BI N.S.A: Inicia sua sequência com o artista Olafur no qual trabalha com a luminosidade. Nas exposições vimos diferentes suportes com desenho e pinturas. Denise sugere oferecer novas possibilidades como: usar as paredes do CEI para a exploração de atividades permanentes com as crianças, suporte na horizontal e vertical, utilizar o papal celofane fazendo jogo de cores com o apoio de lanternas.

BII N.S.A: Apresentam experiências vividas com as crianças de experimentações feitas com farinha de trigo, gelatina e produções com suportes e molduras. Denise fala para trabalhar com goma de fubá e fazer a experiência com o mole e o seco. Orienta a todas para reduzir e evitar o uso do EVA.

BII - CEI Shangri-lá: Apresenta fotos das crianças brincando com diversas possibilidades de se penetrar utilizando caixas, túnel, tecidos amarrados no teto e caixas grandes para que as crianças possam criar diferentes caminhos.

MGI N.S.A: Apresentam um móvel feito de bambolês contendo atividades feitas pelas crianças. Denise fala da valorização do artista local (Maestro). Elas falam da proposta para as crianças com máscaras, que as crianças adoraram a ideia e Denise sugere incorporar as mesmas para ficarem junto com a fantasia. Mariana diz que antes de construir é preciso se apropriar, sentir o corpo, olhar no espelho para se ver e tocar etc.

As bandejas de pizza dão um destaque, e traz possibilidades de construção, colagem, trabalhar com equilíbrio, transformar em brincadeira e que eles possam se apropriar daquilo que fizeram.

MGI CEI - Shangri-lá: A educadora Juliane fala da apresentação da sequência e da experiência vivida com as crianças pequenas. São apresentados os bichos da Artista Lygia Clark feito de papelão. Denise mostra uma técnica para a construção dos bichos, fazer cortes no papelão de um só lado para que a criança tenha diversas maneiras de construir.

Sala Multiseriada - N.S.A: Apresenta diferentes materiais, em que a formadora Denise fica maravilhada com os mesmos. A educadora Débora fala que será para a construção de brinquedos, e Denise sugerem fazer uma pesquisa entre as crianças de quais brinquedos eles gostam de brincar. Mariana fala dos barro: argila, terra areia que eles dão possibilidades para as crianças explorarem e sentir a textura.

MG I C e MGII C - CEI Shangri-lá: Artista trabalhada Lygia Pape - Luciane fala da experiência da abertura do trabalho com as crianças, fizeram uma pequena exposição. Luciane fala das brincadeiras feitas com tecidos furados representando a obra “divisor”. Traz também uma linda pintura feita no tecido.

MGII - N.S.A: Apresentam atividades feitas a partir de ateliês. Alguns cartazes contendo produções das crianças, Denise fala para expor com mais espaço entre as

produções das crianças, disse também que garantir menos trabalho é favorecer mais o olhar.

MGII A e B - Shangri-lá: Apresentam fotos das atividades feitas com as crianças, e atividades de ateliês. Denise sugere fazer uma bola grande de papel machê, trabalhar com bexigas, e tecidos.

Vídeo

Nesse momento vimos um pequeno trecho dos vídeos feitos com as crianças do MGI A/B e do MGI C e MGII C, a formadora Denise faz a comparação entre ambos em questão do espaço que cada um oferece, acrescentando que as atividades são para ampliar o campo de conhecimento da criança. Sugere que, para a pintura de tecidos, é bom usar pincel grosso e parede reta, também para essas atividades com tintas garantir espaços maiores.

Sequências:

Denise e Mariana retoma o trabalho das diversas sequências, orientando que cada grupo foque no artista escolhido e retome a escrita dos conteúdos e objetivos propostos, também é preciso rever o título.

Avaliação:

Mirian: Ela diz que foi criativo e que gostou da parte da exposição com todos os grupos.

Denise: Fala que se sente bem, e diz que as explicações estão sendo esclarecedora e gosta da interação com o grupo.

Luciane: Momento de retomada das possíveis possibilidades que a artista traz e diz que vai ousar mais sobre tudo que gosta de fazer na construção com as crianças.

Maria: Foi ótimo e que as dúvidas vão esclarecendo cada vez melhor.

Diva: Fala que os encontros vão trazendo novas ideias, mas sente a dificuldade de montar a sequência em pouco tempo. Sua dúvida é, se a obra escolhida deve ser trabalhada com a criança. Os formadores esclareceram essas questões.

