



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**ANA MILENA GONÇALVES BASTOS**

**“MÃOS NA MASSA”: O PROCESSO EDUCATIVO DA MODELAGEM EM ARGILA  
COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE SALVADOR/BA**

**SALVADOR-BA  
2015**

**ANA MILENA GONÇALVES BASTOS**

**“MÃOS NA MASSA”: O PROCESSO EDUCATIVO DA MODELAGEM EM ARGILA  
COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE SALVADOR/BA**

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Universidade  
Federal da Bahia como requisito parcial para  
obtenção do título de graduada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rilmar Lopes da Silva

**SALVADOR-BA  
2015**

**“MÃOS NA MASSA”: O PROCESSO EDUCATIVO DA MODELAGEM EM ARGILA  
COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE SALVADOR/BA**

**Aprovado em 27/11/2015**

**BANCA DE APRESENTAÇÃO**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rilmar Lopes da Silva  
(Orientadora)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cilene Nascimento Canda  
(banca examinadora)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Maria Marinho Siqueira  
(banca examinadora)**

SALVADOR-BA  
2015

Dedico este trabalho às crianças que habitam em cada um de nós e a todas aquelas que, para além destas, precisam se desenvolver, se humanizar e ser feliz, no seu mais alto grau de possibilidade.

## AGRADECIMENTOS

À espiritualidade presente em minha vida;

Aos meus amados pais Sônia e Ubirajara, e irmãos Márcio, Fábio e Adriano; em nome de minha Tia Dilma, às demais tias e tios; à Daniele e às demais primas e primos; sobrinho, sobrinha, sogra, sogro, cunhado e cunhadas, amigas e amigos, por todo amor e apoio dado;

Ao meu marido, Petry, que muito mais que um companheiro, como ele mesmo gosta de dizer, tem sido um camarada, ombro a ombro comigo nas lutas dessa vida. Amo tu!

Às minhas avós Odete (em memória), Lady e, sobretudo, minha vó Rachel (em memória) por sempre fazer parte ativamente de minha vida;

À amiga Ruth Brasil pela força fundamental nessa minha jornada em busca do (auto)conhecimento; sem você, não teria chegado até aqui como cheguei!

À Universidade Estadual de Feira de Santana e Universidade Federal da Bahia por possibilitar o acesso ao Curso de Pedagogia, contribuindo no meu processo de formação;

Às amigas e amigos de Curso (UEFS e UFBA), em especial Andressa Carvalho, Ane Rosas, Gisleide, Ivane Gomes, Izabel, Jailma, Leandro Santiago, Luciana Machado, Maria Aparecida Alves, Mariana de Jesus, Natália Carvalho, Pâmela Deise, Rosana, Scheilinha (Tiago e D. Deta), Soliane Freitas, Thiago (Peremptório) de Jesus, Tiane Caroline...

Ao corpo docente do Curso de Pedagogia;

Aos colegas e professoras envolvidas com o PIBID Pedagogia, onde, na condição de bolsista, pude exercitar a docência nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, refletindo sobre sua realidade e sobre as possibilidades de superação das problemáticas encontradas nesse percurso;

À Escola Municipal Santa Bárbara, em especial, Anailda Melo (diretora), Itatiaia Cardoso (coordenadora pedagógica), Sônia (professora), Idália (auxiliar de classe) e todas as crianças do Grupo 5 (Ariel Mateus, Cristian, Emily Gabrielle, Gisele, João Victor, Kaique, Lucas Kevin, Marcos Vitor, Matheus, Plínio Gabriel, Samuel e Sara), sem as quais, eu não teria condições de desenvolver este trabalho; carregue dentro de mim o sorriso de cada um...

À querida professora e orientadora Rilmar Lopes, que esteve sempre presente na minha trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia da UFBA e no incentivo a manter por dentro deste – no PIBID; nas Oficinas que pude oferecer; e agora no TCC – a minha relação com a Arte, especificamente, com a modelagem em argila e a cerâmica.

Um beijo no coração de todos vocês!



Como eu vou saber da terra,  
se eu nunca me sujar?  
Como eu vou saber das gentes,  
sem aprender a gostar?  
Quero ver com os meus olhos,  
quero a vida até o fundo,  
Quero ter barro nos pés,  
eu quero aprender o mundo!  
(Pedro Bandeira)

## RESUMO

A presente pesquisa “Mãos na massa”: o processo educativo da modelagem em argila com crianças da Educação Infantil da Rede Pública de Salvador/BA” é resultado de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, descritivo e analítico. Teve como objetivo geral: Analisar os limites e as possibilidades da pedagoga trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação Infantil, especificamente, com a Modelagem em Argila. A partir do meu trabalho enquanto ceramista e das experiências pedagógicas com o ensino de artes desenvolvidas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pude perceber o quanto o conhecimento da arte, historicamente, tem sido negado a maioria das crianças da escola pública ou tem sido assumido pela pedagoga. Esta realidade me inquietou e por isso resolvi investigá-la. Para isso elaborei a seguinte pergunta norteadora: Quais os limites e as possibilidades da pedagoga trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação Infantil, especificamente, com a Modelagem em Argila? e desenvolvi a pesquisa-ação “Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil” fundamentada na “Abordagem Triangular” do ensino das artes, com crianças de cinco anos, na escola Municipal Santa Bárbaras em Salvador. Além da oficina também foi necessário a pesquisa bibliográfica que teve como principais teóricos: Arce (2002a, 2002b, 2010), Arce & Jacomeli (2012), Arce & Martins (2010), Barbosa (1991, 1998, 2012), Chiesa (2014), Duarte Júnior (2012), Gabbai (1987), Kuhlmann Jr. (2010), Oliveira (2011), Pasqualini (2006) e Saviani(2011) e Thiollent, (1996). O relatório de pesquisa foi registrado através desta monografia, que está organizada em cinco seções: Introdução três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo - “A Educação Infantil ao longo da história” teve como objetivo fazer uma análise crítica do desenvolvimento histórico das instituições destinadas à educação das crianças; o segundo capítulo “Caminhos da Arte na Educação Brasileira e a necessidade da Arte na Educação Infantil”, teve como objetivo contextualizar o ensino de arte no Brasil e refletir criticamente a necessidade do ensino de arte na educação das crianças; e o terceiro capítulo “Modelagem em Argila na Educação Infantil” objetivou identificar limites e possibilidades da pedagoga em trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação Infantil, especificamente, com a modelagem em argila, a partir da pesquisa-ação desenvolvida com o projeto “Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil”. Na última seção apresento minhas considerações finais destacando os achados da pesquisa. A partir desta pesquisa percebi o quanto é necessário a presença do arte-educador nas aulas de artes do ensino fundamental pois os limites da pedagoga, ao assumir tal tarefa, são reais pela falta de qualificação na área de conhecimento Arte. Assim, espero poder contribuir com a reflexão e com a luta pelo ensino de artes de qualidade na escola pública.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes. Modelagem em Argila. Educação Infantil. Abordagem Triangular.

## ABSTRACT

This research, "Hands in the Mass: the process educational in clay modeling with children from kindergarten Public School of Salvador/BA" it is the result of an action research, qualitative, descriptive and analytical character. We aimed to analyze the limits and possibilities of educator working with the knowledge of the Art in Early Childhood Education, specifically with modeling in clay. From my work as ceramist and pedagogical experience with teaching developed arts as a fellow of the Institutional Program Initiation Scholarships to Teaching I could see how much knowledge of art, historically, has been denied the majority of children in public school or It has been assumed by the educator. This really disturbed me and so I decided to investigate it. For this I prepared the following guiding question: What are the limits and possibilities of educator working with the knowledge of the Art in Early Childhood Education, specifically with modeling in clay? I developed an action research "Modeling Workshops in clay in kindergarten" based on the "triangular approach" of the teaching of arts, to children under five, the Municipal school in Santa Barbarian Salvador. Besides the workshop was also necessary bibliographic research was mainly theoretical: Arce (2002a, 2002b, 2010), Arce & Jacomeli (2012), Arce & Martins (2010), Barbosa (1991, 1998, 2012), Chiesa (2014), Duarte Jr. (2012), Gabbai (1987) Kuhlmann, Jr. (2010), Oliveira (2011), Pasqualini (2006) and Saviani (2011) and Thiollent, (1996). The research report has been registered through this monograph, which is organized into five sections: Introduction three chapters and closing remarks. The first chapter - "The Early Childhood Education throughout history" aimed to make a critical analysis of the historical development of institutions for education of children; the second chapter "Pathways of Art in Brazilian education and the need of the Art in Early Childhood Education," aimed to contextualize the art education in Brazil and critically reflect the need for art education in the education of children; and the third chapter "Modeling clay in kindergarten" aimed to identify limits and possibilities of the educator in working with the knowledge of the Art in Early Childhood Education, specifically with modeling clay, from the research-action developed with the project "Workshops modeling in clay in kindergarten. " In the last section I present my closing remarks highlighting the findings of the research. From this research I realized how much it is necessary the presence of the art educator in the arts classes of elementary school because the boundaries of the pedagogue, to take on such a task, are real lack of qualification in Art area of expertise. So, I hope to contribute to the discussion and the struggle for quality arts education in public schools.

**Keywords:** Arts education. Modeling clay. Childhood education. Triangular approach.



## LISTA DE FIGURAS

- Foto 1** – modelando argila – produção livre
- Foto 2** – apreciação estética – caxixis em cerâmica
- Foto 3** – manipulação da argila
- Foto 4** – modelando argila – produção livre
- Foto 5** – modelando argila – produção livre
- Foto 6** – socializando as produções
- Foto 7** – socializando as produções
- Foto 8** – técnica do rolinho
- Foto 9** – manipulando peças produzidas através da técnica do rolinho (com e sem o processo da queima)
- Foto 10** – fazendo o rolinho
- Foto 11** – produzindo peças a partir da técnica do rolinho
- Foto 12** – peças produzidas com a técnica do rolinho
- Foto 13** – modelando argila: técnica da placa
- Foto 14** – exibição do trecho do filme “*Kirikou e os animais selvagens*”
- Foto 15** – abrindo a placa
- Foto 16** – modelagem em argila: rolinho e placa na mesma aula
- Foto 17** – interpretação de obras de arte (Mestre Vitalino)
- Foto 18** – leitura da vida e obra de Mestre Vitalino
- Foto 19** – fotos e vídeo sobre Mestre Vitalino
- Foto 20** – socializando as produções
- Foto 21** – socializando as produções
- Foto 22** – exposição Modelagem em Argila
- Foto 23** – desenhos das caixas como forma de avaliação
- Foto 24** – acessibilidade à exposição
- Foto 25** – cartaz da Exposição
- Foto 26** – Exposição Modelagem em Argila
- Foto 27** – visita à Exposição
- Foto 28** – encerrando as atividades

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA .....</b>	<b>14</b>
<b>3 CAMINHOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A NECESSIDADE DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>23</b>
3.1 CAMINHOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	23
3.2 A NECESSIDADE DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	32
<b>4 A MODELAGEM EM ARGILA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>38</b>
4.1 MODELANDO ARGILA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA BÁRBARA, SALVADOR/BA.....	39
<b>4.1.1 Prática social inicial.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1.2 Modelagem em argila: técnica do “rolinho” .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.3 Modelagem em argila: técnica de “placa”.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1.4 Modelagem em argila: interpretação de obras de arte (Mestre Vitalino).....</b>	<b>53</b>
<b>4.1.5 Prática social final (avaliação, culminância: exposição artística das obras).....</b>	<b>58</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE A (Projeto “Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil”) .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE B (Fotos das produções das crianças na Exposição).....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Mãos na massa”: o processo de ensino-aprendizagem da modelagem em argila com crianças da Educação Infantil da Rede Pública de Salvador/BA”, se insere no conjunto de trabalhos que tem como objeto de estudo investigar problemáticas significativas do processo de transmissão-assimilação do conhecimento das Artes na Educação Pública, principalmente nos projetos de escolarização das novas e futuras gerações.

A educação infantil é um período essencial no processo de desenvolvimento humano e, no contexto escolar, cabe ao professor, além de estimular o desenvolvimento da criança de forma integral, progressivamente, fazer com que a mesma, a partir do conhecimento que já possui (senso comum), acesse e aprenda, de forma sistematizada, os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade.

A partir do meu trabalho enquanto ceramista – atividade que desenvolvo desde os 15 anos de idade – e facilitadora de oficinas de modelagem em argila para públicos diversos; de estudos e pesquisas no âmbito da Arte/Educação; e das experiências pedagógicas desenvolvidas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no qual optamos em trabalhar a alfabetização estética articulada ao letramento, com crianças, a partir dos conteúdos relacionados à Arte (dança, música, artes visuais, teatro) em Escolas Municipais de Salvador/BA; pude perceber o quanto o conhecimento da arte – da estruturação nos currículos à efetivação nas aulas – tem sido negado e/ou oportunizado de maneira inadequada, inconsistente ou equivocada aos estudantes. Vide que noções e conceitos (conhecimentos) básicos relacionados à Arte, que podem e devem ser garantidos desde tenra idade, sequer eram conhecidos pelas crianças e, o que é pior, por algumas professoras.

Assim, reconhecendo, de um lado, a inegável potencialidade que o ensino da Arte - em especial, da Modelagem em Argila - pode trazer ao desenvolvimento das crianças e dos homens em geral; e, problematizando, de outro, a negação, subsunção, ou inconsistência/incoerência do trabalho pedagógico com o conhecimento sistematizado da Arte no currículo de instituições públicas de ensino, definiu-se como problema de pesquisa: *Quais os limites e as possibilidades da pedagoga trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação Infantil, especificamente, com a Modelagem em Argila?*

Partindo do problema de pesquisa ficou estabelecido como objetivo geral: *Analisar os limites e as possibilidades da pedagoga trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação*

*Infantil, especificamente, com a Modelagem em Argila.* Para desenvolver este objetivo, metodologicamente, optamos por uma Pesquisa-ação, pelo seu caráter prático, que possibilita um diálogo concreto com a realidade pedagógica a qual pretende-se investigar. Thiollent, define pesquisa-ação como um “tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores (...) estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1996, 13-14).

Para realizar a pesquisa-ação foi necessário definir o grupo focal que, neste caso, foi composto por crianças de 5 anos, da Educação Infantil. Optamos, como campo empírico, pela Escola Municipal Santa Bárbara, situada na Vila Rui Barbosa, Cidade Baixa, Salvador-BA. A escolha pela referida escola se deu, primeiramente, por partir de uma defesa da escola pública e pelo fato de já ter tido oportunidade de desenvolver trabalho na mesma, à época como bolsista do PIBID - Pedagogia/UFBA (2013-2014), também assentado sobre uma proposta de Arte/Educação. O que me fez conhecer um pouco sua realidade, suas necessidades, me instigando a pensar possibilidades de intervenção pedagógica no sentido de colaborar com o processo de educação das crianças ali inseridas.

A pesquisa-ação foi desenvolvida a partir da realização do projeto “Oficinas de Modelagem em Argila”, e teve como objetivo geral desenvolver um projeto pedagógico de “modelagem em argila” com crianças da educação infantil. Para desenvolver o objetivo geral, construímos quatro objetivos específicos: a) reconhecer os conhecimentos sobre modelagem em argila já construídos pela criança, ampliando-os com novas experiências; b) contextualizar historicamente a modelagem em argila; c) oportunizar a vivência e o aprendizado de variadas técnicas de modelagem da argila; d) propiciar diferentes situações didáticas que favoreçam a imaginação, criatividade e a produção estética das crianças. Metodologicamente, o projeto foi fundamentado na perspectiva da “Abordagem Triangular” (Barbosa, 1991, 1998, 2012)<sup>1</sup>.

Para um aprofundamento teórico sobre o estudo, no sentido de qualificar o diálogo e a análise dos dados encontrados na pesquisa, a partir das áreas de conhecimentos trabalhadas, definimos como principais teóricos: Na área da Educação Infantil - Arce (2002a, 2002b, 2010), Arce & Jacomeli (2012), Arce & Martins (2010), Kuhlmann Jr. (2010), Oliveira (2011), Pasqualini (2006) e Saviani (2011), destacando, sobretudo, os estudos de Arce acerca da história da Educação Infantil e das críticas pertinentes que a autora e o coletivo com quem trabalha faz à Pedagogia Tradicional e ao conjunto das denominadas “pedagogias do aprender

---

<sup>1</sup> Ver Abordagem Triangular, na página 29.

a aprender”.

Na área de Arte/Educação estivemos ancoradas em: Barbosa (1991, 1998, 2012), Chiesa (2014), Gabbai (1987), Duarte Júnior (2012), Ferraz & Fusari (2009), Lowenfeld & Brittain (1970) e Vigotski (2014). Destaco nesse bloco a autora Ana Mae Barbosa por tudo que seus estudos representam para a história da Arte/Educação no Brasil e pela reconhecida proposta de sistematização que ela dá ao ensino da Arte, a partir da denominada “Abordagem Triangular”, que balizou o nosso projeto de pesquisa-ação, como sinalizado.

