RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

A arte na educação infantil: Reflexões a respeito da Base Nacional Comum Curricular

Art in early childhood education: Reflections on the national common curricular base El arte en la educación infantil: reflexiones sobre la base curricular nacional común

Lúcia de Fátima Sousa Feitosa[1] Gildasio Lima Lial[1]

RESUMO

A presente pesquisa buscou, de forma geral, analisar a importância da arte, do professor e da criança, com base na BNCC da Educação Infantil. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica. As reflexões tiveram como pano de fundo a concepção sociointeracionista de Vigotsky (1981) no que concerne às interações e à construção do conhecimento. Em relação à arte, ancorou-se em Barbieri (2012), Colares (2001), Duarte Júnior (1991), Fusari e Ferraz (2001), entre outros. Concluiu-se que a arte, especificamente na BNCC (Brasil, 2018), perpassa todos os campos de experiência, seja de forma direta ou indireta; ou seja, todas as experiências às quais as crianças são expostas devem ser exploradas com a cognição, o afeto e o movimento. **Palavras-chave:** BNCC. Arte. Criança.

ABSTRACT

The present research sought, in general, to analyze the importance of art, the teacher, and the child from the BNCC of Early Childhood Education. Methodologically, the research is characterized as documentary and bibliographical. The reflections used Vygotsky's (1981) socio-interactionist conception of interaction and knowledge construction as a background. Regarding art, we anchored ourselves in the works of Barbieri (2012), Colares (2001), Duarte Júnior (1991), and Fusari and Ferraz (2001), among others. It was concluded that art, specifically in the BNCC (Brasil, 2018), permeates all fields of experience, either directly or indirectly; that is, all experiences to which children are exposed must be explored through cognition, affection, and movement. **Keywords:** BNCC. Art. Child.

[1] Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Sete de Setembro), tem especialização em Educação Infantil e Especial pela Faculdade Única. É professora da Educação Básica, atuou na formação de professores da Educação Infantil e do 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental no Programa MAIS PAIC na Secretaria de Educação do município de Maracanaú. Atuou como gestora geral da Creche Osmira Eduardo de Castro em Maracanaú. Atuou como Coordenadora do Setor da Educação Infantil no município de Maracanaú, além de ter participado do grupo de extensão em estudos e pesquisas da UFC/FACED - MIRARE: Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação Infantil (2022 a 2023) e também ter feito parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade - GEPEL UFC/FACED. (2021 a 2023). Atualmente está como Coordenadora

[1] Graduado em pedagogia pela Faculdade Cesma de Maracanaú, graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, graduado em Administração pela Faculdade Cesma de Maracanaú, especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional e TGD pela Faculdade Única de Ipatinga, especialista Docência e Gestão do Ensino Superior pela Faculdade Única de Ipatinga, especialista em Ensino da História e Geografia Pela Faculdade Kurios, especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios, mestrado em Ciencias da Educação pela Absoulute Christian University, atualmente é Professor da Secretaria de Educação de Maracanaú. Tem experiência na área de Geografia. Email: gdlial@yahoo.com.br

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

Pedagógica da EMEIEF Maria José Isidoro, em Maracanaú. Possui mestrado em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo alicerça-se na teoria de Vygotsky (1998), considerado teórico sociointeracionista, que contribuiu significativamente para a compreensão da importância das interações sociais na construção social do sujeito e no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. As crianças de 0 a 5 anos e 11 meses aprendem por meio de interações e brincadeiras, pois, nesses momentos de convivência com outras pessoas, realizam trocas, construindo seus conhecimentos conforme processos biológicos e psicológicos, como afirma Vigotsky (1998).

A experiência não é aquilo que passa pelo sujeito, mas aquilo que se passa no sujeito, aquilo que fica gravado em suas entranhas. De acordo com Malaguzzi (1999, p. 84), quanto à importância do ateliê, afirma: "Queríamos mostrar como as crianças pensavam e se expressavam, o que produziam e inventavam, por meio de suas mãos e de sua inteligência [...]".