Para a realização de um trabalho brilhante com as crianças é preciso doar-se e ter o máximo de dedicação e acima de tudo amor pelo que faz, sabemos que a jornada é árdua, porém tudo que fazemos é para o crescimento e construção de grandes cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade em algo melhor. Tudo que fazemos no que diz respeito à arte é pensando em nossas crianças!

Anexo III

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES

	Artistas e obras	Sequência	Experimentações	Objetivos	Conteúdos
BI – A\B\ C	Rivane Neuenschwander Rain Rains	Bolas, baldes, bacias, bambolês... Os bebês brincam com tudo isso e mais	Exploração e experimentação de diferentes formas, cores, texturas, tamanhos, material, objetos inusitados, fotos de familiares, pesado, leve, grande e pequeno.	Explorar diversas maneiras os materiais oferecidos: como bolas, cortinas de fitas, percursos. Ampliar a visão da criança por meio das instalações usando objetos diversificados. Apresentar uma nova visão estética dos ambientes do BI.	Explorar o corpo e movimento. Apreciar imagens. Brincar com os materiais: bolas, fitas, baldes, madeiras, percursos.
BII- A\B\ C	Hélio Oiticica. Suas obras oferecem as crianças a possibilidade de ampliar seus movimentos.	“Penetrando nos penetráveis”	Estas experimentações serão feitas a partir da criação de brinquedos e brincadeiras utilizando materiais inusitados como forma de apoio para o desenvolvimento do movimento, e brincadeiras das crianças. Esses materiais oferecem a possibilidade de manipulação por parte das crianças.	Ampliar as possibilidades de novas descobertas e interações com objetos e espaços para essa faixa etária Ter contato com diferentes materiais e diferentes formas de expressão artísticas, utilizando novas possibilidades e mobilidade, explorando a estética e organização dos ambientes.	Experimentação de diferentes materiais; (tecidos, cubos vasados de madeiras, garrafas pets, madeiras, caixas de papelão, canudos plásticos); Exploração do espaço externo da creche com interação de diversos materiais, brincando com macaléias, (cubos de madeiras vasados).
MGI A\B	Lygia Clark “Bicho de bolso”	Um convite a manipulação e a exploração corporal	Através da experimentação dos materiais sensoriais Lygia Clark, todavia nos dá suporte para avançar em experiências corporais também através da criação das crianças que usarão esses materiais conforme sua imaginação e outras s dadas pelos educadores;	Explorar os sentidos possibilitando o conhecimento de si e do outro; Ter contato com diferentes materiais, ambiente e formas de expressão, corporal; Avançar em brincadeiras corporais e sensoriais, na qual as crianças explorem troncos de madeira (grandes, pequenos e médios).	Experimentação de diferentes materiais Construção da identidade pessoal Conhecimentos corporais; Experimentação e exploração dos sentidos;
MGI \MII C	Lygia Pape Dvisor	A Arte como forma de conhecimento de mundo: Dialogo com a brincadeira Infantil	Diversas Experimentações e explorações que serão feitas a partir da inspiração nas obras da artista.	Ampliar o fazer artístico com diferentes materiais e diferentes formas, explorando ao máximo novas técnicas; Promover brincadeiras respeitando os momentos individuais e coletivos do grupo.	Fazer artístico através da exploração de materiais e da brincadeira. Modelagem, empapelamento. Instalações, apreciações e experimentação.
MGI I A\B	Élcio Rossini – Objetos para Ação: Inflável	A ação corporal na construção do brincar	Construir de acordo com sua imaginação, interagindo com todo o corpo e dando significado a todos os objetos com os quais brincarão.	Brincar com tecidos bexigas, argilas, bolas, barbantes, fita coloridas, massa de modelar caseira, explorando as possibilidades de criação; Conhecer o trabalho do artista Élcio Rossini.	Brincadeiras; Construções de instalações artísticas; Experimentação e exploração de diferentes materiais;

Sequências de Atividades

(SEQ1) - Sequência Didática 01: Bolas, baldes, bacias, bambolês... Os bebês brincam com tudo isso e mais

B1 – Creche Shangri – lá

Justificativa

De acordo com a faixa etária dos bebês entre 1 ano a 1 ano e 8 meses, conhecer seus limites e capacidades, e além de tudo, suas necessidades é o objetivo desse trabalho. Nessa sequência nossa intenção é oferecer a oportunidade de explorar materiais variados, que retratam a diversidade de cores e movimentos e que trazem cenas que chamam a atenção dos bebês para novas descobertas.