Após estudos teóricos e dados coletados e analisados, partimos para a realização do relatório, da monografia, que ficou organizada em cinco seções: Sendo a primeira esta que aqui escrevo. A segunda seção “A Educação Infantil ao longo da história”, teve como objetivo fazer uma análise crítica do desenvolvimento histórico das instituições destinadas à educação das crianças, marcado por diferentes concepções e finalidades no que tange à sua função social.

A terceira seção “Caminhos da Arte na Educação Brasileira e a necessidade da Arte na Educação Infantil”, teve como objetivo contextualizar o ensino de arte no Brasil e refletir criticamente a necessidade do ensino de arte na educação das crianças.

A quarta seção “A Modelagem em Argila na Educação Infantil” teve como objetivo identificar limites e possibilidades da pedagoga em trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação Infantil, especificamente, com a modelagem em argila, a partir da pesquisa-ação desenvolvida com o projeto “Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil”, sistematizada na subseção “Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil: uma experiência na Escola Municipal Santa Bárbara, Salvador/ Ba”, a partir de cinco tópicos: Prática social inicial; Modelagem em argila: técnica do “rolinho”; Modelagem em argila: técnica de “placa”; Modelagem em argila: interpretação de obras de arte de Mestre Vitalino; Prática social final.

A última seção corresponde às Considerações Finais, nesta retomo cada uma das seções deste trabalho, avaliando seus objetivos a partir dos principais pontos discutidos, em consonância com uma avaliação mais analítica e conclusiva da pesquisa-ação realizada. Pude perceber, enquanto limites, questões como: a) espaços pedagógicos inadequados, subutilizados ou inexistentes; b) materiais e recursos didáticos insuficientes; c) tempo pedagógico reduzido, para uma significativa apreensão dos conteúdos; d) formação inicial e continuada, inconsistente, não só no que tange aos conteúdos da Arte, mas também ao próprio processo educativo com crianças; enfim, situações que precisam ser superadas para a garantia da efetivação de uma prática pedagógica de qualidade para as crianças.

Para além dessas problemáticas, as possibilidades existem, e vão desde a organização individual e coletiva para reivindicar melhores condições de trabalho e formação continuada financiada pelo Poder Público, bem como o desafio e a responsabilidade de assumir o compromisso de garantir aulas consistentes e significativas, ainda que os dados da realidade não favoreçam. Pois, não fosse assim, eu não teria conseguido, em tão pouco tempo, fazer com que as crianças ampliassem os conhecimentos delas acerca da modelagem em argila e da arte cerâmica.

Assim, estou certa de que a boa qualidade nos cursos de formação de professores em Pedagogia é uma condição essencial para que o seu trabalho nos espaços onde é requerido o seu exercício profissional, se dê de forma a contribuir com o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo, garantindo o acesso qualificado aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no caso desse trabalho, em especial, os conhecimentos das Artes.

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA

Nesta seção me disponho a fazer uma breve incursão na história da Educação Infantil, desde o seu surgimento até a sua configuração atual, no Brasil, como “primeira etapa da educação básica” (LDBEN, 1996, artigo 21), buscando evidenciar nesse percurso aquilo que lhe dá identidade em cada momento histórico, bem como o porquê de ainda hoje, a implementação de uma educação infantil de qualidade – direito inalienável de todo cidadão – permanece como um desafio a ser superado.

Estudiosos que se debruçaram sobre as origens da educação escolar, a exemplo de Enguita (1989), Manacorda (2010), Kuhlmann Jr. (2010)<sup>2</sup>, demonstram que até a Idade Média, esta consistia numa forma secundária de educação. Tudo o que as novas gerações precisavam aprender, era garantido no âmbito comunal e/ou no seio da própria família, onde a transmissão oral e a participação nas tarefas do dia a dia (educação pelo trabalho) se constituíam nos principais mecanismos para apreensão dos conhecimentos necessários à vida em sociedade.

Por outro lado, a transição social para o capitalismo provoca profundas mudanças nas formas de organização e reprodução da vida. "Em suma: a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação" (MANACORDA, 2010, p.327) e, nesse contexto, uma série de instituições começam a ser desenvolvidas e "a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante" (SAVIANI, 2011, p.83), visando o atendimento das necessidades deste novo projeto histórico, principalmente no que diz respeito às mulheres e suas proles; respectivamente, demanda pela força-de-trabalho feminino e garantia de um novo projeto de homem - submisso ao capital.

O atendimento institucional à criança de zero a seis anos esteve, por toda sua história, substancialmente atrelado a transformações sociais que incluíram a expansão da industrialização e do setor de serviços, a intensificação da industrialização e consequentemente a reorganização das estruturas familiares, a incorporação do trabalho de um grande número de mulheres pelo mercado, etc. Tais transformações intensificaram as necessidades de criação de espaços institucionais destinados não apenas ao atendimento das crianças pequenas, mas também aos idosos. No Brasil, o surgimento e expansão destes espaços marcaram significativamente o século XX, aparecendo, em suas origens, como equipamentos de cunho confessional, assistencial e caritativo. (MARTINS, 2005, p.3)

É na Europa, no final do século XVIII, que instituições religiosas e filantrópicas

---

<sup>2</sup> ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*; MANACORDA, Mario Aliguiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*; KUHLMANN Jr. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*.

começam a surgir com objetivo de amparar crianças órfãs, abandonadas e reduzir as altas taxas de mortalidade infantil assim como a prática do infanticídio que se ampliavam como consequência dos problemas sociais do novo modelo de sociedade em expansão.

Nesse cenário, para além da existência das "amas mercenárias" - aquelas que eram pagas para amamentar e cuidar de filhos que não eram seus - surge na França os *orfanatos*, as *salas de asilo* ou *salas de custódia*. No Brasil, em 1738, no Rio de Janeiro, surge a *Roda de Expostos*<sup>3</sup> (ou *Casa da Roda*, *Casa dos Expostos*, *Casa dos Enjeitados*) que caracteriza-se como a primeira instituição destinada ao acolhimento de crianças abandonadas, em sua maioria frutos de relações extra-conjugais ou da exploração sexual dos senhores sobre suas escravas. (MERISSE, 1997, apud PASQUALINI, 2006, p. 22).

Já no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, também na França, surgem as creches para crianças de zero a três anos, como aperfeiçoamento, ou melhor, substituição às Casas dos Expostos, para que as mães não precisassem abandonar os seus filhos para se dedicarem à outras necessidades. (KUHLMANN JR. 2010, p. 78).

Ainda que marcadas pela expressão do assistencialismo, é importante destacar a necessidade de superação da polarização entre o *assistencial* e *educacional* que por muito tempo marcou a interpretação histórica da constituição das creches e pré-escolas, pois, como afirma Kuhlmann Jr.(2007), foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos diversos:

(...) no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor social, dirigida não só para a submissão das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR. 2007, p.54, grifos do autor)

Nesse contexto percebe-se a concretização da educação de classes, que apresenta características específicas, de acordo com a necessidade de seus sujeitos sociais. Como reflete Kuhlmann Jr. (2010):

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica

---

<sup>3</sup> "A roda consistia em um dispositivo onde se colocava os bebês que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica com uma abertura externa fixada a uma janela da instituição permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse introduzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar um sino, preservando assim seu anonimato. Esse sistema, inventado na Europa medieval - e retomado, em alguns países, como na Alemanha nos anos 2000, sob o nome de *babyklappe* - tinha como objetivo estimular as pessoas a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, ou mesmo coibir a prática do infanticídio, bastante comum na época." (STEMMER, 2012, p.9)



atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”, não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a passarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. (2010, p. 167).

Como vimos, desde o início da constituição das primeiras instituições destinadas às crianças, o recorte de classe estava presente, ou seja, a organização (ou desorganização) do trabalho pedagógico estava diretamente relacionado ao público social ao qual tais instituições atendiam. Assim sendo, se para pobres: uma formação de "baixa qualidade", visando a submissão, a subalternidade, a acomodação; se para crianças de elevada posição social, uma educação destinada a manutenção do poder, do status quo, da condição de classe dominante.

Nesse processo, surge, nas camadas desfavorecidas alemãs, o "Jardim de Infância" (*kindergarten*), criado por Friedrich Froebel, em 1840, visando o atendimento de crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Ainda que países como a França, Itália e Inglaterra também tenham criado estabelecimentos para a criança pequena, o *kindergarten* e a proposta pedagógica de Froebel (que destacaremos mais à frente) ganham expressão internacional (Estados Unidos, Suécia, Japão, Itália, Brasil, etc.) e passam a se constituir como um referencial educacional dessa etapa em estudo (KUHLMANN JR, 2010; STEMMER, 2012).

(...) durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à idéia de 'educação' do que à de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel, nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória (...) (ABRAMOVAY & KRAMER, 1988, p.23)

Apesar dos jardins de infância na proposta inicial de Froebel terem sido pensados para crianças pobres e órfãs, tanto no Brasil como em outros países, os mesmos passaram a se constituir como espaço privilegiado para a educação dos filhos das classes abastadas (ABRAMOVAY & KRAMER, 1988). Não é à toa, que o primeiro jardim de infância aberto no Brasil foi privado, pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro (1875) e em 1896, somente após 20 anos, foi criado o primeiro pelo setor público, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, o mesmo atendeu aos filhos de membros do Partido Republicano e da burguesia paulistana, de acordo com KISHIMOTO, 1986; KUHLMANN Jr., 2010.

Embora se reconheça a contribuição de outros educadores para Educação Infantil,

"não são poucos os educadores e pesquisadores que enfatizam a importante influência da pedagogia de Froebel, encontrando-se e confundindo-se essa pedagogia com a própria origem da educação infantil (STEMMER, 2012, p.20). Sendo objeto de vários estudos, destacam-se dois trabalhos de Alessandra Arce: a) a sua tese de doutorado, onde a mesma analisa o pensamento de Froebel e Pestalozzi (2002a); b) a obra *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância* (2002b), onde a autora apresenta a forte influência ambos como os "pioneiros em adequar a educação e seus princípios ao capitalismo e aos ideais de homem e sociedade (ARCE, 2002a, p.219, apud STEMMER, 2012, p.20).

Segundo Arce (2002b), o ideal de educação de Froebel centrava-se em levar todo o indivíduo, desde a primeira infância, a descobrir-se como criatura criada por Deus, e ao mesmo tempo, capaz de criar, imitando no ato criativo, o seu criador. Dessa forma a educação deveria alicerçar-se na "unidade vital" – que compunha a tríade Homem, Deus e Natureza – e nos processos de exteriorização e interiorização (ARCE, 2002b, p.179-181).

No que tange à "unidade vital", Froebel considerava que a função do homem/humanidade e da natureza era se harmonizar com Deus e estabelecer uma harmonização entre si também. Assim, considerando a criança como fonte de pureza e inocência e a representação mais pura de Deus na Terra, a infância para ele era considerada o momento mais fértil para potencializar essa harmonização.

O desenvolvimento da criança para o Froebel, passa pelos processos de interiorização e exteriorização, onde o primeiro consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior; e o segundo, o momento em que a criança irá exteriorizar o seu interior, colocar para fora as suas potencialidades, principalmente a partir da exploração de materiais e de atividades relacionadas à Arte e ao Jogo. Esse processo é concebido como algo natural, bastava que deixássemos a criança ocupada, em atividade, que o seu desenvolvimento se consumaria.

A partir dessa ideia de que o desenvolvimento acontece a partir "interiorização e exteriorização", entra em cena um dos princípios mais importantes da pedagogia froebeliana: o da autoeducação livre; ou seja, a criança precisaria ter a mente aberta e livre para abrir as portas do conhecimento. Assim ela escolhe, manipula, explora, questiona e, "exteriorizando" o seu interior, passaria a se conhecer melhor (autoconhecimento) e permitiria que a professora, por meio da observação, passasse a conhecer mais a criança. (ARCE, 2002b, p. 188).

Dessa maneira, uma das premissas da concepção de infância de Froebel, seria apenas observar a criança a conduzir o seu próprio processo de desenvolvimento. Ou seja, como num

grande jardim, as "jardineiras" - como eram chamadas as professoras no Jardim de Infância - só interviriam caso as plantinhas (crianças) assim necessitassem, ou melhor, sinalizassem. Pois, possuindo uma natureza divina, só precisariam de um terreno fértil para o seu, florescimento da infância e seu (auto)desenvolvimento.

Assim, para o Froebel, o desenvolvimento tem um caráter inatista, ou seja, o professor nunca será capaz de modificar o comportamento da criança; é função potencializar aquilo que o indivíduo traz de melhor. Por isso que ele deve sempre acompanhar o desenvolvimento infantil, sem interferir. Ele só permite interferência se aquilo que estiver sendo potencializado for algo que destrua a inocência, a candura, a imagem "divina" que ela traz desde o seu nascimento.

Segundo Arce (2002a), nas obras de Froebel como nas de Pestalozzi (com este passou dois anos estudando, em Yverdon), se encontram os germens dos ideais escolanovistas e que na atualidade se expressam no grupo daquelas denominadas pedagogias do "aprender a aprender"<sup>4</sup> nas quais se incluem o construtivismo, a pedagogia da infância, a pedagogia das competências, e os estudos na linha do professor reflexivo. Por outro lado, Arce (2002a; 2010) destaca alguns pontos positivos, como:

- a) considerar as especificidades da criança e da infância na organização pedagógica;
- b) a importância dos trabalhos manuais e artesanais na sala de aula, como alinhavo, modelagem, desenho e pintura;
- c) a utilização da música em vários momentos da jornada escolar;
- d) a importância da brincadeira, dos jogos (*dons*), blocos de construção, formas geométricas;
- e) a necessidade de equipamentos específicos para as crianças, em forma e tamanho; ex.: mobiliário escolar, equipamentos de higiene e limpeza;
- f) a inutilidade de castigos físicos;
- g) a necessidade dos diálogos entre os professores sobre o trabalho que esteja sendo realizado. (2002a; ARCE, in.: Atta Mídia e Educação, DVD, 2010).

Os Jardins de Infância de Froebel têm influência estreita com o que conhecemos hoje, no Brasil, por Educação Infantil, ou seja, há uma proposta pedagógica sistematizada que difere da proposta de "jardim de infância" que estava pautada exclusivamente na espontaneidade. Na atualidade, inclusive, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Segundo Saviani (2012, p. vii), a primeira vez em que essa faixa

---

<sup>4</sup> Segundo Saviani (2011), "O lema "aprender a aprender", tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico, para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2011, p.431).

etária foi contemplada na legislação nacional de ensino foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

No Capítulo I, *Da educação pré-primária*, da referida LDB, havia apenas dois artigos, onde tratava do assunto de forma incipiente e superficial, que diziam:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Ou seja, as empresas que possuíam como empregadas, mães de menores de sete anos, eram apenas "estimuladas" a ofertar instituições de educação pré-primária, escolas maternais ou jardins de infância, mantidas por conta própria ou em parceria com os poderes públicos. O que era feito, como nos leva a crer, muito mais como um favor ou estratégia para manter essas mães atendidas mais "próximas" ao trabalho, do que como um direito a ser garantido.

Segundo o mesmo autor, a Lei 5.692, de 11 de 1971, que reformulou o ensino primário e médio, transformando-os em 1º e 2º graus, foi ainda mais omissa, pois se limitou em seu § 2º do artigo 19 a atribuir aos "sistemas de ensino" o ato de "velar" e não de organizar e manter as instituições/escolas.

Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971, apud SAVIANI, 2006, p.134 in. ARCE & JACOMELI, 2012, p.vii)

Assim, a demanda por creches e pré-escolas, principalmente, os serviços de educação infantil destinados às camadas populares, foram sendo assumidos por paróquias das periferias, associações comunitárias, clubes de mães ou entidades privadas, quase todas mantendo em comum a baixa qualidade do atendimento, sobretudo porque, assumindo o caráter de "cursos livres" não necessitavam de reconhecimento nem fiscalização por parte do Poder Público (SAVIANI, 2012, p. vii-viii).

Nesse período, visando a superação desta problemática, o professor Dermeval Saviani, no pré-projeto de LDB que formulou em artigo publicado na Revista da ANDE (SAVIANI, 1988), situava a educação infantil como primeira etapa da Educação

Fundamental, que no mesmo ano, adequando-se à terminologia da Constituição Federal de 1988, passou a denominar-se Educação Básica. Essa proposta foi incorporada à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) que situou a educação das crianças pequenas no âmbito dos municípios

As reivindicações da classe trabalhadora e as lutas sociais que culminaram com o processo de redemocratização do país, levaram a Constituição Federal a assegurar, em seu Artigo 227, a educação das crianças como um direito dos cidadãos, cabendo à família, à sociedade e ao Estado, a garantia das condições objetivas para atender a essa necessidade.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Tal garantia é ampliada no documento nacional - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 53,

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhe:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...) É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

De fato, a promulgação da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, é um avanço na luta em prol da Educação Infantil, pois além de considerá-la, como vimos, como a primeira etapa da educação básica, o título III, art. 4º, IV, afirma que: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, os dados da realidade demonstram que há uma distância - pra não dizer um abismo - entre aquilo que a legislação apresenta enquanto direitos fundamentais que devem ser garantidos a todos indistintamente, e o que de fato tem se confirmado na prática. O Estado, organizado sob a lógica do capitalismo, segue reduzindo ao máximo o direito à saúde, à moradia, à segurança, ao emprego, ao lazer e sobretudo à educação.