Gandini (2012, p. 191) afirma que "o ateliê [...] promoveu ao máximo a ideia da diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade (e a interconectividade) da criança". É nesse sentido que a pesquisa com crianças tem crescido, e muitos estudiosos tendem a investigar temas da Educação Infantil, bem como a quebrar paradigmas e dar visibilidade a elas como sujeitas produtoras de cultura, que sentem, falam e agem.

Com isso, faz-se necessário investigar temas que abordem não só a Educação Infantil, mas também sua relação com outras questões, como a arte, para que se reflita sobre seu uso junto às crianças. Assim, conforme apontado em algumas pesquisas da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação - ANPED - (2016), por meio de seu portal, observaram-se dados disponíveis sobre reuniões e a programação de seus grupos de trabalho, nos quais foram encontradas, em número reduzido, produções relacionadas às linguagens artísticas envolvendo crianças, professores e arte.

Ao longo de dez anos no Grupo de Trabalho – GT-07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, foram apresentados quatro trabalhos e um minicurso relacionados ao tema. No GT 24 – Educação e arte, por ser relativamente novo no âmbito da Anped, procura fortalecer esse espaço de discussões teóricas e práticas, bem como a divulgação de pesquisas na área, tendo, em um curto período, 7 produções apresentadas. Portanto, percebe-se a escassez de material disponível sobre estes assuntos.

Segundo Ostetto e Leite (2012), essas questões, discutidas e apresentadas, apontam para

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

a necessidade de (re)pensar a arte na primeira etapa da educação básica do nosso país. E esta é matéria ainda a ser sistematizada no curso e nas pesquisas. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o que a BNCC (Brasil, 2018), principal documento norteador das práticas pedagógicas, versa sobre essa linguagem e como orienta o trabalho com ela. A partir desse breve relato sobre como a arte deve ser trabalhada nas salas de referência da Educação Infantil, formule o principal questionamento: sobre o que a BNCC versa a respeito da arte e de sua aplicabilidade na rotina das crianças da Educação Infantil?

No intuito de não perpetuar estereótipos, tem-se como objetivo geral analisar a importância da arte, do professor e da criança, com base na BNCC da Educação Infantil. Especificamente: (1) Refletir sobre a arte na Educação; (2) Entender a estrutura da BNCC; e (3) Analisar qual a concepção de arte nesse documento. A pesquisa visa contribuir para o aprofundamento profícuo da reflexão sobre os conhecimentos construídos acerca da Educação Infantil, das interações, da estética e da rotina.

2. A ARTE NA EDUCAÇÃO

Em 1816, chega ao Brasil a Missão Artística Francesa que deu origem à Academia Imperial de Belas Artes. Nessa escola, utilizavam-se modelos europeus e os desenhos ali desenvolvidos deveriam ser cópias fiéis desses modelos. Nessa época, o ensino da arte dava destaque ao desenho e concebia-se a valorização do produto e do professor como dono absoluto da verdade.

No final do século XIX, surge um intenso movimento nos Estados Unidos, inspirado nas ideias filosóficas do estadunidense John Dewey, que se expande para a Europa e para os demais países americanos. Dewey (1899, p. 25) afirmava que, quando a criança chega à escola, ela "já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la".

O seu pensamento reflexivo e sua visão educacional de equidade tornaram-se uma teoria pedagógica, trazendo contribuições à reflexão sobre a formação da criança reflexiva. Ainda afirma a existência de quatro impulsos inatos — comunicar, construir, indagar e expressar — que constituem recursos naturais dos quais depende o desenvolvimento da criança (Dewey, 1899).