Escolhemos desenvolver esse trabalho educativo com a artista Rivane Neuenschwander, que trabalha com materiais que favorecem o desenvolvimento dos bebês, em suas obras podemos vivenciar situações que favorecem e ajudam os bebês na manipulação de objetos e materiais explorando o espaço físico, trazendo o contato e lembrança do seu eu e de sua família que fortalece o laço do nosso trabalho. Nessa sequência temos como intenção favorecer as crianças em experiências diversas, através de brincadeiras sensoriais, e cognitivas.

Objetivo Geral

Proporcionar momentos prazerosos estimulando a exploração do seu corpo. Envolver os bebês em situações artísticas para que façam uso do seu conhecimento e saiba explorá-los no seu cotidiano, tornando-se, assim, uma referência de estímulos para o desenvolvimento dos bebês.

Objetivos específicos

Favorecer a participação dos bebês em diferentes atividades envolvendo a atenção e a percepção visual.

Favorecer a interação entre as crianças através das brincadeiras;

Socializar as experiências das crianças através do registro fotográfico através da apreciação.

Conteúdos

Exploração de diversos materiais como, madeiras, chocalhos, fitas, baldes, bacias e outros;

Exploração do próprio corpo;

Construções de bolas de diversos tamanhos, modelos, texturas, aromas, cores e peso.

Instalações de labirintos com fitas;

Atividades

Brincar com bolas grandes, pequenas, médias, pesadas, leves com textura e confeccionadas de jornal e meias em diversos espaços da creche.

Brincar com baldes e bacias, alguns revestido de papéis laminado e com fotos das crianças, pendurados, no chão e com objetos diversificados dentro.

Confecção de garrafas coloridas, com materiais como: glitter, anilina e outros.

Montar percurso com fitas, elásticos, tecido, chocalhos e madeiras de diversas formas.

Construir e brincar cortinas de bolas e fitas contendo fotos de parentes dos bebês.
Fazer experimentação de legumes, e após utilizar o suco desses elementos fazer massinha caseira.

Construir e brincar casinha, mobílias e tapete sensorial.

Brincar com percurso sensorial utilizando grãos, palha, bolinhas de gel, algodão, pena e areia.

Avaliação

A partir do avanço no desenvolvimento das crianças, através de observação e anotações. Para melhor averiguação dos pontos positivos e até mesmo dos pontos negativos, ajustaremos o que for preciso, fazendo novos encaminhamentos, com a finalidade de obter um trabalho de qualidade e um bom desenvolvimento cognitivo das crianças. Através de relatos a respeito das atividades e desenvolvimento de cada criança, e de fotos anexadas a um portfólio, de como foi o envolvimento da criança neste trabalho.

Imagens do trabalho

SQ1 – fig A

SQ1- fig B

SQ1 – fig C

SQ2-

BII - Penetrando nos penetráveis

Introdução

O trabalho com artes visuais na Educação Infantil é um convite ao desenvolvimento contínuo das crianças, uma vez que elas aprendem a lidar com situações diversificadas como: desenvolvimento de capacidades motoras, visuais e imaginárias, possibilitando novas descobertas no mundo artístico. *“As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí, constroem significado para aquilo que faz e o que é, para que serve e outros conhecimentos a respeito da arte”* (RCNEIs. Vol. 3: pg.89).

As sequências de artes na Educação Infantil é um trabalho permanente e necessário para todas as crianças, pois elas merecem fazer parte das conquistas que a arte oferece para seu desenvolvimento, além disso, é um caminho que fornece meios que as levam a interagir entre si e com os adultos envolvendo o lúdico de forma sutil deixando sua criação fluir naturalmente.

Pretendemos colocar as crianças na linguagem natural do seu universo, este é brincar, verdadeiro objeto de prazer. Criaremos inúmeras oportunidades de estímulos ao desenvolvimento da criança através do foco em artes, explorando assim tanto o trabalho bidimensional quanto o tridimensional por meio de transformações de objetos, utilizando-se de elementos não estruturados, instalações com diferentes materiais tendo estes, contribuição relevante para o estímulo ao desenvolvimento e ao movimento das crianças na Educação Infantil.