Em Salvador, por exemplo, segundo Creriston Silva, presidente do Instituto Central de Creches Comunitárias do Brasil, está havendo "descumprimento da lei, bem como descaso com a educação infantil de Salvador." Os problemas vão desde a falta de repasse e desvio,

pela Prefeitura Municipal, de valores de programas provenientes do Governo Federal (FUNDEB, Brasil Carinhoso); professores sem receber salários há mais de um ano; estrutura física dos estabelecimentos; culminando com o fechamento de 28, das 241 creches comunitárias, filantrópicas e confessionais da capital baiana, e com um número superior a 150 mil crianças fora da pré-escola<sup>5</sup>.

Curiosamente, o prefeito ACM Neto lançou em julho de 2014 o Programa Primeiro Passo<sup>6</sup>, que concede auxílio de R\$50 reais a famílias que tenham crianças de 0 a 5 anos que não conseguiram vaga nas creches municipais, como incentivo para que esses pais matriculem seus filhos nas creches comunitárias que, como citado anteriormente, seguem em situação precária por conta do próprio descaso da Prefeitura. Com essa proposta o poder público minimiza, cada vez mais, seu compromisso com a educação infantil pública.

O fato é que a curta trajetória da garantia desse direito, nos leva a constatar que ainda há muito obstáculo a ser superado, sem deixar de considerar os avanços já alcançados. Isso fica mais claro quando toma-se em questão o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), cuja versão definitiva foi publicada em 1998.

Este documento, ainda que tenha superado algumas das inúmeras críticas - "incoerência", "ambiguidade", "desvio de rota", "retrocesso" - que desde a sua versão preliminar foram sinalizadas por grandes pesquisadores da área (PALHARES & FARIA (orgs), 2007)<sup>7</sup>, segue sendo adotado pela maioria das instituições de ensino responsáveis pela Educação Infantil, no sentido de instrumentalizar os educadores de creches e pré-escola a realizarem seu trabalho educativo.

Estudos mais recentes, como o de Arce (2010), Arce & Martins (2010), Marsiglia (2011) tem demonstrado que as concepções de "Criança", "Professor" "Escola", "Conhecimento" nele presentes, refletem o esvaziamento valorativo da função social da escola, do ato de ensinar e do trabalho do professor, mantendo em voga as práticas espontaneístas e subjetivistas que predominam na Educação Infantil.

Azevedo & Schnetzler (2005), em estudo acerca do binômio educar-cuidar (ou cuidar-educar) na Educação Infantil e na formação dos profissionais destinados a tal fim, confirma, na análise de 39 artigos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação de crianças*

---

<sup>5</sup> <http://www.tribunadabahia.com.br/2015/04/01/secretaria-acusada-de-segurar-verba-creches-em-salvador-estao-fechando>; <http://www.tribunadabahia.com.br/2015/03/23/creches-fazem-manifestacao-ameacam-entrar-em-greve-de-fome>. Acessados em 5 de abril de 2015.

<sup>6</sup> <http://www.primeiropasso.salvador.ba.gov.br/>.

<sup>7</sup> O livro em questão, *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*, desde a sua primeira edição, em 1999, aborda a falta de consenso na área, acerca da elaboração dos Referenciais Nacionais para Educação Infantil (versão preliminar e atual), e do ataque aos direitos recém conquistados por essa parcela da população.

de 0 a 6 anos da ANPED, no período de 1994 a 2003, a expansão desta concepção anti-escolar nos dias atuais e faz o seguinte questionamento:

Será que 'ensinar' só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? Quem é o 'Profissional de EI' nesse contexto se ele não puder ser socialmente reconhecido como professor? Essa 'aversão' ao modelo da escola fundamental não é também um (des)serviço à formação de profissionais para este nível de ensino? (AZEVEDO & SCHNETZLER, 2005, p.15, apud. PASQUALINNI, p.54)

Nereide Saviani (2012) defende que a educação infantil se caracterize em educação escolar; que sua dimensão não se resuma meramente assistencial, mas como educação de fato, voltada para formação integral da personalidade humana, em um currículo baseado em intencionalidades planejadas e sistematicamente desenvolvidas, respeitando as características, as necessidades das crianças às quais se destinam. Deve também repensar as concepções e as práticas pedagógicas, dedicar mais atenção ao papel do professor na seleção dos conteúdos curriculares e na organização do trabalho pedagógico.

É nesse sentido que, não perdendo de vista questões como: Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Principalmente quando estamos falando de Educação Infantil, que estamos propondo, assentadas sobre os estudos acerca da Arte-Educação no desenvolvimento das novas gerações, a desenvolver um trabalho de forma planejada, sistematizada, organizada, junto a crianças de uma escola pública, a fim de identificar os limites e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem da modelagem em argila.

Porém, antes de partir para a sistematização da pesquisa-ação proposta, traço a linha histórica da arte-educação no Brasil como forma de compreender a atual realidade do ensino de arte no Brasil, que ainda se apresenta tão escassa.

### 3 CAMINHOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A NECESSIDADE DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender a atual realidade do Ensino de Artes na educação brasileira é importante identificar como, historicamente, esta se constituiu enquanto componente curricular. Por isso, nesta seção, teremos como objetivos: contextualizar o ensino de arte no Brasil e refletir criticamente a necessidade do ensino de arte na educação das crianças. Nesta direção organizei esta seção a partir de duas subseções: Caminhos da Arte na Educação Brasileira e A Necessidade da Arte na Educação Infantil.

#### 3.1 CAMINHOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Se o trabalho artístico, enquanto ato de “tornar objetivas (no sentido de concretas) as manifestações subjetivas dos seres humanos, numa dada época e cultura” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.56), é algo que vem sendo transmitido e assimilado de geração em geração, desde as primeiras civilizações, a área de conhecimento Arte, tomando como base a função social da escola, deveria fazer parte do currículo educacional. No entanto a arte, na educação escolar brasileira, tem caminhado a passos lentos. Além de se efetivar de maneira instrumental, na maioria dos casos, pois sempre esteve a serviço dos interesses hegemônicos, que, neste caso, não é o da socialização do conhecimento arte, com vistas ao pleno desenvolvimento do ser humano.

Como vimos na seção anterior, a Revolução Industrial e a consequente divisão social em classes, provocou também uma divisão social do saber, cabendo às instituições destinadas à educação das novas gerações, a função de garantir projetos também distintos de formação humana, ou seja, um para atender aos filhos das classes dominantes e outro para atender aos filhos da classe trabalhadora; como percebeu-se com a polarização entre trabalho intelectual e trabalho manual; entre o pensar e o fazer; entre a racionalidade (saber objetivo) e as emoções.

A escola, por conseguinte, inicia-nos desde cedo nas técnicas do esquiteamento mental, separando razão e sentimentos. Isso é compreensível segundo a lógica que rege a moderna sociedade industrial: os indivíduos devem *produzir*, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo. E para essa sociedade também não interessa a existência de pessoas com uma visão geral, do todo da vida. Pelo contrário: interessam indivíduos com uma visão cada vez mais setORIZADA, especializada, do mundo. Nesses termos, a escola surge para produzir mão de obra especializada para o mundo moderno. Se este mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente. (...) Que se separe a razão da emoção. Convém também observar que a visão transmitida pela escola é sempre a visão determinada pelas classes dominantes. Não interessa que as pessoas



elaborem a *sua* visão de mundo, com base na realidade concreta. Importa, sim, a padronização do pensar, segundo os ditames da lógica de produção industrial. (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.32-33)

Ainda que estudos sobre a educação escolar brasileira remetam ao século XIX como o marco da sistematização do ensino e o predomínio do Estado laico (FERRAZ & FUSARI, 2009; SAVIANI, 2011), estes apontam que anteriormente a esse período, o que houve foi um monopólio da vertente religiosa conduzida principalmente pelos jesuítas que, não obstante, tanto nos colégios jesuíticos, destinados aos nobres e burgueses, quanto nas "missões" e nos sistemas de "reduções" destinadas à catequização dos povos nativos – que utilizavam de expressões da arte (música, canto coral, teatro) para atrair as crianças de modo que "possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé [católica]", tal como orientou o rei de Portugal, Dom João III (SAVIANI, 2011, p. 25).

Nesses locais, os "irmãos oficiais" exerciam e ensinavam vários ofícios, tais como pintura, carpintaria, instrumentos musicais, tecelagem etc. Em cada redução no século 17 foi criada uma escola de canto coral, música e dança. Segundo relatos, como o do abade suíço Clovis Lugon, em seu livro *A República "Comunista" Cristã dos Guaranis* (1977), os nativos aprenderam inclusive a tocar os mais variados instrumentos e também composição musical. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.41)

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, o sistema educacional brasileiro ficou desorganizado. Somente em 1808, a transferência da Corte portuguesa ao Brasil muda o cenário político, econômico, educacional e cultural, gestando um Estado político e uma reestruturação do sistema educacional em três níveis: primário (primeiras letras), secundário e superior; além de cursos profissionalizantes.

Para dar conta da reformulação dos padrões culturais e estéticos vigentes, a vinda da Missão Artística francesa, em 1816, a convite do Rei de Portugal, deu origem à Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, que 10 anos depois foi transformada em Imperial Academia e Escola de Belas-Artes, marcando com esse ato a instalação oficial do ensino artístico e acadêmico no Brasil, "que acompanhava as orientações de instituições similares europeias. Os artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de arte da Europa" (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.42), tendo como influência a estética neoclássica. É importante destacar que a proposta da academia se destinava a formação de artistas e não de professor de arte.

Percebe-se que área de conhecimento "Arte", durante todo o séc. XIX, foi marcada por preconceitos de ordem política, estética e de classe social (a exemplo de atribuição das atividades manuais artísticas como similares ao trabalho escravo). Esse processo continua no

século seguinte marcadamente influenciado pelo cenário europeu, tendo grande destaque, o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, criado em 1856 com o objetivo de “fomentar a educação popular pela aplicação da Arte às indústrias”<sup>8</sup>, e principalmente a influência do liberalismo de Rui Barbosa. (BARBOSA, 2012)

O ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa lição, em que se têm assinalado a Inglaterra, Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Suíça, e Bélgica, a Holanda e a Itália (BARBOSA, R., 1882, p.166, apud BARBOSA, 2012, p.43)

É nesse contexto de busca pela prosperidade econômica, afirma Barbosa (2012), que os Pareceres sobre a Reforma do Ensino Superior (1882) e sobre a Reforma do Ensino Primário (1883) de Leôncio de Carvalho apresentados pelo baiano Ruy Barbosa ao parlamento, foram, talvez, os melhores elaborados e apresentados à nossa legislação, em perfeita consonância com as concepções e técnicas pedagógicas da época. Não a toa, o Desenho figurava em sua ideia pedagógica com merecido destaque, especialmente no ensino das crianças. O que faz dele, segundo a autora, aquele que como nenhum outro tenha se dedicado tão “minuciosamente sobre o ensino do Desenho ou o ensino da Arte” no Brasil (BARBOSA, 2012, p.44).

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino do Desenho nas escolas primárias e secundárias estava apoiado numa concepção tradicional de educação, onde o produto/resultado dos trabalhos importava mais do que desenvolvimento dos estudantes nesse processo.

Não poderia ser diferente, pois, desta maneira, há um diálogo coerente com o objetivo da aula de Desenho na sala de aula, que não é de construir o conhecimento arte e sim de preparar para o futuro profissional da indústria. Esta atitude pode ser ainda mais perceptível quando até então não havia nenhuma movimentação política educacional que vislumbrasse a formação superior do professor de arte. Assim, o ensino de Desenho se efetivava de maneira superficial, equivocada e limitada.

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa "pedagogia tradicional" (que permanece até hoje), encaminham os conteúdos através de

---

<sup>8</sup> A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediatista e a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1997, p.25)

atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. É importante frisar-se que os conteúdos desta modalidade pedagógica eram considerados verdades absolutas e a relação do professor com o aluno tinha um caráter bem mais autoritário. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.46).

Esse processo de ensino-aprendizagem centrado na autoridade do professor e na "transmissão" de conteúdos reprodutivistas, desvinculados da realidade social, da subjetividade e das diferenças individuais, deu lugar, a partir da década de 30, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ao Movimento da Escola Nova, que teve sua origem no século XIX na Europa e nos Estados Unidos.

Na Escola Nova, a ênfase é a *expressão* como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo de trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.47).

Como vimos na seção anterior, com a criação dos jardins de infância de Froebel e as "pedagogias do aprender a aprender" na atualidade, tais concepções pedagógicas, embora chamem atenção para a figura do estudante no processo educativo, suas individualidades e particularidades, o faz de forma tão intensa que chega a descaracterizar o papel da escola e do professor no processo de aquisição do conhecimento. A ênfase na criação, na experimentação e na improvisação, no "aprender fazendo", supervalorizando o espontaneísmo, faz com que o "Ensino de Arte" deixe de ser compreendido como um campo preferencial de saberes sistematizados e passe a ser direcionado para "a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural" (idem, p.49).

Esta concepção, como já dito, ancorada na "Escola Nova" é concebida pelos educadores de maneira equivocada, no caso das artes, além do agravante em relação a ausência do arte-educador, algumas professoras pedagogas deixam de impor o modelo pronto do desenho determinando as cores que devem pintar (pedagogia tradicional) para o "desenho livre" o "desenhe e pinte o que quiser" e nesse contexto a avaliação em artes passa a ser: "Lindo!"; pois, na concepção de algumas professoras - a arte sendo expressão de sentimento, não pode ser avaliada. Porém, é importante lembrar que tudo isso também acontece em consequência da ausência de formação do professor de arte, que até então não existia.

A partir da década de 1960/1970, manifesta-se no Brasil a tendência tecnicista,

acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade industrial e tecnológica e as novas metas econômicas, sociais e políticas, tendo como marco no âmbito educacional, a promulgação da Lei n. 5.672/71, que introduz no currículo escolar de 1º e 2º graus, a disciplina Educação Artística, substituindo as disciplinas existentes como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas, Educação Musical.

Os professores aderem em suas práticas às orientações pedagógicas tradicional e escolanovista, sem questionamentos ou reflexões sobre o que seria melhor para o ensino de arte. Enfatiza o "saber construir" reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), ao mesmo tempo em que admitem o "saber empírico" espontaneísta, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transformam em meras atividades. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.51, 52).

A supervalorização da dimensão instrumental e técnica da educação - *o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso* -, a ausência de uma consolidada base teórica e a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores, leva os mesmos a recorrerem à utilização de apostilas, revistas, livros e manuais curriculares - como é o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil", apesar de sua discutível qualidade e não-compartilhamento de recursos para o aprimoramento dos conceitos de arte". (idem, p.53).

É possível notar que o "Ensino de Artes" continua "aleijado": ou está a serviço do desenvolvimento da indústria ou está a serviço do desenvolvimento da ciência; hegemonicamente, no âmbito da educação escolar, uns defendem a aprendizagem a partir do exercício repetitivo e mecânico da cópia; e outros defendem a aprendizagem espontânea sem mediador. Logo, podemos dizer que até então não houve avanço em relação ao ensino de artes, que continua, nesse período, carente de uma concepção educacional que assuma a arte como área de conhecimento, como componente curricular necessário na educação básica.

Concomitantemente às tendências pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista, é desenvolvido no Brasil entre a década de 1960 e 1970, pelo educador Paulo Freire, um trabalho pedagógico que hoje é considerado e reconhecido por muitos educadores como uma "Pedagogia Libertadora" que, voltada para o diálogo educador-educando, compreendia a educação como fundamental para "forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a conscientização do homem brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política". (GHIRALDELLI, 2006. p.107, apud FERRAZ & FUSARI, 2009, p.54).

A década de 1970, para o ensino de arte, marca um importante fato histórico, um

verdadeiro divisor de águas. Nela cria-se os primeiros cursos superiores de formação do professor de arte, fruto da luta dos professores de artes que eram artistas e faziam cursos de formação de professor nas "Escolinhas de arte". É quando surge a necessidade e as reivindicações pelo curso de formação de professor em nível de Licenciatura Plena, superando o tempo pedagógico de integralização curricular dos cursos de dois anos que existiam na época. Acompanhando tais discussões, motivados pelo processo de redemocratização do país na década de 1980, uma série de educadores se dedica ao esforço de conceber e discutir práticas e teorias educacionais que contemplem o necessário compromisso da transformação da realidade, bem como a garantia de uma escola de efetiva qualidade educacional, com vistas ao pleno desenvolvimento dos seus educandos.