Na Constituição de 1934 (Brasil, 1934), mesmo sob a intensa influência dos debates sobre a escola propostos pelos Pioneiros da educação e com as mudanças políticas, as leis foram alteradas para as novas regras de convivência social originadas do Estado Novo. O Brasil adota uma nova Constituição Federal (CF) em 1937 (Brasil, 1937), que tem o primeiro artigo destinado à Educação e

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

estabelece: "A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (Brasil, 1996), dois fenômenos históricos ocorrem: a Educação Infantil passa a ser considerada primeira etapa da Educação Básica, e o ensino de Arte se torna obrigatório, conforme afirma o Art. 26 § 2º: "O ensino da arte, especialmente, em suas expressões regionais, constitui rá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

A Educação Infantil, como um direito para as crianças pequenas, representou mudanças no modo de concebê-las, de entender a formulação do conhecimento. E, por meio dessa conquista da criança pequena e de suas famílias do direito à educação institucional, foram propostas orientações para o trabalho pedagógico. A Resolução Nº 05/2009 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e estabelece, em seu artigo 9º, que as práticas pedagógicas da proposta curricular devem estar alicerçadas na brincadeira e nas interações como eixos norteadores.

De acordo com os incisos II e IX, respectivamente, do referido artigo, estas práticas pedagógicas devem garantir "experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio, por elas, de vários géneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical"; e, segundo o Inciso IX, "experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura", indicativo das experiências que se devem abordar com estas linguagens na Educação Infantil.

De que modo o documento antes citado sobre o trabalho pedagógico com as artes nos orienta no fazer docente com crianças pequenas? Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCNEI (Ceará, 2011), estas experiências ocorrem no âmbito da apreciação e do debate sobre amostras das produções artístico-culturais, tanto observadas quanto produzidas pelo grupo de crianças, as quais devem ser garantidas às crianças como modo de se integrarem ao meio em que vivem.

A escola tradicional diz saber da importância da arte para o desenvolvimento cognitivo dos educandos; entretanto, o lugar da arte na escola — a pública, pelo menos — denota uma atitude contraditória quanto ao seu papel no desenvolvimento e à sua experiência humana.

Portanto, excluída do currículo escolar - e quando está no currículo tendo menor valor em relação às disciplinas consideradas objetivas - a Arte, de certa forma, é discriminada dentro da escola, podendo-se ponderar que a Arte na escola faz parte de um tipo de "exclusão interna" Este modelo

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

escolar, centrado na transmissão do conhecimento, tende a não valorizar a expressão e as falas dos educandos para a construção de seus pensamentos e saberes.

Com o advento de novos paradigmas educacionais e com questionamentos ao modelo vigente, surgem documentos e movimentos que se contrapõem à posição atual da escola tradicional. O movimento de Arte Educação, que ergueu seus pilares na abordagem triangular sistematizada, é concebido por Barbosa (2009) e tem como embasamento a produção, a fruição e a contextualização da Arte.

Conforme Carvalho (2007), são de eixos de aprendizagem em Arte que se relacionam por meio do fazer artístico, que é a prática expressa pela imaginação criadora dos educandos, portanto se contrapondo à imitação de modelos prontos, a leitura da imagem como exercícios de busca e descobertas e o contexto da obra de Arte, que são relações que os educandos estabelecem da sua produção artística com o contexto vivido, e afirma a importância da Arte dentro da escola e da vida em proporções iguais; e também diz que, assim como a escola não possui o propósito de formar matemáticos, físicos ou químicos, entre outros, não é propósito da escola formar artistas; o que nada impede, entre muros da escola, que possa sair alguém capaz de se tornar um profissional de qualquer uma das áreas de saber.

2.1 A ARTE NA ESCOLA

Estudos apontam que as experiências com arte no cotidiano da instituição de Educação Infantil ainda são escassas. Anjos (2012) revela que a Arte, no contexto escolar, encontra sérias resistências e, dentre as que são reunidas, destacam-se as concepções que permeiam o fazer artístico na Educação, as quais se restringem a tempos e espaços definidos pelo calendário das datas cívicas, tornando esses conteúdos alheios às reais necessidades e interesses das crianças.