Justificativa – porque trabalhar essa proposta com as crianças

O trabalho com artes visuais na Educação Infantil proporciona às crianças o conhecimento de diversas linguagens artísticas, nas quais elas adquirem novas visões de mundo, vivenciam e criam possibilidades de interagir com o entorno, construindo suas ideias e posturas, assim como também ampliam a capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, imagens, gestos e falas. Assim sendo, para que a arte seja um elemento facilitador de aprendizagens, essa deve fazer-se presente na rotina das crianças de modo que elas sintam-se estimuladas a participarem das produções artísticas. Pensando nesta rotina é que envolvemos o brincar e o movimento, este que permite às crianças a vivenciarem o lúdico e descobrir a si mesmas, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo, pois sabemos que as atividades de artes não podem ser vivenciadas de forma isolada. Elas fazem parte de um todo que envolve formas, linguagens, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações e até mesmo a convivência.

Tendo em vista que a arte deve ser uma proposta permanente na creche, e indispensável para a aprendizagem das crianças, procuramos desenvolver esta sequência com foco principal em artes visuais, que irá possibilitar de forma mais abrangente o estudo e a pesquisa de diversos materiais, e assim favorecerá o contato da criança com diferentes texturas.

As crianças do Berçário II, em sua grande maioria gosta e precisa explorar a todo momento o corpo, tocando-se, pegando-se, sentindo-se, além estar em constante movimento: correndo, subindo e descendo obstáculos, entrando e saindo. Partindo deste diagnóstico do perfil do grupo e das suas necessidades, foi que escolhemos para esta sequência o artista Hélio Oiticica, visto que ele tem como foco as instalações e que estas possibilitam às crianças criarem suas próprias brincadeiras,

sendo assim, conforme ressalta Carvalho e Ortiz, “[...] o mais importante a fazer é dar espaços para eles se movimentarem e conforme eles mostrem que são capazes, oferecer desafios e situações que os levem a exercitar e ampliar suas competências com segurança” (2012, pág. 133).

Concluimos que essas possibilidades ampliarão, de forma lúdica, suas capacidades de movimento, de imaginação e criação em tudo que se refere às artes visuais. Deste modo, pretendemos explorar múltiplas linguagens, uma vez que as criações artísticas deste processo de construção darão possibilidade de vivenciarem tais experiências.

Objetivo Geral

Envolver as crianças em diversas situações artísticas para que façam uso do seu conhecimento e saibam utilizá-lo para a produção do novo, que dentro da sua realidade se torna um referencial de estímulo para o seu desenvolvimento através das possibilidades de penetrar em ambientes fechados ou até mesmo pela simples possibilidade de subir, descer, esconder e entrar auxiliando seu desenvolvimento e proporcionando a eles situações que favoreçam o movimento.

Objetivos específicos

Ampliar as possibilidades de novas descobertas e interações com objetos e espaços para essa faixa etária (correr, subir, descer, escorregar, escalar, passar por cima e por baixo);

Favorecer a comunicação oral das crianças, enquanto interagem com os objetos e brincadeiras propostas na sequência;

Ter contato com diferentes materiais e diversas formas de expressão artísticas, explorando as possibilidades e mobilidades da estética e organização dos ambientes;

Explorar diferentes movimentos gestuais e corporais através de brincadeiras criadas pelas crianças, como também às propostas pelo educador.

Conteúdos

Experimentação de diferentes materiais; (tecidos, cubos vazados de madeiras, garrafas pets, madeiras, caixas de papelão, canudos plásticos...)

Exploração do espaço externo do CEI com interação de diversos materiais, brincando com macaléias, (cubos de madeiras vazados).

Atividades Prováveis

Brincadeira no gramado com os tuneis e caixas de vários tamanhos. Em seguida uma roda para apresentação do artista e imagens;

Brincar na sala com tecidos penduradas no teto da sala, dando às crianças a possibilidade de penetrá-los.

Brincadeira de esconde-esconde no parque com algumas lycras penduradas e tuneis feitos com tecido e bambolês nas extremidades;

Brincar com latas de leite e garrafas pets no gramado.

Confecção de pufes em formas geométricas. Início: triângulos, retângulos, quadrados e círculos.

Término e brincadeiras com pufes.

Início da construção de redes.

Término das redes e brincadeira com as mesmas no gramado.

Brincadeira com tecidos de montados várias formas (pendurados, feito cabana, túneis, tubos).

Brincadeira com pedaços de madeiras expostas de várias formas, deixando a criação do brincar livre.

Montagem e brincadeiras com nossas Tropicálias feitas de tecidos e madeiras.

Início da montagem de um labirinto feito com papelão e pintados pelas crianças.

Montagem e brincadeira do labirinto de papelão junto com as crianças.

Brincar em cubos vazados de madeiras, medindo mais ou menos a altura das crianças.

Brincar nos cubos de madeiras e tules, logo em seguida anexá-los aos cubos (tules).