Começa a se "desenhar", nas palavras de Ferraz e Fusari (2006), uma reformulação pedagógica que, sem desconsiderar as contribuições de outras perspectivas pretenda ser mais "realista e crítica", como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1980) e a Crítico-Social dos Conteúdos de (Libâneo, 1985). Nessa direção buscava-se uma pedagogia que:

não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1980, p.60-61, apud FERRAZ & FUSARI, 2009, p.55).

De acordo com essa proposta pedagógica, compreende-se o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” e o objeto da educação como:

A identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem homens, bem como a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”, (SAVIANI, 2008, p.13).

Assim sendo, negar a arte enquanto conteúdo e não estabelecer métodos capazes de a mesma ser aprendida/apreendida com qualidade por todos, é negar as possibilidades que arte tem em contribuir com o desenvolvimento humano, a ampliação da leitura de mundo e de intervenção sobre este.

Nessa perspectiva de reconhecimento e valorização da arte na educação, enquanto área de conhecimento, em seus domínios estéticos e artísticos, destaca-se na década de 1980 com os textos de Ana Mae Barbosa, principalmente, os primeiros estudos que resultou na elaboração da Proposta Triangular. Esta proposta foi desenvolvida a partir de experiências feitas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e difundida desde o início da década de 1990, a partir da sua sistematização metodológica na obra *A imagem no ensino da arte* (BARBOSA, 1991) - sendo referência em várias bibliografias e projetos curriculares.

Segundo Barbosa (1998), trata-se de dupla triangulação: de um lado, três vertentes do processo de ensino-aprendizagem - *fazer* artístico, *ler* a imagem (obra de arte) e *contextualizar* (história da arte); de outro, a tríplice influência que a originou: os movimentos das Escuelas al Aire Libre do México, os Critical Studies (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da Disciplined-based Art Education (DBAE), dos EUA. Esta proposta, considerada renovadoras exitosas foi, desenvolvidas em algumas regiões<sup>9</sup>, porém, nessa época ainda eram muitas as regiões onde encontravam-se proposições curriculares inconsistentes, professores sem formação adequada para garantir boas aulas e, ainda pior, lugares onde sequer haviam tais profissionais, havendo uma precarização ou total negação do acesso aos conhecimentos da arte.

No sentido de contribuir com a superação dos problemas da educação brasileira, assentados sobre a conjuntura sociopolítica-econômica e social da época, são publicados em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>10</sup>, cujo objetivo, apresentado ao professor é:

auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será possível se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade de ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997)

---

<sup>9</sup> De 1989 a 1992 a Proposta Triangular foi experimentada nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos respectivos originais no museu. (BARBOSA, 1995)

<sup>10</sup> Os PCNs estão divididos em duas publicações; sendo o destinado ao 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, publicado em 1997, e o referente ao 3º e 4º ciclo, com publicação no ano de 1998. Compõem os mesmos, os seguintes volumes: Volume 1 (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais); Volume 2 (Língua Portuguesa); Volume 3 (Matemática); Volume 4 (Ciências Naturais); Volume 5 (História e Geografia); Volume 6 (Arte); Volume 7 (Educação Física); Volume 8 (Apresentação dos Temas Transversais e Ética); Volume 9 (Meio Ambiente e Saúde) e Volume 10 (Pluralidade e Orientação Sexual).

No tocante à Arte, o Volume 6 dos PCN, específico sobre o tema, apresenta uma proposta que contempla as particularidades de cada expressão artística: *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*. Vale destacar que, pela primeira vez, ainda que teórico, a escola básica tem uma referência curricular nacional para o “Ensino de Artes”. De acordo com o PCN de Artes:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana (BRASIL, 1997, p.15)

Percebe-se, que as contribuições teóricas do PCN-Artes, sem dúvida, são positivas, especialmente no que se refere à consolidação da Arte como área de conhecimento e estudo na educação escolar. Porém não podemos deixar de criticar tais Parâmetros, quando estes não dialogam com a realidade escolar, que, historicamente, até hoje, tem negado a socialização do ensino de artes.

Por isso, nesse contexto, os Parâmetros não têm surtido efeito significativo nas práticas pedagógicas em artes, pois a escassez de professores de artes na escola continua e o professor de outra área de conhecimento não dá conta da compreensão de tal referencial teórico, dado a sua especificidade. Conforme Penna:

A proposta de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais está em consonância com o projeto neoliberal de globalização e da política de investimento do Banco Mundial que financia o setor social como medida de alívio e de redução da pobreza no terceiro mundo. O banco Mundial considera o setor educacional entre os mais importantes para o quadro do financiamento do Banco. Isto confirma que a política educacional brasileira tem estado, ao longo da sua história e em todos os níveis e setores, que concebem a educação como bem de consumo e instrumento de adestramento da mão-de-obra para o mercado de trabalho. (1999, p.18)

Para a autora pensar uma educação em arte deveria envolver a elaboração de uma proposta construída e desenvolvida por arte-educadores, conscientes da realidade e de suas reais necessidades. Afinal, sabemos que apesar da Lei de Diretrizes e Base de 1996 no Artigo 26, inciso 2º, estabelecer que "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos"; dos Parâmetros Curriculares e da criação de diversos cursos de licenciatura nas

universidades públicas brasileiras, até hoje, são poucos os concursos públicos para o professor de arte. No caso das crianças da educação infantil e séries iniciais é a professora regente, pedagoga, que na maioria das turmas tem assumido, querendo ou não, o componente curricular “Ensino de Artes”, mesmo que de maneira superficial.

Para concluir esta subseção destaco nesse percurso histórico, as mais relevantes interferências sociais e culturais que marcaram o ensino e aprendizagem da arte no país e que seguem interferindo, em maior ou menor grau, nesse processo, segundo Ferraz & Fusari (2009), que são:

- a) os comprometimentos do ensino artístico (desenho) com a industrialização visando a uma preparação para o trabalho (operários), originado no século 19 durante o Brasil Imperial e presente até as primeiras décadas do século 20;
- b) os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidão individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando a educação escolar em geral (escolas “tradicional” e “nova”) e também a educação em arte, ao longo do século 20;
- c) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/61, que transformou a disciplina Arte em uma “prática educativa” (ensino ginásial), bem como em “atividade complementar de iniciação artística” (ensino colegial); além da substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical;
- d) O caos, os conflitos, os tecnicismos e a dependência cultural delineados no ensino de arte, após a introdução da Educação Artística nas escolas brasileiras com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71;
- e) a retomada de movimentos de organização de educadores (principalmente as associações de arte-educadores), iniciada nos anos 80;
- f) a retomada das investigações e experiências pedagógicas no campo da arte, sistematizações de cursos ao nível de pós-graduação;
- g) a formação de pesquisadores e conseqüente crescimento de pesquisas na área;
- h) as novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea, modificando os horizontes artísticos e a docência em arte;
- i) os debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte, realizados em caráter nacional e internacional, a partir dos anos 80;
- j) a luta para inclusão da obrigatoriedade de Arte na escola e a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988;
- k) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/94, tornando o ensino de arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica;
- l) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pelo Ministério de Educação (MEC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil na última década do século 20. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.38-40).



Dessa forma nota-se que, historicamente, os problemas no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos em Artes estão relacionados a diversos fatores, como: falta de políticas públicas educacionais; opções éticas, políticas, estéticas do professor; desorganização do trabalho pedagógico; ausência de formação inicial e continuada dos educadores de artes; problemas estruturais da escola (materiais, espaço e tempo pedagógicos); situações sociais de ordem extra-escolar – principalmente econômica – que interferem no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo; enfim, questões que precisam ser enfrentadas pela classe de arte-educadores e pela sociedade de maneira geral.

### 3.2 A NECESSIDADE DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender como a arte-educação pode contribuir com o desenvolvimento escolar da criança é necessário entender a arte como uma manifestação da cultura humana que acompanha a história da humanidade desde o princípio.

Nesse sentido, o objetivo desta subseção é refletir criticamente acerca da importância da arte no desenvolvimento da criança e sua necessária sistematização no âmbito da educação infantil. Para isso, o texto fará um diálogo com autores clássicos que estudaram o desenvolvimento da imaginação e da atividade/capacidade criadora na infância, bem como autores contemporâneos que ao longo das últimas décadas têm pautado e defendido a efetivação, nas instituições escolares, de uma educação artística/estética capaz de provocar valiosas experiências e transformações significativas na relação das crianças e dos seres humanos em geral, consigo mesmo, com outros indivíduos e com o mundo da cultura humana.

Como apresentado em seção anterior, a arte é parte do trabalho com crianças desde a gênese da educação infantil. Atividades como o desenho, a pintura e a modelagem em argila eram constituintes dos *kindergarten* (Jardins de Infância). Para Froebel, era a arte e o jogo os principais instrumentos para potencializar os processos de interiorização e exteriorização que caracterizavam a pedagogia froebeliana.

Além disso, Froebel, por considerar que desde tenra idade o homem se utiliza, em todas as culturas, da arte para se expressar, sua metodologia pregava o cultivo da mesma para que, ainda que em sua maturidade a criança não se tornasse uma artista, pudesse se constituir em um contemplador da arte e do belo.

No percurso dos estudos da Arte-educação, destacamos o trabalho de Lowenfeld &

Brittain (1970) que, embora tenha reforçado, em várias passagens, uma compreensão espontaneísta do desenvolvimento artístico da criança e generalisticamente negativa do espaço escolar e do papel do professor - os quais, segundo os autores, "impedem a criança de usar a arte como verdadeiro meio de auto-expressão" (p.18) - ressaltou a importância da atividade criadora na educação e analisou diferentes aspectos de seu desenvolvimento. Para Lowenfeld e Brittain (1970),

A Arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. (LOWENFELD & BRITAIN, 1970, p.14)

Tal dinamismo e unidade se revelam na compreensão que os autores têm do significado da arte para educação das crianças, em que esta conjuga, numa única forma, o movimento do pensamento, do sentimento e da percepção. Destacamos aqui, na obra de Lowenfeld & Brittain (1970) uma síntese desses aspectos fundamentais, a partir da análise que os autores fazem das distintas expressões de desenvolvimento potencializadas pela atividade criadora; a saber: a) desenvolvimento emocional; b) desenvolvimento intelectual; c) desenvolvimento físico; d) desenvolvimento perceptual; e) desenvolvimento social; f) desenvolvimento criador. No que se refere ao *desenvolvimento emocional*, afirmam Lowenfeld & Brittain:

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional (1970; p. 39-40).

Aqui os autores falam dos processos iniciais da expressão criadora na infância, destacando o fato de que os julgamentos externos - por parte dos amigos/colegas, família, professores - à arte produzida pelas crianças, seja através de adjetivações como: feio, errado; ou através das notas atribuídas no âmbito escolar, levam as mesmas a se inibirem e retraírem seu processo criativo.

De acordo com Vigotsky (2010), "as reações emocionais exercem a influência mais

substantial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo" (VIGOTSKY, 2010, p.143). Assim, reconhecendo a potencialidade da atividade artística no desenvolvimento emocional das crianças, bem como a relação de complementaridade entre emoção e cognição, é de suma importância a mediação positiva de outras crianças, pais (familiares) e professores no processo de criação artística da criança, dentro e fora da escola. Nesse mesmo sentido, ao dissertarem sobre o *desenvolvimento intelectual*, Lowenfeld & Brittain (1970), defendem que

É importante que se possa manter um equilíbrio apropriado entre a evolução emocional e a intelectual. Se verificarmos que uma criança está restringida em sua expressão criadora e, no entanto, é intelectualmente muito desenvolvida, devemos facilitar-lhe a oportunidade de alcançar o equilíbrio. A arte pode desempenhar essa função, através de motivações adequadas. Nosso atual sistema educacional possui o defeito de enfatizar, excessivamente, o desempenho intelectual. A aquisição do saber continua sendo a finalidade da educação. Pode ser muito mais importante, para a criança, adquirir liberdade de expressão do que reunir informações factuais. (p.41)

Os autores, na citação acima, ao mesmo tempo em que defendem a manutenção de um equilíbrio entre o desenvolvimento emocional e o intelectual, parecem reforçar a polarização e oposição entre ambos, inclusive criticando, por um lado a supervalorização da aquisição de conhecimento, no âmbito escolar, em detrimento da liberdade de expressão; concluindo, por sua vez, que esta pode ser mais importante para a criança, que o acesso a novas informações.

Em sentido oposto, defende Vigotski (2014)

a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 12).

Assim sendo, o desempenho intelectual e a aquisição de informações factuais (inclusive sobre arte) podem potencializar a atividade criadora, bem como, "todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas." (ibidem, p.4). O professor, nesse contexto, deve planejar e organizar ambientes pedagógicos e "informações factuais" favoráveis à expressão da atividade artístico-criadora infantil, o que não implica, necessariamente, frear a expressão espontânea da criança.

Lowenfeld & Brittain (1970) trazem no seu estudo a reflexão sobre o *desenvolvimento*

*físico* e sua relação com a arte quando colocam:

No trabalho criador de uma criança, seu desenvolvimento físico manifesta-se em sua capacidade de coordenação visual e motora, na maneira que controla seu corpo, orienta seu traço e dá expressão às suas aptidões. (...) Na realidade, a criança fisicamente ativa retratará movimentos físicos ativos e desenvolverá maior sensibilidade para as realizações físicas. Com frequência, também será retratada a presença inconsciente de tensões musculares ou sensações corporais. Às vezes, as crianças com defeitos projetarão em seu trabalho criador tais deficiências. (1970; p.41)

Embora concorde, em partes, com os autores ao afirmarem que através do trabalho criador é possível verificar certas limitações físicas - e não "defeitos" - no fazer artístico do indivíduo que o produz, não parece que essa relação seja tão direta e determinante quanto é apontada. Se assim fosse, seria inconcebível imaginar que pessoas que não dispõem das mãos pudessem aprender a elaborar obras de arte com tamanha riqueza de detalhes (e movimentos), tais quais as que são produzidas por artistas que pintam com a boca e com os pés.

A respeito do *desenvolvimento perceptual*, os mesmos autores anteriores ressaltam que:

O cultivo e o desenvolvimento dos nossos sentidos são uma parte importante da experiência artística. Isto é de consequência vital, pois a fruição da existência e a capacidade de aprendizagem talvez dependam da qualidade das experiências sensoriais. Na atividade criadora, o crescente desenvolvimento perceptual pode ser observado na conscientização progressiva e no uso, cada vez maior, de toda uma variedade de experiências perceptuais [visual, tátil, espacial, auditiva, cinestésica, por parte da criança]. (1970; p. 42)

Essa relação da educação artística, ou melhor, estética, com o desenvolvimento integral dos sentidos humanos também foi anunciada por Read (1977) ao defender que:

Deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente a "educação artística" como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical ou auditiva, e forma um integral da realidade que deveria denominar-se educação *estética*, a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada. (READ, 1977, p.33 apud DUARTE JR., 2012, p.76)

As diversas expressões da arte (visual, teatral, musical, etc.) são matéria-prima

fundamental, senão a mais capaz, para promover o desenvolvimento sinestésico. O professor que dominar tais manifestações, para além de oportunizar o acesso dos estudantes ao conhecimento das mesmas, poderá utilizá-las com o objetivo de potencializar o desenvolvimento dos sentidos, bem como de características e necessidades humanas individuais e coletivas.

Nesse segundo aspecto, inclusive, Lowenfeld & Brittain (1970) destacam que a "arte tem sido frequentemente considerada um meio primordial de comunicação e, como tal, converte-se em expressão mais social do que pessoal" (p.44-45), possibilitando, seja no ato de produção ou de apreciação estética, o *desenvolvimento social* das crianças, em particular, e dos homens em geral.

Por fim, Lowenfeld & Brittain (1970) abordam o *desenvolvimento criador* e o papel da educação escolar nesse processo. Estes sinalizam que

As experiências artísticas sempre foram consideradas a base da atividade criadora, nas escolas. [Por outro lado] (...) As crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhes são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico. Podem adotar, rapidamente, os estilos de outrem, pedir, constantemente, ajuda ou seguir os exemplos do trabalho que está sendo realizado pelos seus companheiros. (...) A atividade artística não pode ser imposta, mas deve surgir de uma força espiritual interior. (p.48-49)

Entendo esta “força espiritual interior” como a capacidade criadora inata ao ser humano, que se materializa no processo interativo, criativo, espontâneo, livre de imposições e mediado pelo educador. Dessa maneira, a criatividade deve ser estimulada e não endurecida ou aprisionada por modelos e cópias. Sabemos que as práticas de ensino de artes na escola, por falta de profissionais qualificados, têm se realizado de maneira contrária a uma atividade criadora; pelo contrário, muitas vezes, violenta a capacidade criadora do ser humano. Em síntese, o “ensino de artes”, nesse contexto de carência de profissional da área, contraditoriamente, desumaniza.

Percebe-se, nos estudos de Lowenfeld & Brittain (1970), uma perspectiva desenvolvimentista da capacidade criadora, considerando-a muito mais como algo que se processa naturalmente e que as condições históricas, sociais, econômicas, tenham pouco interferência nesse processo. Somado a isso, generaliza, em vários trechos, ao culpabilizar os professores por não garantirem o desenvolvimento integral das crianças, onde se inclui o desenvolvimento artístico e estético, sem revelar os motivos determinantes que levam a ampla maioria das escolas e dos professores a se organizarem de forma a inibir ou cercear o potencial criativo das crianças.

Por outro lado, Ferraz & Fusari defendem um conhecimento artístico didaticamente organizado, para que seja possível contribuir com o desenvolvimento da criança, ao admitir o seguinte:

Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, faz parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida. Conseqüentemente, ao compreender e encaminhar os cursos de Arte para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação da criança estará ajudando na melhoria de sua expressão e participação na ambiência cultural em que vive. Daí a importância do professor sistematizar, organizar suas aulas, criando nos cursos condições para que as crianças possam desenvolver suas potencialidades artísticas. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 87)

Assim sendo, ao analisar a imaginação e a criatividade no desenvolvimento infantil, Vigotski afirma:

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientes sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p.12-13)

Nesse contexto, reconhece-se que a importância da arte para a formação humana é indiscutível e está para além de sua utilidade ou centralidade no desenvolvimento das crianças, pois suas expressões tratam-se de produções historicamente acumuladas pela humanidade, a escola, tem obrigação e função de socializar este conhecimento, de maneira sistematizada, como faz com as outras áreas de conhecimento.

Na continuidade do aprofundamento sobre meu objeto de pesquisa, na próxima seção, farei a sistematização da pesquisa-ação que desenvolvi, como forma de refletir sobre a importância da arte na educação infantil a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas em artes – modelagem em argila – com crianças da educação infantil.

#### 4 A MODELAGEM EM ARGILA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender como a modelagem em argila pode contribuir com o desenvolvimento escolar da criança é necessário entender a arte como manifestação da cultural que acompanha a história da humanidade desde o princípio, logo, precisa ser absorvida pela escola como área de conhecimento, com conteúdo próprio e enquanto elemento constituinte do currículo.

Das civilizações pré-históricas às atuais, o fazer artístico se expressa das mais diversas formas.

A história da cerâmica começa com a descoberta do fogo. O homem verificou que, ao ser queimada, a argila transformava-se em material inalterável pela água. A versatilidade da cerâmica está diretamente ligada à versatilidade do próprio homem. Desde o início ela foi usada para a confecção de objetos decorativos e utilitários. Figuras religiosas, vasos, porta-mantimentos eram função da cerâmica. Trata-se de uma das grandes artes da civilização. (GABBAI, 1987, p.8).

Argila, barro, são nomes dados ao mesmo material orgânico encontrado à superfície da crosta terrestre, no fundo de rios e lagos, em depósitos naturais e em diversas partes do mundo. A sua acessibilidade somada à sua plasticidade, fez com que o homem, a partir de sucessivas aproximações, descobrisse suas múltiplas utilidades e desenvolvesse e ampliasse técnicas cada vez mais elaboradas para exteriorizar o seu potencial criativo. Desde então o homem se apropria, historicamente, desta matéria-prima com intuito de transformá-la, de concretizar suas ideias e necessidades.

O barro é um material barato e abundante. Pode-se lhe dar qualquer forma, queimá-lo em vasta gama de temperaturas. A sua superfície aceita esmaltação. (...) É infinita a variação de cores. Textura de seda, de rocha, de vidro, de areia, de pele, tudo é possível em cerâmica. É a nuance dessa variação que atrai o ser humano. Ela é impossível num plástico ou aço. Na cerâmica de alta temperatura elimina-se o ponto fraco da cerâmica: a fragilidade. A esmaltação melhora essa resistência aumentando-lhe a espessura e diminuindo a permeabilidade. Região em desenvolvimento que possui barro não deve menosprezar essa riqueza. (...) O barro é a reserva do futuro. (CIDRAES, in. GABBAI, 1987, p.18).

Além dessas potencialidades artísticas e estéticas, o diálogo com a argila, no processo criativo, também tem sido objeto de estudo de uma gama de pesquisadores, sobretudo no âmbito da Arteterapia. Oaklander (1980), Gouvêa (1989), Allessandrini (2000), Païn e Jarreau (1996), Bozza (1999), Carrano (2002), Oliveira (2002), Chiesa (2014), são alguns dos autores que tem desenvolvido trabalhos terapêuticos com a argila, considerando a modelagem como

"espelho da autoexpressão".

Oaklander, por exemplo, considera o barro seu material predileto para trabalhar com crianças. Para ela "É como se o sentido do tato e o movimento dos músculos com e contra o movimento resistente, porém flexível, da argila proporcionassem um acesso, uma abertura para os lugares mais profundos" (1980, p.93).

Por tudo o que esse material representa para a humanidade e por acreditar em seu potencial pedagógico-cultural que me propus, neste estudo, realizar uma pesquisa-ação. Nesse sentido organizei um grupo focal a partir do desenvolvimento de uma "Oficina de Modelagem em Argila" com crianças de 5 anos, em uma Escola Pública do município de Salvador.

Assim, na subseção seguinte, farei uma sistematização do desenvolvimento da oficina. Metodologicamente me aproprio da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 44, in TRIVIÑOS, 2011, p.160).

Dessa forma, para a realização da análise os dados foram coletados, a partir da observação participante, dos conteúdos das falas das crianças registradas em diários de bordo, das criações estéticas das crianças e das fotografias das experiências realizadas nas intervenções pedagógicas. Assim, no decorrer, desenvolvo uma subseção com a intenção de fazer uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento da "Oficina de Modelagem em Argila".

#### 4.1 MODELANDO ARGILA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA BÁRBARA - SALVADOR/BA

Como forma de aprofundar a investigação sobre meu objeto de pesquisa me propus a desenvolver uma "Oficina de Modelagem em Argila". Nesse sentido escrevi e apresentei o projeto de oficina à Escola Municipal Santa Bárbara, situada na Vila Rui Barbosa, Cidade Baixa, Salvador-BA. A escolha pela referida Escola se deu por já ter tido oportunidade de desenvolver trabalho na mesma, à época como bolsista do PIBID - Pedagogia/UFBA, também assentado sobre a alfabetização estética das crianças via conteúdos da Arte/Educação. Antes da efetivação da Oficina, o projeto foi apresentado à equipe gestora da escola, à professora regente da turma e às crianças, sujeitos principais deste processo, obtendo boa aceitação.



Para além do exposto e das experiências desenvolvidas enquanto ceramista e mediadora de oficinas de modelagem em argila para públicos diversos, tal projeto se justificou pelas constatações feitas em atividades e pesquisas anteriores, bem como em documentos oficiais – como no próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), – que demonstram a negação e/ou subsunção e ou trato metodológico do referido conteúdo, organizado de forma inadequada em muitas instituições escolares.

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e **modelar com argila** ou massinha são destituídas de significados. (BRASIL, 1998, p. 87, grifo nosso).

Para combatermos a arte na escola como “passatempo”, especialmente na educação infantil e séries iniciais, onde este componente é assumido pela pedagoga, precisamos defender práticas pedagógicas em artes, fundamentadas, organizadas e orientadas. O currículo de Pedagogia da UFBA oferece apenas um componente curricular que envolve reflexões sobre o ensino de arte, ou seja, reforça a lacuna histórica que trazemos da educação básica na escola pública, percebida também nos antigos cursos de Magistério de 2º grau que formavam professores para atuação na pré-escola e séries iniciais, em relação à ausência de fundamentos e metodologia do ensino de arte de maneira qualificada. O que leva, a termos que assumir o componente curricular obrigatório “Ensino de Artes” sem a devida formação.

Apesar de minha formação leiga e profissional em relação à arte, é um desafio lecionar arte para criança, pela falta de aprofundamento específico sobre a área de arte-educação. Pensando em qualificar esse processo, compreendendo os limites de minha própria experiência pedagógica com o ensino de arte, bem como avaliar as possibilidades de superação das problemáticas enfrentadas e as potencialidades deste conteúdo no âmbito da Educação Infantil, é que o projeto pedagógico “Oficina de Modelagem em Argila” foi pensado.

A “Oficina de Modelagem em Argila” teve como objetivo geral desenvolver um projeto pedagógico de “modelagem em argila” com crianças da educação infantil. Para desenvolver este objetivo, construímos quatro objetivos específicos: reconhecer os conhecimentos sobre modelagem em argila já construídos pela criança, ampliando-os com novas experiências; contextualizar historicamente a modelagem em argila; vivenciar a tridimensionalidade através da ação motora, sensações táteis e sentimentos, a partir do uso de

variadas técnicas na manipulação da argila; propiciar diferentes situações didáticas que favoreçam a imaginação, criatividade e a produção estética das crianças. Metodologicamente, o projeto foi desenvolvido na perspectiva da “Abordagem Triangular” (Barbosa, 1991, 1998, 2012), já discutida em seção anterior.

Após essa etapa definimos cinco encontros vespertinos, cada encontro com seu tema: 1. Prática social inicial (diagnóstico sobre o tema: constatação dos dados da realidade); 2. Modelagem em argila: técnica do “rolinho”; 3. Modelagem em argila: técnica de “placa”; 4. Modelagem em argila: interpretação de obras de arte (Mestre Vitalino); 5. Prática social final (avaliação, culminância: exposição artística das obras). Para sistematizar o processo de desenvolvimento da oficina, a seguir, faço uma reflexão crítica de cada encontro a partir de cinco subseções.

#### 4.1.1 - Prática social inicial



Foto 1: modelando argila – produção livre

O primeiro encontro “Prática Social Inicial” teve como objetivo construir um diagnóstico do grupo em relação a arte da cerâmica, como forma de constatar a realidade das crianças em relação ao objeto de pesquisa. Para realizar o objetivo proposto elaborei um plano de aula (Apêndice A) contendo os seguintes procedimentos: a) organização da sala; b) apresentação do grupo e da oficina; c) apreciação e manipulação; d) roda de conversa – diagnóstico; e) manipulação livre da argila e produção artística/estética; f) socialização da produção; g) roda de conversa - avaliação coletiva. A organização de um plano de aula, tal como aprendi no componente curricular Didática, ajuda a organizar o trabalho pedagógico, dando, sobretudo, mais segurança ao seu executor (professor).

O primeiro desafio foi organizar o espaço físico, que era minúsculo, o que me fez identificar uma problemática significativa, para além da efetivação qualificada da oficina de

modelagem em argila que me propunha realizar. Colocava em cheque a própria qualidade da organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a qualidade do desenvolvimento escolar das crianças; a saber:

Importante questão para os professores de educação infantil diz respeito aos ambientes existentes nas creches e pré-escolas. Ela foi levantada por vários educadores no passado - como Decroly, Montessori e Dewey - e integra uma tradição na área da educação infantil muito presente em outros países, particularmente na Europa ocidental e na América do Norte. Entre nós essa preocupação, marcante na experiência dos primeiros jardins de infância criados no final do século XIX e início do século XX, foi se perdendo ao longo de políticas que baratearam o atendimento ministrado às crianças. A criação de espaços pouco adequados, muitas vezes por questão de economia, terminou limitando as possibilidades de desenvolvimento infantil em muitas creches e pré-escolas. (OLIVEIRA, 2011, p.195)

Ao questionar sobre a necessidade de um espaço adequado, sobretudo na educação infantil, obtive a resposta de que se tratava de uma situação temporária. Porém, a constatação dos limites espaciais não se ocorria apenas por falta de um espaço adequado, pois, durante o intervalo, percebi que, embora a escola disponha de uma área livre ampla e parque infantil, as crianças daquela turma em questão não tinham acesso aos mesmos, brincavam e lanchavam em sua sala apertada e abarrotada. Esta prática de negar o recreio às crianças tem sido recorrente na escola pública. Fortalece-se uma escola sem movimento, sem expressão corporal, mesmo que esta seja uma das linguagens mais exploradas, espontaneamente, pela criança, logo, tão necessária ao seu desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2011),

Quando se defende uma incessante atividade exploratória e criativa por parte das crianças, individualmente ou em pequenos grupos, todas partilhando diferentes recursos materiais, deve haver grande preocupação com a funcionalidade e a estética dos ambientes, já que todos os espaços servem para a educação visual, expressiva, cognitiva, ética e estética. Sua organização gera uma estruturação orientadora não apenas do comportamento das crianças, mas também dos adultos e dos demais membros da comunidade escolar. A interação desses atores vai modificar as intenções que originalmente orientaram o planejamento do espaço e, conseqüentemente, provocar a sua reorganização. (OLIVEIRA, 2011, p.198-199)

A negação do espaço é violenta para qualquer ser, limita as possibilidades criativas e interativas. A falta deste, revela o descaso com a educação por parte dos governantes que não investem em políticas públicas que qualifiquem a educação. Há falta de investimento em espaços adequados para as crianças da escola pública e há falta de investimento em formação continuada para as educadoras, deixando os sujeitos da escola pública sem o devido conhecimento de arte para que seja efetivado um trabalho pedagógico com qualidade e

compromisso social. No entanto, nós educadoras precisamos compreender a importância das atividades criativas, do espaço adequado, do afeto para o desenvolvimento humano.

Perceber e conviver com a realidade escassa da escola pública, sem dúvida, é o maior desafio do educador, logo, tinha que ser enfrentada. Assim, antes que as crianças chegassem, assumi a tarefa de organizar a pequena sala - separei uma mesa para exposição/apreciação das peças de cerâmica. Para a primeira apreciação estética, optei por trazer caxixis - peças pequenas que são mais fáceis de manusear além de pertencer ao universo infantil. Na continuidade da organização da sala juntei as mesas das crianças e montei uma bancada, distribuí as cadeiras ao redor e coloquei sobre cada mesa uma base de papelão para ser trabalhada a modelagem em argila. Com o espaço resolvido, estava pronta pra receber as crianças.

Iniciamos com uma roda de conversa, onde me apresentei e solicitei que todos se apresentassem, em seguida, expus a proposta do nosso encontro/projeto. Uma das crianças perguntou se eles poderiam levar pra casa as artes que eles iriam produzir e percebi pela expectativa da resposta que esse era um desejo dele e dos demais, o que me levou a responder que sim, mesmo sem saber, naquele momento, quais seriam as condições objetivas para tal. Achei importante, enquanto um reforço positivo, assumir esse compromisso inicial.

Vencidas as apresentações, partimos para **apreciação das peças** de cerâmica, de acordo com a Foto 2. Inicialmente orientei para que tivessem cuidado com o manuseio das peças por se tratar de um material frágil.



Foto 2: apreciação estética – caxixis em cerâmica

Sobre a apreciação ou leitura da obra de arte no processo de alfabetização estética das crianças Barbosa (2012) afirma que:

Escolhi usar a expressão "leitura" da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador. (BARBOSA, 2012, p. 32)

Assim, como se percebe na Foto 2, as crianças, para além da mera apreciação, puderam: a) manipular as peças e constató-las de diversos ângulos – uma delas, inclusive, foi quebrada nesse processo e aproveitamos para, sem penalizar a criança, falar que isso pode acontecer, reforçando a informação sobre a fragilidade das mesmas e o cuidado em manuseá-las; b) expressar sentimentos, tanto o medo e preocupação com o objeto que foi quebrado, quanto a alegria e entusiasmo em conhecê-los e poder se relacionar com os mesmos; c) fazer comparações (tamanho, forma, peso, textura, dimensões, etc.), sobretudo, entre os caxixis, que pra eles eram como brinquedos, se comparado aos mesmos objetos em tamanho maior; d) refletir sobre a sua utilidade lúdica, artística, utilitária...

Em concordância com a “Abordagem Triangular” busquei estimular um olhar ativo das crianças sobre os objetos artísticos de cerâmica que levei para a exposição, pois acredito que no contato com a obra de arte a criança se acrescenta em seus processos de Alfabetização Estética, em seu desenvolvimento escolar e humano.

Após a apreciação fizemos uma roda de conversa sobre a apreciação como forma de identificar os saberes do grupo sobre a argila e suas possibilidades e assim iniciei o processo de diagnóstico, ou seja, procurei ficar atenta ao que o grupo trazia de conhecimento prévio sobre a cerâmica. Nesse sentido, iniciei uma conversa acerca do barro e suas possibilidades plásticas; e discutimos o conceito de barro e suas finalidades - utilitárias, lúdicas e estéticas.

Quando perguntei se eles sabiam o que era argila uma criança respondeu: “- *É terra que pegamos no chão*” e outra falou que “- *É barro molhado*”. Continuei ampliando o conceito e perguntei se eles sabiam de onde tiramos a argila? Onde é que nós podemos encontrá-la? A maioria respondeu que encontramos no chão; outro respondeu que encontramos no rio; e o curioso foi uma ter respondido que encontramos a mesma “- *No Mercadinho*”. Pedi pra que ela explicasse e ela respondeu: “- *Lá vende pra colocar no jarro de flor que tem na minha casa.*” Percebi que o grupo concordava com as respostas dos colegas e que tinham um conceito formado e coerente sobre argila, de acordo com suas experiências.