Montar um labirinto em cubo de caixas de papelão e brincadeira com as crianças.

Brincar com os pufes em formas geométricas e as redes construídas com as crianças no gramado.

Brincadeira no gramado com todas as instalações (pufes em formas geométricas, cubos revestidos com tules, cubos de tecidos, labirinto fechado de caixas de papelão)

Montar, junto com as crianças a cortina de canudos de plásticos.

Brincar na cortina de canudos penduradas no teto da sala (porta)

Brincar com várias possibilidades de penetração (túneis de tecido, cubos de tecido com bambolês nas extremidades, mesas revestidas com tecido dando a intenção de túnel, túnel de papelão).

Brincar no pátio com as nossas tropicálias e a cortina de canudos de plásticos.

Brincar no pátio com o labirinto de papelão.

Brincadeira no gramado com as instalações das macaléias das crianças.

Avaliação

Será feita a partir do levantamento prévio com as crianças, diagnosticando os seus conhecimentos sobre as artes visuais para que possamos propor novas situações que possibilitem às mesmas a vivenciarem experiências do brincar que proporcionem novas possibilidades do movimento.

Avaliação final

Será feita ao final das atividades, considerando-se a aprendizagem do grupo com relação ao brincar e ao movimento, relatando-se as conquistas e desafios enfrentados, por meio de relatórios, vídeos e depoimentos. Lembrando que para estes registros observaremos as crianças e suas atuações durante as brincadeiras com as possibilidades a eles oferecidas.

Imagens Desencadeadoras – HÉLIO OITICICA

Penetrável da Gal; Macaléia (Penetrável); Penetrável (tecido), Nova Objetividade e Tropicália.

Observando o interesse e a participação das crianças nas atividades propostas, os planejamentos e registros, sendo a todo o momento flexível de forma que o aprendizado das crianças seja alcançado e sempre propondo e reencaminhando atividades que as levem aos objetivos propostos neste trabalho.

BII - Penetrando nos penetráveis

Profas.: Kátia Girlene, Kelly Miranda, Michele Barbosa, Quitéria Farias

Introdução

O trabalho com artes visuais na Educação Infantil é um convite ao desenvolvimento contínuo das crianças, uma vez que elas aprendem a lidar com situações diversificadas como: desenvolvimento de capacidades motoras, visuais e imaginárias, possibilitando novas descobertas no mundo artístico. *“As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí, constroem significado para aquilo que faz e o que é, para que serve e outros conhecimentos a respeito da arte”*. (BRASIL, 1998, pág. 89.)

A sequência de artes na Educação Infantil é um trabalho permanente e necessário para todas as crianças, pois elas merecem fazer parte das conquistas que a arte oferece para seu desenvolvimento, além disso, é um caminho que fornece meios que as levam a interagir entre si e com os adultos envolvendo o lúdico de forma sutil deixando sua criação fluir naturalmente.

Pretendemos colocar as crianças na linguagem natural do seu universo, este é brincar, verdadeiro objeto de prazer. Criaremos inúmeras oportunidades de estímulos ao desenvolvimento da criança através do foco em artes, explorando assim tanto o trabalho bidimensional quanto o tridimensional por meio de transformações de objetos, utilizando-se de elementos não estruturados, instalações com diferentes materiais tendo estes, contribuição relevante para o estímulo ao desenvolvimento e ao movimento das crianças na Educação Infantil.

Justificativa – porque trabalhar essa proposta com as crianças

O trabalho com artes visuais na Educação Infantil proporciona às crianças o conhecimento de diversas linguagens artísticas, nas quais elas adquirem novas visões de mundo, vivenciam e criam possibilidades de interagir com o entorno, construindo suas ideias e posturas, assim como também ampliam a capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, imagens, gestos e falas. Assim sendo, para que a arte seja um elemento facilitador de aprendizagens, essa deve fazer-se presente na rotina das crianças de modo que elas sintam-se estimuladas a participarem das produções artísticas. Pensando nesta rotina é que envolvemos o brincar e o movimento, este que permite às crianças a vivenciarem o lúdico e descobrir a si mesmas, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo, pois sabemos que as atividades de artes não podem ser vivenciadas de forma isolada. Elas fazem parte de um todo que envolve formas, linguagens, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações e até mesmo a convivência.

Tendo em vista que a arte deve ser uma proposta permanente na creche, e indispensável para a aprendizagem das crianças, procuramos desenvolver esta sequência com foco principal em artes visuais, que irá possibilitar de forma mais abrangente o estudo e a pesquisa de diversos materiais, e assim favorecerá o contato da criança com diferentes texturas.

As crianças do Berçário II, em sua grande maioria gosta e precisa explorar a todo momento o corpo, tocando-se, pegando-se, sentindo-se, além estar em constante movimento: correndo, subindo e descendo obstáculos, entrando e saindo. Partindo deste diagnóstico do perfil do grupo e das suas necessidades, foi que escolhemos para esta sequência o artista Hélio Oiticica, visto que ele tem como foco as instalações e que estas possibilitam às crianças criarem suas próprias brincadeiras, sendo assim, conforme ressalta Carvalho e Ortiz, “[...] *o mais importante a fazer é dar espaços para eles se movimentarem e conforme eles mostrem que são capazes, oferecer desafios e situações que os levem a exercitar e ampliar suas competências com segurança*” (CARVALHO, ORTIZ. 2012, pág. 133).

Concluimos que essas possibilidades ampliarão, de forma lúdica, suas capacidades de movimento, de imaginação e criação em tudo que se refere às artes visuais. Deste modo, pretendemos explorar múltiplas linguagens, uma vez que as criações artísticas deste processo de construção darão possibilidade de vivenciarem tais experiências.

Objetivo Geral

Envolver as crianças em diversas situações artísticas para que façam uso do seu conhecimento e saibam utilizá-lo para a produção do novo, que dentro da sua realidade se torna um referencial de estímulo para o seu desenvolvimento através das possibilidades de penetrar em ambientes fechados ou até mesmo pela simples possibilidade de subir, descer, esconder e entrar auxiliando seu desenvolvimento e proporcionando a eles situações que favoreçam o movimento.

Objetivos específicos

Ampliar as possibilidades de novas descobertas e interações com objetos e espaços para essa faixa etária (correr, subir, descer, escorregar, escalar, passar por cima e por baixo);

Favorecer a comunicação oral das crianças, enquanto interagem com os objetos e brincadeiras propostas na sequência;

Ter contato com diferentes materiais e diversas formas de expressão artísticas, explorando as possibilidades e mobilidades da estética e organização dos ambientes;

Explorar diferentes movimentos gestuais e corporais através de brincadeiras criadas pelas crianças, como também às propostas pelo educador.

Conteúdos

Experimentação de diferentes materiais; (tecidos, cubos vazados de madeiras, garrafas pets, madeiras, caixas de papelão, canudos plásticos...)

Exploração do espaço externo do CEI com interação de diversos materiais, brincando com macaléias, (cubos de madeiras vazados).

Avaliação

Será feita a partir do levantamento prévio com as crianças, diagnosticando os seus conhecimentos sobre as artes visuais para que possamos propor novas situações que possibilitem às mesmas a vivenciarem experiências do brincar que proporcionem novas possibilidades do movimento.

Observando o interesse e a participação das crianças nas atividades propostas, os planejamentos e registros, sendo a todo o momento flexível de forma que o aprendizado das crianças seja alcançado e sempre propondo e reencaminhando atividades que as levem aos objetivos propostos neste trabalho.

Avaliação final

Será feita ao final das atividades, considerando-se a aprendizagem do grupo com relação ao brincar e ao movimento, relatando-se as conquistas e desafios enfrentados, por meio de relatórios, vídeos e depoimentos. Lembrando que para estes registros observaremos as crianças e suas atuações durante as brincadeiras com as possibilidades a eles oferecidas.

Imagens Desencadeadoras – HÉLIO OITICICA

Penetrável da Gal; Macaléias (Penetrável); Penetrável (tecido), Nova Objetividade e Tropicália.

Atividades Prováveis

Atividades Prováveis
Brincadeira no gramado com os tuneis e caixas de vários tamanhos. Em seguida uma roda para apresentação do artista e imagens;
Brincar na sala com tecidos penduradas no teto da sala, dando às crianças a possibilidade de penetrá-los.
Brincadeira de esconde-esconde no parque com algumas lycras penduradas e tuneis feitos com tecido e bambolês nas extremidades;
Manhã: brincar com latas de leite e garrafas pets no gramado. Tarde: Confeção de pufes em formas geométricas. Início: triângulos, retângulos, quadrados e círculos.
Término e brincadeiras com pufes.
Tarde: Início da construção de redes.
Termino das redes e brincadeira com as mesmas no gramado.
Brincadeira com tecidos de montados várias formas (pendurados, feito cabana, túneis, tubos).
Brincadeira com pedaços de madeiras expostas de várias formas, deixando a criação do brincar livre.
Montagem e brincadeiras com nossas Tropicálias feitas de tecidos e madeiras.
Início da montagem de um labirinto feito com papelão e pintados pelas crianças.