Na continuidade de nossas indagações, problematizei com eles a dureza da argila, mostrei uma peça de cerâmica e um pedaço de argila, e perguntei o que acontecia para que a argila mole se transformasse em cerâmica, que é um material mais duro e resistente. Tivemos respostas como estas: “- *Espera secar até ficar bem duro igual a esse aí!*” e “- *Coloca pra*

*cozinhar no sol!*”. A partir das respostas das crianças, complementei explicando o processo de transformação da argila em cerâmica: queima; o que pra muitos foi uma surpresa. Foi interessante notar que a matéria-prima que iríamos explorar nossa criatividade não era estranha para eles, não só do ponto de vista geológico, como cultural.

Depois da conversa sobre argila e suas possibilidades plásticas, distribuí para todas as crianças uma porção de argila, conforme foto nº3.



Foto 3 - manipulação da argila

Quando todos tinham sua argila em mãos orientei que amassassem bem e ficassem à vontade para criarem o que quisessem. Propositadamente trabalhei com a manipulação e criação livre, por ser o primeiro encontro, tanto pra mim quanto para eles. Nesse processo, ainda que o procedimento seja de manipulação livre da argila, a mediação da professora deve se fazer presente sobretudo para que a produção artística/estética se dê de maneira reflexiva.

Distribuí palitos para os que quisessem cortar a argila. No processo de mediação perguntei o que eles sentiam/qual a sensação ao pegar na argila. Obtive respostas bem interessantes, como: “- *Gruda na mão!*”; “- *Suja a mão!*”; “- *Dá vontade de comer...*”; “- *Parece chocolate!*”; “- *É bom pra pegar... É macio!*”. Nesse momento, pudemos trabalhar questões referentes a textura tátil, volume, consistência e sensações. Constatamos também aspectos relacionados à memória, na correlação prazerosa e saborosa com o chocolate.

A maioria estava eufórica me dizendo que fariam várias coisas, e a cada momento da manipulação da argila eles descobriam outra coisa. “- *Vou fazer o Bob Esponja!*”. “- *E eu vou fazer um carro!*”. “- *Sei fazer um robô!*”. Ao fim, todos eles criaram outra peça que não a anunciada, vide a maleabilidade da argila enquanto material artístico. Por exemplo, um estava utilizando os palitos para cortar a argila em vários pedaços; e outro disse estar passando manteiga (argila mais mole) em um pedaço de pão (pedaço de argila mais rígido).



Foto 4: modelando argila – produção livre

É interessante perceber o quanto a arte, a manipulação de um material expressivo, nesse caso a argila traz a tona a experiência do sujeito, do artista, que o manipula e aí reside uma das importâncias da atividade artística, expressiva, para o desenvolvimento da criança. Podemos perceber nas fotos 4 e 5 a concentração das crianças, o envolvimento com a tarefa e com a manipulação do material expressivo argila.



Foto 5: modelando argila - produção livre

Conforme Zem e Funck (1987),

O processo de modelagem propicia à criança maior aplicação de suas potencialidades, respeitando cada fase de seu crescimento psicomotor. Para a criança na fase pré-escolar é importante oferecermos materiais que estimulem e impressionem os seus sentidos. Reconhecemos o barro como material vital para seu desabrochar; é um elemento natural com muitas possibilidades e oferece atração irresistível, alimenta a fantasia e incentiva o espírito criador. A manipulação do barro é um meio eficaz no processo de liberdade de cada criança; além de proporcionar lazer, ainda libera os movimentos, desenvolvendo a percepção, importante fator na formação da personalidade. (ZEM & FUNCK, p.195, in. GABBAI, 1987)

Sem dúvida o barro, sua manipulação, é vital para impulsionar processos criativos, produção artística e consequentemente transformação. A criança tem a possibilidade de concretizar através da modelagem do barro, suas ideias. Nesse exercício se humaniza ao transformar um “bolinho de barro” em um objeto e se reconhece capaz de recriar a vida. Esse

resultado é visível nos olhos e no sorriso de cada criança quando conclui seu objeto artístico e mostra orgulhosa sua produção.



Foto 6 e 7: socializando as produções

Vale destacar que havia pensado o tempo pedagógico da oficina para de 2h, tendo o mesmo sido reduzido, pela gestão escolar, para 1:30h, em virtude do lanche, não tivemos tempo de realizar o último momento do nosso encontro que seria a avaliação coletiva, encerrando a oficina apenas com a socialização das produções. Assim, fechamos nosso primeiro encontro com bons resultados, apesar dos limites espaciais e temporais.

#### 4.1.2 Oficina 2 - Modelagem em Argila: técnica do rolinho



Foto 8: técnica do rolinho

Essa oficina teve como objetivo explorar a modelagem em argila, especificamente a técnica de “rolinho”. Foi elaborada a partir dos seguintes procedimentos: a) *Organização da*



sala; b) *Retomada do conhecimento adquirido na oficina anterior, a partir de trechos editados do filme “Kirikou e os animais selvagens”*; c) *Explicação sobre a oficina de modelagem, utilizando rolinhos para fazer objetos como copo, caneca, jarro e etc.*; d) *Visualização de potes (caxixis) em cerâmica e outros sem passar pelo processo de queima, feitos a partir da técnica supracitada*; e) *Distribuição de argila para cada criança*; f) *Como fazer/técnica do rolinho: produção*.

Iniciei a Oficina com a frustração de não poder passar a pequena edição que prepare do filme “*Kirikou e os animais selvagens*” cujo objetivo seria retomar e ampliar conhecimentos adquiridos na oficina passada – conceito, história, utilização, técnicas, etc. Após a constatação de problemas técnicos que não permitiram a exibição do vídeo mudei a estratégia. Iniciamos com uma revisão oral, como forma de possibilitar as interações, e pedi pra que as crianças explicassem para um colega que não participou da oficina anterior o que foi que eles fizeram e aprenderam, permitindo assim avaliar o processo e aprofundar algumas questões que não foram fixadas e julgamos necessárias.

Eles explicaram o que aprenderam sobre o que era a argila e onde podemos encontrá-la. O que ficou mais evidenciado nos relatos foi o que eles construíram com o material, onde cada um passou a explicar para o colega aquilo que havia produzido. Nesse momento percebe-se o quanto nos engrandecemos frente a própria produção criativa, nos reconhecemos capazes de criar ao ressignificar a matéria prima e neste caso das crianças, o barro.

Destacamos também a fala da Criança C, quando informa para seus colegas de que material é feita as peças de argila expostas: *É barro. Pega perto do rio. Mas tem que colocar pra queimar num fogo altão pra ficar duro. Se não pode nem tocar nela que ela quebra*. Percebe-se que ela compreendeu a importância da queima do barro e inclusive ressalta a necessidade de ser cozido em alta temperatura para não quebrar fácil. É interessante e gratificante notar a apreensão do conteúdo técnico pelas crianças.

Após a revisão oral partimos para mais um contato com o barro, para a exploração da técnica do “rolinho”. Mostrei algumas peças feitas com essa técnica e expliquei o passo a passo de como trabalhar, eles exploraram bem a apreciação das peças e em seguida passaram a produzir suas peças, nas fotos 8, 9, 10, 11 e 12 podemos perceber o registro desse processo:



Foto 9: manipulando peças produzidas através da técnica do rolinho (com e sem o processo da queima)



Foto 10: fazendo o rolinho



Foto 11: produzindo peças à partir da técnica do rolinho



Foto 12: peças produzidas com a técnica do rolinho

Durante a execução dessa atividade, alguns tiveram dificuldade, principalmente os relatos na organização da sobreposição dos rolinhos para dar forma cilíndrica ao objeto. Mas com o meu acompanhamento e orientação, eles conseguiram desenvolver e atingimos ao objetivo da aula, principalmente ao constatar a alegria deles com o aprendizado adquirido. Ao final, organizamos a exposição e socialização das peças.

#### 4.1.3 Oficina 3 - Modelagem em Argila: técnica da placa



Foto 13: modelando argila – técnica da placa

Nosso terceiro encontro teve como objetivo desenvolver a modelagem através da técnica de placa. Esta técnica trabalha com estrutura de argila plana (com altura, largura e profundidade), sobre a qual podem ser construídos planos mais elevados, ou da qual podem ser retiradas partes, como nos entalhes, formando desenhos diversos.

Antes de iniciarmos esse processo propriamente dito, garanti com a turma a exibição do vídeo, que não pudemos realizar como anunciado na oficina anterior. A apreciação do filme deixou a turma imensamente animada, sobretudo por se identificarem, ao verem na animação uma outra criança (Kirikou) modelando a argila, ou seja, realizando aquilo que elas tinham aprendido e elaborado na aula anterior, ou seja, a produção de vários materiais a partir da técnica do rolinho.



Foto 14: exibição do trecho do filme “*Kirikou e os animais selvagens*”

Após relembrarmos conteúdos da oficina anterior, a partir da discussão do filme, reorganizei as crianças na bancada improvisada e distribuí uma quantidade de argila para cada uma delas, bem como os materiais necessários para "abrir as placas" de argila: duas ripas de madeira na mesma espessura (para estabelecer a largura e altura) e um rolo de madeira (pedaço de cabo de vassoura), responsável por espalhar/abrir a argila entre as ripas.

Ao iniciar a demonstração percebi que as crianças estavam muito inquietas, e que as ripas, além de limitar o formato/tamanho da placa, estavam dificultando o processo de criação, pois era algo a mais pra elas se preocuparem, em se tratando ainda de uma primeira aproximação com a técnica. Para superar essa dificuldade das crianças em manipular mais de um material, nesse caso, argila, ripas e o rolo de madeira, orientei para que abandonassem as ripas e utilizassem, nesse primeiro momento, apenas o rolo para construírem, no formato e altura que quisessem, as suas respectivas placas. Assim, a dificuldade foi superada e o processo fluiu, de acordo com a foto 15:



Foto 15: abrindo a placa

Nesse momento, uma das crianças associou o processo de abrir a placa de argila como o ato de abrir a massa para produção de pizza, pastel, que ela já tinha visto a mãe fazer, e já indicava, animada, a ideia de produzir algo do tipo: "- Vou fazer uma pizza de barro! (Risos)". Outras riscavam com palito a placa já aberta, formando desenhos sobre estes.

Observei neste processo que as crianças, na medida em que produziam, também liam sua obra, ainda em processo. De maneira que traziam suas experiências para a produção estética. Nesse momento, evidenciava-se, para mim, que não criamos do “nada” e sim a partir de nossas próprias experiências de mundo, caso contrário, não imprimiríamos significado e por isso a atividade criadora não pode ser sufocada pela cópia, que inibe a criação e o desenvolvimento humano.

Como somos sujeitos sensíveis, o filme apreciado no início do encontro continuava mobilizando a imaginação das crianças, a maioria, ainda entusiasmada com o filme, após produzirem suas peças com a técnica da placa, voltaram a produzir peças com a técnica do rolinho (Foto 16). Aqui, além de perceber o acúmulo do conhecimento específico trabalhado, percebi também a atitude de autonomia das crianças que, uma vez apropriadas da técnica, continuaram sua produção, sem necessariamente ter sido solicitada por mim.



Foto 16: modelagem em argila – rolinho e placa na mesma aula

Do lugar de professora, sinto-me contemplada pela troca de conhecimento, por conseguir manter a autonomia tão importante nos processos criativos improvisacionais e intuitivos que estão ancorados na experiência e desejo de cada um.

Na roda de conversa, ao final, para socializarmos e avaliarmos o trabalho do dia, quase que não se falou de outra coisa, que não o filme de Kirikou: "*Eu gostei do filme pró!*"; "*Kirikou fez o rolinho que nem a gente fez na outra aula. E o potinho piquetítico!*" "*E colocou na fogueira pra queimar... pra não quebrar!*".

Avalio o quanto o recurso do filme foi mobilizador da imaginação das crianças e penso que isso se dá por dois motivos: a tecnologia – filme, que é bastante dinâmica e o conteúdo “modelagem em argila” poeticamente e esteticamente apresentado por uma criança como principal personagem da história. Assim cabe uma reflexão sobre o planejamento, pois devemos ter muita atenção nos recursos metodológicos usados como forma de garantir a realização do objetivo da aula de maneira.

Reconheci também, neste momento, que minha preocupação com o tempo pedagógico da oficina, que restavam apenas dois encontros: uma oficina prática e a oficina de culminância, me levou a não aproveitar, de uma forma intencional e organizada, a vontade das crianças que era de modelar um objeto na técnica do rolinho logo em seguida do filme, conforme o “Kirikou modelava”. Preferi cumprir com o plano, conforme havia proposto e dei prioridade ao desenvolvimento da técnica de placas o que resultou em uma produção “aligeirada” por parte da maioria das crianças que estavam querendo aproveitar o tempo no sentido de conseguirem modelar um outro objeto na técnica de rolinho.

Em outra ocasião farei diferente, procurarei aproveitar o envolvimento da criança e reconstruir o plano. Neste caso poderia ter deixado a exploração da técnica de placa para depois da modelagem em rolinho ou até para o próximo encontro. Assim, meu aprendizado se deu na minha vigilância em relação a não tornar o plano de aula uma “camisa de força”.

É importante colocar que as crianças que produziram, pela segunda vez, objetos com a técnica do rolinho, apresentavam crescimento em relação a apropriação e manipulação da técnica. O que confirma a necessidade de sucessivas atividades práticas, exploração da técnica de maneira continuada para, assim, ampliar o conhecimento a partir da produção estética.

#### **4.1.4 Oficina 4 - Modelagem em Argila: interpretação de obras de arte (Mestre Vitalino)**



Foto 17: interpretação de obras de arte (Mestre Vitalino)

Parti para nosso último encontro com as práticas da modelagem em argila, mais uma vez assentada sobre a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1991, 1998, 2012), pois o objetivo foi trabalhar a releitura da obra de arte de um artista da cerâmica. Nessa direção precisava trazer para as crianças conhecerem pelo menos um artista que trabalhasse com cerâmica, suas obras, sua história, sua técnica para que o processo de releitura se desse de maneira criativa.

Escolhi o artista Vitalino Pereira dos Santos, conhecido como Mestre Vitalino, de reconhecimento e referência na arte da cerâmica, por isso grande representante da cultura

popular e nordestina. Outro fator que me levou a escolher esse artista foi o fato dele ter começado esse processo criativo ainda criança, o que poderia favorecer a identidade da turma com o mesmo. Assim, organizei uma exposição na sala de aula, com fotos do referido mestre, seu processo de criação e suas obras figurativas. Foi feita a leitura das obras pelas crianças, conforme foto 18.



Foto 18: leitura da vida e obra de Mestre Vitalino

Mais uma vez ressalto que levar obras de artes para a sala de aula possibilita as crianças o acesso à produção artística, tão necessária ao processo de alfabetização estética, além de contribuir com a ampliação de seus conhecimentos acerca das produções artísticas e culturais de uma dada época.

Vale lembrar que são poucas as oportunidades de acesso a produção artística cultural da humanidade, para crianças, sobretudo da escola pública; e isto tem reflexo diretamente em seus processos de releituras de obras de artes que estão diretamente articulados às suas experiências de mundo.

Em um segundo momento realizei a contextualização das obras de artes de Mestre Vitalino. Iniciei exibindo uma versão editada (com cortes) da animação "Vitalino e nós no barro", uma homenagem ao centenário do Mestre Vitalino (1909 - 2009), produzida por estudantes da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vitória. Conforme foto 19:



Foto 19: fotos e vídeo sobre Mestre Vitalino

Discutimos sobre a exposição e o vídeo apresentado. As crianças relataram que gostaram muito da exposição, e ainda mais do vídeo. Em suas falas trouxeram a reflexão dos dois filmes que apreciaram durante as oficinas. De acordo com suas falas observaram nos dois filmes as etapas do processo da produção da cerâmica: retirada da argila, modelagem, secagem, queima, pintura (ou não). Foi interessante ouvir comentários dos dois filmes de maneira articulada, a exemplo das seguintes falas das crianças: "*Kirikou queimou as peças dele numa fogueira!*"; "*O forno desse aí é de cimento?*"; "*Ele fez um caçador atirando nos animais. Isso não pode!*".

Cada uma dessas constatações foram problematizadas, interpretadas e, ao final, explicadas por mim, permitindo assim uma ampliação da compreensão dos conteúdos das mesmas pelo coletivo. Informei para eles sobre a variedade de fornos, inclusive destacando a partir de imagens expostas. Assim, nota-se o quanto o processo de avaliação coletiva, intermediada, pode provocar revisão do conhecimento, além do exercício da organização mental a partir da oralidade frente a uma dada experiência.