Montagem e brincadeira do labirinto de papelão junto com as crianças.
Brincar em cubos vazados de madeiras, medindo mais ou menos a altura das crianças.
Brincar nos cubos de madeiras e tules, logo em seguida anexá-los aos cubos (tules).
Montar um labirinto em cubo de caixas de papelão e brincadeira com as crianças.
Brincar com os pufes em formas geométricas e as redes construídas com as crianças no gramado.
Brincadeira no gramado com todas as instalações (pufes em formas geométricas, cubos revestidos com tules, cubos de tecidos, labirinto fechado de caixas de papelão)
Montar, junto com as crianças a cortina de canudos de plásticos.
Brincar na cortina de canudos penduradas no teto da sala (porta)
Brincar com várias possibilidades de penetração (tuneis de tecido, cubos de tecido com bambolês nas extremidades, mesas revestidas com tecido dando a intenção de túnel, túnel de papelão.
Brincar no pátio com as nossas tropicálias e a cortina de canudos de plásticos.
Brincar no pátio com o labirinto de papelão.
Brincadeira no gramado com as instalações das macaléias das crianças.

Bibliografia Consultada

ARTES, Sequências de Artes, BII/MG II – Escrito pelas professoras da Creche Shangri-lá.2012.

BRASIL – Ministério Educação Cultura. *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, Vol. 3* – ARTES,_MEC/SEF, Brasília 1998, Editora Parma Ltda.;

SÃO PAULO – Secretaria da Educação. *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para a Educação Infantil.* – 2007;

ORTIZ, Cibele e CARVALHO, M.Tereza. *Interações: Ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.* SP. Editora Blucher. 2012.

Sequência 03: (SEQ3)

Explorando a natureza dentro e fora da creche

Introdução

O trabalho com artes visuais na educação infantil expressa, comunica e atribui sentidos, sensações, sentimentos, pensamentos e realidades por vários meios, dentre eles: linhas, formas, pontos, etc.... Para mediar e sugerir novas possibilidades de criação, iremos destacar a grande artista Amélia Toledo que trabalha com a arte de forma inovadora e original, utilizando elementos que se aproximam das possibilidades criadoras das crianças pequenas trazendo um trabalho que lhes proporciona experiência e prática com o meio que o cerca, através das obras interativas e também da variedade de materiais que a artista utiliza. Além disso o contato com o trabalho vivo da artista conduzirá para novas possibilidades nas diversas linguagens artísticas e em relação ao comportamento da criança diante dos materiais da natureza.

Com base nas diversas possibilidades que a artista Amélia Toledo nos traz incluímos nos embasamentos deste trabalho os vários elementos naturais que cercam nossa rotina com as crianças aqui na creche. Nessa realidade encontramos diante de indivíduos inseridos em um contexto cultural com imagem e movimentos e que por isso alimentam suas produções. A intenção é dar repertório para ampliar o próprio universo gráfico e as possibilidades de representações com linguagens particulares além de permitir que eles pensem sobre suas produções.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que no início dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais, garatuja para construções cada vez mais ordenadas. Essa passagem é possível graças a

interações da criança com o desenhar e com o desenho de outras pessoas. Enquanto desenhavam ou faziam pinturas, criavam objetos, também brincavam de "faz de conta" verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Elas recriam individualmente formas expressivas, integrando percepção e imaginação que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Justificativa

A atividade artística não deve ser vivenciada de forma isolada, a escola deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de ampliar o conhecimento de mundo que possuem.

O trabalho desenvolvido na creche Nossa Senhora Aparecida tem como finalidade a inserção de propostas pedagógicas permanentes de artes com: desenhos, pinturas, modelagens, colagens entre outras indispensáveis para aprendizagens significativas das crianças. Para garantir cada vez mais que o conhecimento possa se expandir traremos para inspiração do nosso trabalho com artes as obras da artista plástica Amélia Toledo.

Amélia Toledo trabalha com "arte concreta", através de uma obra em que a matéria, concretamente, se faz representar em forma de joias, objetos, pinturas, esculturas e instalações: fenômenos como reflexos, transparência, peso medida e densidade.

É protagonista de uma obra multifacetada que tem a simplicidade no seu cerne, a curiosidade faz com que as crianças queiram conhecer o mundo, explorando cada possibilidade de movimentos com o corpo, os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais as brincadeiras e toda forma de expressar.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser professor polivalente significa trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até, conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Objetivos geral

Que as crianças se interessem pelas próprias produções pelas produções de outras crianças e pelas diversas obras artísticas apresentadas partindo do seu conhecimento prévio.

Incitar a criança de 2 a 3 anos a experimentar diferentes sensações como sentir, tocar, cheirar, pegar os materiais de forma intensa no meio ambiente.

Conteúdos

Experimentação de diferentes materiais;

Exploração do espaço externo do CEI, assim como seus elementos naturais.

Acompanhar as crianças em seu processo artístico, possibilitando novos conhecimentos e sentimentos na arte.

Apresentar de forma lúdica e inusitada os materiais para que possam explorar e brincar de diferentes maneiras com esses materiais.

Artista

Amélia Toledo.

Imagens selecionadas

Poço - Amélia Toledo;

Campos de cor – Amélia Toledo;

Pedra luz – Amélia Toledo;

Bolhas e Glu-glu – Amélia Toledo;

É lógico que o novo é o nosso grande foco nas artes visuais com as crianças. Durante o planejamento e elaboração do projeto, procuramos destacar a artista Amélia Toledo porque nos dá novas possibilidades de envolver a criança e as artes visuais. Por isso, iremos nesses três meses, realizar atividades que propiciem o contato das crianças com os elementos naturais que as cercam dentro deste espaço que nos dá condições para as construções, experimentações, pintura, desenho que permita a crianças criar e imaginar a sua maneira e de forma inesgotável, porque o mais importante nesse projeto é que todos ampliem suas capacidades e se divirtam com aquilo que produzem.

Avaliação final

Será feita no encerramento do projeto considerando a aprendizagem do grupo quanto às metas visadas pelos educadores. Através da mostra da creche, com a presença dos pais e convidados e, também através do portfólio na qual estará registrado o desenvolvimento das atividades. Será registrado com textos, fotos, vídeos e relatos durante a realização do projeto das situações vivenciadas em artes.

Atividades Prováveis

Explorar e manipular diversos materiais como, pedras, folhas, areia, água, etc...

Produzir trabalho de artes utilizando a linguagem da pintura, colagem e construção

Possibilitar o prazer em pintar e colar conhecendo novas técnicas no fazer artístico

Estabelecer contato com pequenas pedras, folha e objetos manifestando a curiosidade e interesse

Ampliar o gosto o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação das crianças

Experimentar diferentes materiais e diferentes formas de expressão artística, explorando o conjunto de seus processos

Produção de papel machê com subgrupos na sala.

À tarde colagem do pape machê com as crianças sobre a tela grande. Pintura da tela grande com interferência de papel com o grupo dividido. Apreciação da imagem metrô arco verde de Amélia Toledo.

Tarde pintura do túnel com tintas diluídas na água. Apreciação e roda de conversa sobre a imagem Banco de jaspe de Amélia Toledo e construção de pulfs com material de sucatas Pintura dos pulfs com guache colorido com subgrupos.

Mostra cultural para as crianças, familiar e convidado. Apreciação dos trabalhos expostos, manipulação dos objetos de artes e participação em intervenções feitas com as crianças.

Outras possibilidades de atividades para ser proposta neste trabalho

Brincadeira no túnel sensorial. E pintura com os pés no papel kraft	Túnel, socos com materiais sensoriais como: areia, pedras, bolas de gude, palha sintética, buchinhas, folhas, lixas, algodão entre outros.
Brincadeira no parque com o percurso feito de pedras, tecido, areia colorida e folhas com a ajuda das crianças.	Pedras, areia, folhas e tecido.
Apreciação da imagem Bolhas de Amélia Toledo na sala do Mini- C. E brincadeira com bolinha de sabão na quadra.	Imagem, tapete e bolinhas de sabão.
Construção de garrafas coloridas de diferentes tamanhos com bolinhas de silicone com formas de peixes, conchas e outros.	Garrafas, água, bolinha de silicones e lantejoulas.

Bibliografia Consultada

ARTES, Sequências de Artes, BII/MG II – Escrito pelas professoras da Creche Shangri-lá.2012.

MEC, Referencial Curricular nacional Para a Educação Infantil, Vol. 3 – ARTES, MEC/SEF, Brasília 1998, Editora Parma Ltda.;

PAULISTA: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para a Educação Infantil. – 2007;

ORTIZ, Cibele e CARVALHO, M.Tereza. Interações: Ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. SP. Editora Blucher. 2012.