O curioso nesse dia foi que, assim como ocorreu na primeira oficina, quando abordamos o tema exposição e comercialização das obras de artes, houve um desconforto entre as crianças e a mesma que havia se pronunciado naquele primeiro momento, sinalizou: "*Eu não vou vender as peças que eu fiz! Eu vou levar pra minha casa!*". Aproveitei para perguntar o porquê e ouvi a seguinte resposta: "*Você prometeu! (...) Porque é minha e fui eu que fiz. Se eu vender, não é mais minha!*". Completei, reafirmando que, como elas viram nos vídeos e fotografias, tem pessoas que vendem porque querem, ou porque precisam vender, para obter algum dinheiro para sobreviver.

No entanto, a nossa intenção com a exposição, seria possibilitar a elas, a organização coletiva desse espaço na escola, para que outras pessoas (colegas, professores, familiares, etc.) pudessem apreciar o que foi produzido por eles durante as oficinas, e que depois eles



poderiam fazer o que quisessem com as suas artes. Ao que ela emendou: "- *Eu vou levar pra casa pra brincar e enfeitar a estante!*". Outros: "- *Eu também!*". "- *Eu vou mostrar pra minha mãe!*".

A conversa coletiva direcionada pelas experiências de apreciação possibilitou ampliar as informações sobre a vida e a obra do artista, além de questões éticas e estéticas inseridas no contexto que inevitavelmente constituíram a discussão, a conversa. Para Barbosa (2012):

(...) o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador. (...) O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra. (2012, p. XXXIII).

Nota-se que, para Barbosa, a **contextualização** é fator preponderante nos processos de alfabetização estética, de incentivo à criação, à releitura, à interpretação, porém, com a ressalva de que esta não pode ser meramente um relato sobre a vida do artista, o que reduziria toda a potencialidade em termos de aprendizado, contida nessa etapa.

Ainda de acordo com a autora,

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o **fazer**, a **leitura** das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a **contextualização**, quer seja histórica, cultural, social etc. (2012, p. XXXII, grifos nossos)

Nesse sentido, após o momento de *leitura e contextualização* das obras de artes e considerando o *fazer artístico* como processo "insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional (...) [que] capta e processa a informação através da imagem" (BARBOSA, 2012, p.35), distribuí uma quantidade de barro para cada uma delas, e solicitei que, cada uma do seu jeito, expressasse na argila a sua *interpretação* da arte do Mestre Vitalino, orientada pelo filme, pelas fotos que constavam na exposição e pela roda de conversa que tivemos.

Para minha surpresa e alegria, tudo ocorreu de maneira tranquila e muito positiva. Principalmente, porque parti do pressuposto de que as crianças teriam dificuldade em decidir sobre "o que" e "como" fazer sua releitura, bem como, apesar da orientação de que não se tratava de fazer uma cópia da obra de arte, estes inverteassem por esse caminho, e isso acabasse atrofiando o processo criativo, dificultando ou bloqueando o desenvolvimento da

atividade.

No entanto, o desafio foi outro, que se deu quando uma das crianças questionou a beleza da produção de outra e falou: "*Ih, o boneco dela tá horrível!*"! e, antes que eu pudesse intervir, a criadora da obra desmanchou a mesma. Do meu lugar de professora em formação, fiz minha intervenção, expliquei que gostar ou não, achar bonito ou feio, é algo muito subjetivo, pois depende da leitura de cada um, da obra de arte analisada. O mais importante é que o criador esteja satisfeito com o resultado da sua produção. E refleti com eles que esse tipo de comentário, pode não ser positivo, como aconteceu, levando à destruição da peça.

Essas atitudes sociais não estão isoladas das práticas educativas e nós professoras, em formação, temos que nos prepararmos para saber agir em situações como estas, de maneira responsável, humana e crítica.

Encerrei o encontro pedindo para que cada um apresentasse para os demais aquilo que haviam produzido.



Foto 20: socializando as produções



Foto 21: socializando as produções

#### 4.1.5 Prática social final (avaliação, culminância: exposição artística das obras)



Foto 22: exposição Modelagem em Argila

Para esta última etapa, senti a necessidade de fazer dois encontros: um para avaliarmos todo o projeto; e outro para realizarmos a exposição da produção artística da turma.

No encontro de avaliação pedi que cada um falasse do que aprendeu e do que mais gostou, além de registrar isso através de desenho<sup>11</sup>. Todos disseram que gostaram muito das aulas; uns falaram ter gostado dos desenhos (filmes) que assistiram e das suas produções, mais especificamente, dos bonecos feitos na aula anterior. Nesse momento quis constatar se esse destaque era motivado por uma preferência pela obra em si, ou se estava vinculado a uma memória mais recente daquilo que haviam produzido. Assim perguntei se não haviam gostado dos copinhos, potinhos e outras artes que fizeram; ao que um dos meninos respondeu: “Gostei também! Mas o boneco é mais legal! (...) Porque dá pra brincar mais”. Reforçando o caráter lúdico fundamental do universo infantil.

Por outro lado, não foi o que ficou evidente nos desenhos produzidos. Já que todos, sem exceção, expressaram conteúdos relacionados à interpretação das obras do Mestre Vitalino (Foto 23).

---

<sup>11</sup> Como mais uma forma de garantir a expressão artística de uma dada realidade, utilizei o desenho como instrumento de avaliação. Desenho este, que também seria utilizado para ilustrar a caixa que serviria para embalar a produção individual de cada um a fim de que levassem protegida para casa.



Foto 23: desenhos das caixas como forma de avaliação

Outro relato que quero destacar é que ao perguntar se eles gostaram de trabalhar, modelar o barro, a argila, uma criança disse que no começo teve “*um pouco de nojo*”, mas que depois achou “*legal e (...) até engraçado*”. O que me fez refletir e confirmar as sensações táteis e os sentimentos proporcionados pela rica experiência da modelagem em argila.

Após a avaliação discutimos como seria nossa exposição. Decidimos que a exposição aconteceria no pátio da escola, pois era um espaço maior que o da sala e permitiria as outras verem com mais facilidade. Acertamos que faríamos um cartaz da exposição, com o nome de cada um dos artistas e que as peças ficariam sobre mesas pequenas, possibilitando que todo mundo pudesse enxergar, garantindo a acessibilidade da exposição, conforme Foto 24.



Foto 24: acessibilidade à exposição

Também combinei com eles que eu levaria um fotógrafo pra registrar esse acontecimento; questões que eles trouxeram a partir da problematização do filme apresentado

sobre o Mestre Vitalino, onde viram cartazes, reportagens em jornal, fotógrafos e repórteres registrando as exposições do Mestre.

Assim, com tudo previamente decidido, organizei os materiais e, no dia 15 de junho de 2015, aconteceu a Exposição de Modelagem em Argila, com crianças da Educação Infantil - Grupo 5, da Escola Municipal Santa Bárbara, conforme Fotos 25, 26 e 27:



Foto 25: cartaz da Exposição



Foto 26: Exposição Modelagem em Argila



Foto 27: visitação à Exposição

Cheguei mais cedo na escola para organizar o espaço e o fiz, pela ansiedade das crianças e por segurança, sobretudo no que tange ao transporte das mesas e à fragilidade das peças, enquanto estas estavam com a professora regente na sala de aula. Quero ressaltar a ajuda do fotógrafo nesse momento, desde o transporte dos materiais à organização dos mesmos no espaço.

Após as peças dispostas sobre as mesas, com a identificação dos seus respectivos autores, convidei os mesmos para abrirem a exposição e apresentar as suas obras para o público da escola. Foi um misto de sensações: surpresa, entusiasmo, orgulho, alegria, timidez, que era ampliado/superado a medida que iam se familiarizando com a situação: hora contemplavam o que haviam feito; constatavam a produção alheia e faziam comparações; apresentavam e explicavam suas peças para colegas e professoras; pousavam para as fotos.

Eu os deixei a vontade e ia intervindo a medida que sentia necessidade e/ou via oportunidade de fazer, seja garantindo a organização e segurança do espaço e das crianças, seja para os conhecimentos que poderiam ser potencializados com a experiência; o que se deu, principalmente, tirando dúvidas das professoras que iam chegando para a exposição, acerca do processo da oficina, o que demonstrou o distanciamento destas acerca do conteúdo proposto, uma das problemáticas, inclusive, que objetivou essa pesquisa-ação.

Por fim, depois que as crianças retornaram pra suas salas após o término do recreio, encerramos a exposição, entregando as caixas com as obras para seus respectivos artistas - o que lembraram do cuidado no manuseio, devido à fragilidade das mesmas, principalmente pelo fato de que não foi possível levá-las à queima - e conversamos com estes sobre o que acharam da exposição. Poucos falaram e de maneira sintética: "*Foi legal, pró!*"; "*Muita gente veio ver!*"; "*A gente tirou foto e tudo!*". Percebi que para eles, naquele momento, o interessante era a caixa que guardava suas obras, inclusive, que requeriam cuidados. Encerrei agradecendo e me despedindo, com um abraço forte em cada um, inclusive na professora regente e na auxiliar de classe, por todo o apoio e colaboração.

Após a conclusão da Oficina de Modelagem em Argila, senti o quanto esta foi fundamental para minha formação e para a luta em defesa da escola pública e da presença da Arte na Educação Escolar, não como passatempo ou atividade destituída de significado, mas de forma organizada, sistematizada e de profundo valor educacional para os educandos.

Percebi, concordando com Ferraz & Fusari(2009) que

O professor deve *saber relacionar* as problemáticas das práticas escolares na área artística com as suas *reflexões e conhecimentos* sobre arte e educação assim como com

as de outros profissionais. Ao fazê-lo, é desejável que ele também procure agir de *modo transformador*, criativo e comprometido com a democratização cultural e, no limite, a superação de desigualdades. Consequentemente, trata-se de pensar a atuação do professor de arte direcionada à formação artística e estética dos educandos na escola, e que o mobilizará a refletir seu trabalho, pesquisar, discutir com outros docentes e aperfeiçoar-se. Ele deve saber buscar (e reivindicar) melhores condições de participação em projetos que organizem e acompanhem sua formação em serviço. Os projetos e ações formadores de professores já atuantes são da competência das escolas, órgãos oficiais das secretarias de educação, entidades de classe e universidades e devem vincular-se a uma política de formação do educador em serviço, garantindo programas que desenvolvam aperfeiçoamentos permanentes e duradouros de todos os profissionais da educação escolar. (FERRAZ & FUSARI, 2009, p.148-149, grifos das autoras)

Essa necessidade da formação continuada é fundamental, sobretudo quando constatamos que o conhecimento adquirido na Universidade durante o período de graduação, por si só, não garante que sejamos boas professoras. Ainda mais se estes não tiverem articulados com outras questões que interferem diretamente no processo educacional. Pois, como vimos, os problemas relacionados ao saber, fazer e ensinar arte, bem como os problemas da escola, estão para além das salas de aula.

Assim, concluímos as atividades, cientes de que fizemos o possível para garantir em tão pouco tempo um momento de aprendizagem significativa no âmbito da modelagem em argila, contribuindo também para reflexões mais gerais da área de arte/educação e do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Na próxima seção, trago as considerações finais deste trabalho, como forma de retomá-lo de maneira analítica.



Foto 28: encerrando as atividades

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Mãos na massa”: o processo educativo da modelagem em argila com crianças da Educação Infantil da Rede Pública de Salvador/BA” se caracterizou enquanto uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo, descritivo e analítico. A escolha pela temática, tal como apresentado na Introdução do presente trabalho, se deu por reconhecer, a partir de minha prática extra-escolar com a modelagem em argila, a inegável contribuição que o ensino da Arte - em especial, da Modelagem em Argila - pode trazer ao desenvolvimento das crianças e dos homens em geral; e, a partir das constatações, durante as experiências acadêmicas e de docência durante a graduação em Pedagogia, acerca da negação, subsunção, ou inconsistência/incoerência do trabalho pedagógico com o conhecimento de Arte nas instituições públicas de ensino básico.

Com estas problematizações, busquei responder, nesta pesquisa, à seguinte pergunta científica: *Quais os limites e as possibilidades da pedagoga trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação Infantil, especificamente, com a Modelagem em Argila?*

Como forma de aprofundar a investigação pelo objeto proposto propus a realização de uma pesquisa-ação através do desenvolvimento do projeto “Oficinas de Modelagem em Argila”, cujo grupo focal foi composto por uma turma de crianças de 5 anos, da Escola Municipal Santa Bárbara, em Salvador/BA. A partir dos estudos teóricos e do desenvolvimento da oficina pude realizar os objetivos específicos proposto no projeto de pesquisa e assim, sistematizar o relatório, esta monografia, que ficou organizada em cinco seções. Na primeira seção “Introdução” apresento o trabalho ao leitor: problema de pesquisa, objetivos, justificativa, metodologia e as intenções de cada seção decorrente.

Na segunda seção “A Educação Infantil ao longo da História”, busquei fazer uma breve incursão na história da Educação Infantil, desde o seu surgimento até a sua configuração atual, no Brasil, como “primeira etapa da educação básica” (LDBEN, 1996, artigo 21), buscando evidenciar nesse percurso aquilo que lhe dá identidade em cada momento histórico, bem como o porquê de ainda hoje, a implementação de uma educação infantil de qualidade – direito inalienável de todo cidadão – permanece como um desafio a ser superado.

A partir dos estudos percebi que as instituições escolares destinadas às crianças tiveram sua gênese no período da Revolução Industrial, visto que antes desse período, a educação escolar tinha um papel secundário, cabendo a formação das crianças à família e outras relações sociais estabelecidas no âmbito da comunidade.



Com o advento do capitalismo, a partir de uma lógica assistencialista, uma série de instituições começa a ser criada com o intuito, de um lado, de oferecer um abrigo a crianças órfãs e abandonadas e/ou oferecer a estas um lugar onde as mesmas pudessem ficar a fim de liberarem suas mães para o trabalho; e de outro, a partir de um recorte de classe, oferecer a estas crianças pobres, uma formação de "baixa qualidade", visando à submissão, à acomodação; e, para as crianças de elevada posição social, uma educação destinada à manutenção do poder, da sua condição de classe dominante.

Assim, percebemos que rebaixamento no processo de escolarização das novas gerações somado a essa perspectiva de uma formação para atender aos interesses do capitalismo, percorreu os caminhos da Educação Infantil, encontrando em cada momento histórico, proposições pedagógicas se organizando para dar conta desse processo, ou confrontá-lo, com vistas a uma educação de qualidade para todos os indivíduos, sem distinção.

Nesse sentido, urge seguirmos na reflexão sobre a Educação Infantil, ainda mais quando vimos, apesar de todo o avanço nos estudos e pesquisas destinados a essa temática, uma série de proposições pedagógicas sendo importadas para o Brasil, implementadas em diversas unidades escolares como novidades, quando, na verdade, trata-se de concepções que há décadas tem partido do pressuposto de que a escolarização, o ensino, a transmissão de conhecimentos sistematizados no âmbito escolar, são prejudiciais ao desenvolvimento da criança, defendendo com isso o desenvolvimento espontâneo, a secundarização do papel do professor.

Na atualidade, não por acaso, embora proibido por lei no Brasil, ao Estado cabe a obrigação de garantir a educação básica gratuitamente, e aos pais, a obrigação de matricular seus filhos. O *Homeschooling*, modalidade de ensino doméstico ou domiciliar, legalizado em países como Estados Unidos, Áustria, Bélgica, Canadá, Austrália, França, Noruega, Portugal, Rússia, Itália e Nova Zelândia, volta e meia vem sendo defendido no âmbito na legislação brasileira, tal como constatei em reportagem esses dias, durante o fechamento deste trabalho, com o debate sobre a tramitação do Projeto de Lei 3179, de 2012, apresentado pelo deputado Lincoln Portela (PR-MG), que "Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica"<sup>12</sup>.

Como pude perceber, nas minhas experiências práticas em escolas públicas, a situação

---

<sup>12</sup> <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>

da educação, com professores formados em pedagogia, se encontra precária tanto do ponto de vista dos recursos materiais e físicos quanto da atualização do conhecimento pedagógico do corpo docente. Realidade esta, que torna a prática pedagógica extremamente desafiadora em relação ao cumprimento dos objetivos da educação escolar, por isso, imagino o quão prejudicial será o desenvolvimento dessas crianças com esse processo de "desescolarização" proposto.

A terceira seção “Caminhos da Arte na Educação Brasileira e a Necessidade da Arte na Educação Infantil”, teve como objetivo contextualizar o ensino de arte no Brasil e refletir criticamente a necessidade do ensino de arte na educação das crianças. Vimos que o seu ensino, ao longo da história, também foi marcado por interesses hegemônicos que, nesse caso, não se tratava da socialização do conhecimento arte, com vistas ao pleno desenvolvimento do ser humano.

Apesar da legalidade do ensino de arte enquanto conteúdo obrigatório na Educação Básica, de acordo com a LDB, esta ainda é um componente curricular negligenciado pelo poder público e pelos gestores escolares. A maioria das escolas municipais não tem professores de artes, e esta função é assumida pela pedagoga ou por professores de outras áreas que, por falta de formação específica, reforça, mesmo que inconsciente, uma concepção equivocada do conhecimento da arte: ou, que o desenvolvimento desta se dá de maneira espontânea pela criança, e/ou utilizando-a como passatempo ou como instrumento pedagógico para facilitar os processos de apreensão de conteúdos julgados mais importantes. Questões essas que foram evidenciadas e que buscamos trazer possibilidades de superação com a realização do Projeto "Oficina de Modelagem em Argila" na Escola Municipal Santa Bárbara.

Na quarta seção do trabalho, intitulada “A Modelagem em Argila no Desenvolvimento das Crianças” e mais precisamente na subseção “Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil: uma experiência na Escola Municipal Santa Bárbara, Salvador/BA”, que teve como objetivo desenvolver oficinas de modelagem em argila na Educação Infantil, como forma de identificar limites e possibilidades da pedagoga em trabalhar com o conhecimento da Arte na Educação Infantil, especificamente, com a modelagem em argila.

Dentre os limites constatados, quero destacar alguns no âmbito mais geral; tais como:

- a) o espaço físico das escolas destinadas às crianças ainda é um problema a se resolver. Espaços apertados, subutilizados, desorganizados, sucateados, inexistentes, como se o espaço pedagógico não tivesse relação com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, sala de aula ampla e organizada, ateliê, sala de teatro e dança, parque infantil, parque esportivo, caixa de areia, horta, jardim, cozinha infantil, laboratórios, não devem ser encarados pelos gestores

escolares, professores, familiares, poder público, como apêndices ou anexos; b) o tempo pedagógico destinado à apropriação de conhecimentos sistematizados, em apenas um turno de aula, me parece muito restrito. Esta realidade me levou a pensar sobre a modalidade de ensino de tempo integral, com atividades orientadas para sua faixa etária, em dois turnos, visando a apropriação de conhecimentos artísticos, culturais, científicos, filosóficos, os mais diversos, como possibilidade de garantir o pleno desenvolvimento das crianças. Ainda mais quando sabemos que para as camadas mais pobres, na maioria das vezes, a escola é o único meio de acesso ao saber mais elaborado.

Porém, durante o processo, cada dificuldade apresentada (falta de espaço, tempo, material), instigava uma reação positiva no sentido de buscar possibilidades de superação, criar soluções, mesmo que imediatas, para tentar garantir a realização do objetivo da aula. O que não exclui a necessidade de seguir lutando por conquistas que estão para além dessa instituição específica, já que trata-se de problemas da Educação, de modo mais amplo.

No âmbito mais específico, quero reforçar a necessidade do professor ter uma formação sólida e consistente para fazer jus a sua função social no sentido de garantir de forma qualificada o acesso dos estudantes ao conhecimento. Pois, por mais que as crianças tivessem conhecimentos prévios sobre o que é o barro ou argila, seu processo de modelagem, sua transformação em cerâmica, seus valores utilitários, artísticos e estéticos, o que se confirmou de forma bem restrita, ao nível de senso comum, foi inegável o meu papel como professora na condução das oficinas, enquanto parceira mais experiente, para garantir de forma orientada e sistematizada a qualidade daquilo que foi ensinado e aprendido.

O mesmo se dá na reflexão acerca do processo criativo. Pois, por mais que as crianças sejam capazes de criar de forma espontânea e natural, muito mais criativas elas serão a partir do acesso a elementos culturais e a técnicas que permitam elas expressarem sua criatividade. O que, mais uma vez, se faz necessário, no contexto escolar, a mediação do professor. Questões estas que se evidenciam pelo fato de que em tão pouco tempo, aproximadamente 10 horas/aula, elas foram capazes de conhecer, explicar, e produzir obras artísticas (em variadas técnicas), ou nas palavras de Barbosa, *ler, contextualizar, fazer*, o que não seria capaz, dentro do mesmo tempo pedagógico, se esse processo não fosse conduzido pelo professor, sem desrespeitar a criança, nem tão pouco, deixar de considerar o que ela porventura já trouxesse de conhecimento.

Dessa maneira, defendo a necessidade de arte/educadores, bem como a ampliação da formação artística e estética de professores na educação infantil e séries iniciais, para que seja possível avançarmos no desenvolvimento das crianças a partir da contribuição da

alfabetização artística e estética, tão necessárias na ampliação da leitura de mundo. Pois da mesma forma que falta a alguns artistas, os conhecimentos específicos da área da Educação, de modo geral, e da Pedagogia, em particular; falta, na formação em Pedagogia, de maneira consistente, os conhecimentos específicos sobre a área de conhecimento da Arte.

Portanto, a Arte/Educação deve ser assumida concretamente, como um componente curricular permanente das escolas, como forma de cumprimento legal e pedagógico com os sujeitos da educação pública que, sendo de qualidade, deve promover o acesso aos bens materiais e culturais produzido pela humanidade.

Assim, concluo essa pesquisa com a felicidade de ter respondido algumas perguntas, e com a inquietação de novas dúvidas que se apresentaram e que poderão servir de objeto de estudos de novas pesquisas. A exemplo de estudar os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, ou dos Cursos de Formação de Professores de Pedagogia nas Universidades Públicas do Estado da Bahia, a fim de analisar a concepção que se tem de Arte e como tal conteúdo vem sendo garantido, respectivamente, na formação das crianças e jovens, e das professoras e professores destinados a cumprir tal função na Educação Básica.

Por fim, espero poder contribuir com esse estudo, mesmo que ainda uma pesquisa iniciante, em direção à estruturação de um currículo da educação fundamental que de fato contemple, na teoria e na prática, o ensino de arte, de maneira qualificada nas escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In. SOUZA, S. Jobim. & KRAMER, S. Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e análise microgenética de um projeto de modelagem em argila**. Tese (Doutorado em Psicologia). IPUSP. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

ARCE, Alessandra. A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

\_\_\_\_\_. Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002b.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In. ARCE, Alessandra/ MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** – em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ARCE, Alessandra/ MARTINS, Lígia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** – em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ARCE, Alessandra. & JACOMELI, Mara Regina M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

AZEVEDO, H.H.O., SCHNETZLER, R.P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/28/textos/gt07](http://www.anped.org.br/28/textos/gt07). Acesso em dezembro de 2005. In. PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado / Programa de Pós- graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. – Araraquara, SP: 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo/ Porto Alegre; Perspectiva/Iochpe, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil**: Aprendizagem Triangular. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 59 a 64, jan./abr. 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Mil/Documents/Downloads/36136-42545-1-PB.pdf> Acessado em 12 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 8ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior (1882). In: Obras completas. Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1941. v.9, t.1. In. BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. Paris, Presses Universitaires de France, 1977. In. TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 20ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus** (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

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

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. 3v.: il. – Brasília: MEC/SEF, 1998/2001.

BOZZA, Maria da Glória C. **Argila: “Espelho da autoexpressão”**. Revista arteterapia: Reflexões, São Paulo: Departamento de Arteterapia do Instituto Sedes Sapientiae, ano IV, nº3, 99/2000.

CARRANO, Eveline. **A argila como instrumento terapêutico e expressão do imaginário**. Coleção Imagens da Transformação. – Rio de Janeiro: Pomar, nº9, vol. 9, 2002.

CHIESA, Regina Fiorezzi. **Diálogo com o Barro: o encontro com o criativo**. – 3. ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

CIDRAES, Alberto. Opção pela Cerâmica. In. GABBAI, Miriam B. Birmann. **Cerâmica: arte da terra**. – São Paulo: Callis, 1987.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** – 22ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, A. L. G & PALHARES, M. S., (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. – 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

GABBAI, Miriam B. Birmann. **Cerâmica: arte da terra.** – São Paulo: Callis, 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2006. In. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

GOUVÊA, Alvaro Pinheiro. **Sol da Terra.** São Paulo: Summus, 1989.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940). São Paulo: Edições Loyola, 1986. In. STEMMER, Márcia Regina G. Educação infantil: gênese e perspectivas. In. ARCE, Alessandra. & JACOMELI, Mara Regina M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUHLMANN Jr., Moysés Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G & PALHARES, M. S., (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** – 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** (5.ed. atual. ortog.) – Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** – 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** / Ana Carolina Galvão Marsiglia. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **Educação Infantil: assumindo desafios.** Mimeo. 2005.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: \_\_\_\_\_ [et al]. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.* São Paulo: Arte & Ciência, 1997. In. PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Dissertação de Mestrado / Programa de Pós- graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. – Araraquara, SP: 2006.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.** São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Sônia Melo de. **O homem e o barro.** Coleção Imagens da Transformação. – Rio de Janeiro: Pomar, nº9, vol. 9, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PAÏN, Sara. & JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica da arteterapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado / Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. – Araraquara, SP: 2006.

READ, Herbert. Educación por el arte. Buenos Aires, Paidós, 1977. In. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** – 22ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. In. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Política e educação no Brasil. 6 ed. – Campinas: São Paulo: Autores Associados. In. ARCE, Alessandra. & JACOMELI, Mara Regina M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. (Prefácio). In. ARCE, Alessandra. & JACOMELI, Mara Regina M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. ANDE Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 7, n.13, 1988. In. ARCE, Alessandra. & JACOMELI, Mara Regina M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações de uma (falsa) oposição. In. ARCE, Alessandra. & JACOMELI, Mara Regina M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STEMMER, Márcia Regina G. Educação infantil: gênese e perspectivas. In. ARCE, Alessandra. & JACOMELI, Mara Regina M. (orgs.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.



TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 20ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. – 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ZEM, Ana Maria. & FUNCK, Anna Thaís. O Ensino da Cerâmica para Crianças. In. GABBAI, Miriam B. Birmann. **Cerâmica**: arte da terra. – São Paulo: Callis, 1987.

**Apêndice A – Projeto “Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil”**

**OFICINAS DE MODELAGEM EM ARGILA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mediadora: ANA MILENA GONÇALVES BASTOS

**SALVADOR/BA  
2015**

## 1 APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil é um período essencial no processo de desenvolvimento humano e, no contexto escolar, cabe ao professor a função de fazer com que a criança, a partir do conhecimento que já possui (senso comum), acesse e aprenda, de forma sistematizada, os conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade e que seja estimulada a se desenvolver de forma integral, progressivamente.

Para além do exposto e das experiências que a proponente do projeto tem enquanto ceramista e facilitadora de oficinas de modelagem em argila para públicos diversos, tal projeto se **justifica** pelas constatações feitas em atividades e pesquisas anteriores, bem como em documentos oficiais – como no próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), – que demonstram a negação e/ou subsunção e ou trato metodológico do referido conteúdo, organizado de forma inadequada em muitas instituições escolares.

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e **modelar com argila** ou massinha são destituídas de significados. (BRASIL, 1998, p. 87, grifo nosso).

Diante deste quadro e da inegável potencialidade que o ensino da arte, para além do conhecimento artístico e estético pode trazer às crianças e aos homens em geral, desenvolvendo-os integralmente (FERRAZ & FUSARI, 2009) bem como do reconhecimento da escola e do professor como principais responsáveis em garantir de forma organizada e sistematizada, a qualidade desse processo, almeja-se com este projeto, fortalecer e ampliar esse propósito.

Reconhecendo a importância da Arte enquanto produção humana que desde tenra idade deve ser oportunizada às novas gerações, o presente projeto “Oficina de Modelagem em Argila” com o objetivo geral de desenvolver um projeto pedagógico de “modelagem em argila” com crianças da educação infantil. Para desenvolver este objetivo, construímos quatro objetivos específicos:

- a) reconhecer os conhecimentos sobre modelagem em argila já construídos pela criança, ampliando-os com novas experiências;
- b) contextualizar historicamente a modelagem em argila;

- c) vivenciar a tridimensionalidade através da ação motora, sensações táteis e sentimentos, a partir do uso de variadas técnicas na manipulação da argila;
- d) propiciar diferentes situações didáticas que favoreçam a imaginação, criatividade e a produção estética das crianças. Metodologicamente, o projeto foi desenvolvido na perspectiva da “Abordagem Triangular” (Barbosa, 1991, 1998, 2012), já discutida em seção anterior.

## 2 METODOLOGIA

Metodologicamente, as oficinas estarão assentadas sobre a perspectiva da “Abordagem Triangular” (Barbosa, 2012), considerando a **leitura** da obra de arte, a **contextualização** e o **fazer** artístico.

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o **fazer**, a **leitura** das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a **contextualização**, quer seja histórica, cultural, social etc. (BARBOSA, 2012, p. XXXII, grifos nossos)

O trabalho será sistematizado em 5 encontros (oficinas), com carga horária de 2h. por encontro, em uma turma de crianças do “Grupo 5”, de uma Escola Municipal de Salvador-Bahia, a partir do seguinte planejamento: 1. Prática social inicial (diagnóstico sobre o tema: constatação dos dados da realidade); 2. Modelagem em argila: técnica do “rolinho”; 3. Modelagem em argila: técnica de “placa”; 4. Modelagem em argila: interpretação de obras de arte (Mestre Vitalino); 5. Prática social final (avaliação, culminância: exposição artística das obras).

## 3 - AVALIAÇÃO

A avaliação será diagnóstica e processual, verificada a partir do grau de aproximação dos estudantes frente aos objetivos propostos: participação, roda de conversa, produção estética e evolução na apropriação dos conteúdos.

**OFICINA 1: PRÁTICA SOCIAL INICIAL (DIAGNÓSTICO SOBRE O TEMA:  
CONSTATAÇÃO DOS DADOS DA REALIDADE)**

**OBJETIVO:** Reconhecer os conhecimentos sobre modelagem em argila já construídos pela criança, ampliando-os com novas experiências;

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- a) organização da sala;
- b) apresentação do grupo e da oficina;
- c) apreciação e manipulação;
- d) roda de conversa – diagnóstico sobre a argila e cerâmica, sua história e sua utilização;
- e) manipulação livre da argila e produção artística/estética;
- f) socialização da produção;
- g) roda de conversa - avaliação coletiva.

**RECURSOS MATERIAIS:**

- peças em argila e cerâmica;
- jornal e papelão;
- palitos de madeira para picolé e/ou para churrasquinho;
- argila.

**OFICINA 2: MODELAGEM EM ARGILA: TÉCNICA DO “ROLINHO”**

**OBJETIVO:** Conhecer a técnica de modelagem em argila: rolinho.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- a) Organização da sala;
- b) Retomada do conhecimento adquirido na oficina anterior, a partir de trechos editados do filme “Kirikou e os animais selvagens”;
- c) Explicação sobre a oficina de modelagem, utilizando rolinhos para fazer objetos como copo, caneca, jarro e etc.;
- d) Visualização de potes (caxixis) em cerâmica e outros sem passar pelo processo de queima, feitos a partir da técnica supracitada;
- e) Distribuição de argila para cada criança;
- f) Como fazer/técnica do rolinho: produção;
- g) Socialização da produção.

**RECURSOS MATERIAIS:**

- Jornal e papelão;
- DVD;
- Peças em argila;
- Argila;
- Ferramentas para modelagem.

### **OFICINA 3: MODELAGEM EM ARGILA: TÉCNICA DE “PLACA”**

**OBJETIVO:** Conhecer a técnica de modelagem em argila: placa.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- a) Organização da sala;
- b) Distribuição de argila para cada criança;
- c) Como fazer/técnica da placa: produção;
- d) Socialização da produção.

**RECURSOS MATERIAIS:**

- Jornal e papelão;
- Argila;
- Pedações de ripa e de cabos de vassoura;
- Ferramentas para modelagem.

### **OFICINA 4: MODELAGEM EM ARGILA: INTERPRETAÇÃO DE OBRAS DE ARTE (MESTRE VITALINO)**

**OBJETIVO:** Interpretar artisticamente/esteticamente as obras de um mestre da arte cerâmica (Mestre Vitalino).

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- a) Organização da sala;
- b) Apreciação/Leitura de uma exposição sobre a vida e a obra do Mestre Vitalino;
- c) Exibição e discussão de uma versão editada do filme "Vitalino e nós no barro";
- d) Interpretação/produção artística em argila;
- e) Socialização da produção.

**RECURSOS MATERIAIS:**

- Jornal e papelão;
- Fotografias;
- Peças em argila;
- Argila;
- Ferramentas para modelagem.

## **OFICINA 5: PRÁTICA SOCIAL FINAL (AVALIAÇÃO, CULMINÂNCIA: EXPOSIÇÃO ARTÍSTICA DAS OBRAS).**

**OBJETIVO:** Avaliar o processo das oficinas e organizar a exposição dos trabalhos produzidos.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

- a) Organização da exposição Modelagem em Argila com Crianças do Grupo 5, de Escola da Rede Municipal de Salvador/BA;
- b) Avaliar o projeto Oficinas de Modelagem em Argila na Educação Infantil.

### **RECURSOS MATERIAIS:**

- Cartaz da Exposição;
- Mesas pequenas e toalhas;
- Fotografias;
- Peças em Argila;
- Placas de identificação dos artistas/expositores.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 8ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições.** – 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

**Apêndice B – Fotos das produções das crianças na Exposição**