Diferentemente do que propunha a livre expressão, quando não havia uma orientação pedagógica voltada aos propósitos didáticos que visam ao desenvolvimento cognitivo e desperta nos educandos possibilidades de leitura de mundo por meio da arte, pois se tratava apenas da possibilidade de o educando manifestar sua expressão, porém sem que houvesse reflexões, nem dele, nem de quem o orientava no sentido pedagógico do termo.

Ao falar sobre o trabalho com as artes com as crianças da primeira infância, Duarte Jr. (1981, p. 15) diz que "para a criança a arte é uma atividade, é um fazer, mas não é um simples fazer". A atividade artística, aqui, na Educação Infantil, nos atemos à pré-escola e nos referendamos a Moura

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

(2006), ao afirmar que deve ser um fazer contextualizado e significativo para os educandos, e não um fazer ligado a algo isolado do meio sociocultural da criança e de tudo o que é inerente às suas particularidades, pois as crianças não dicotomizam vida e arte, mas sim vivenciam em concomitância.

A arte é um dos meios que possibilitam a atuação da criança no mundo, reafirmando o infante como sujeito histórico. Ao promover às crianças o acesso à arte, por meio de suas linguagens, a escola, ao mesmo tempo em que proporciona a expressão da individualidade de cada um, exercita a interação e o sentimento de pertencer à coletividade. "Essa é uma experiência próxima à do cidadão que, guardando sua singularidade, participa ativamente da vida da comunidade a que pertence." (Barbieri, 2012, p. 28).

No cotidiano do trabalho com arte, dentro da creche, devem ser propostas atividades coerentes com a faixa etária das crianças, respeitando suas possibilidades e potencialidades, com o intuito de suscitar, provocar e agregar experiências estéticas, pois, como disseram Ostetto e Leite (2012, p.112), a arte "é uma experiência estética e é esse caráter que não deve ser desconfigurado".

Na contextura dessa dinâmica do trabalho da arte na escola e do seu encontro com as crianças, existe a atuação do professor e da professora como figura mediadora que, na posição de pessoa mais experiente, dará à criança a segurança para "... que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipativo e não controlando" (Ostetto, 2004, p. 55).

O desafio do professor e/ou da professora é transformar seu planejamento em uma prática que se preocupe com o processo do fazer, e não com o produto; é estimular a criança a trilhar novos caminhos, possibilitando-lhe uma trilha autoral no convívio com a arte, dando-lhe vazão para criar e imaginar, e não ditar o modo de fazer. Para que a criança tenha subsídios para isso, no entanto, o professor e/ou a professora têm o papel fundamental de fomentar a trilha percorrida, agregando, assim, mais elementos ao seu arcabouço de experiências (Ostetto, 2004).

Adverte-nos, porém, Barbieri (2012) de que, para a prática de ampliação de repertório se efetive de fato no cotidiano da creche, faz-se necessário, também, que o professor e/ou a professora tenha contato com o universo artístico e que atente para sua formação pessoal - atentando também para as experiências estéticas particulares e para as práticas socialmente compartilhadas (tais como as ações ocorridas em museus, galerias, livros, musicais, entre outras).

3. OLHARES E INTENÇÕES: O CAMINHO DA PESQUISA

Pesquisar é um processo sistemático que tem por objetivo propor uma resposta ao

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

problema, desenvolvido a partir de conhecimentos, métodos e técnicas, o que implica fazer escolhas e tomar decisões acertadas (Gil, 2002). Para o desenvolvimento da presente pesquisa, opta-se por adotar uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, por se entender que fenômenos educativos podem gerar resultados que não são alcançados por procedimentos estatísticos voltados à vida e ao comportamento das pessoas.

A abordagem da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Bikler (1994), apresenta cinco características na investigação. A primeira é o contato direto do investigador com o ambiente e com o fenômeno a ser investigado. A segunda característica é que os dados coletados são predominantemente descritivos; assim, a descrição deve ser minuciosa, e o pesquisador deve ficar atento ao maior número possível de elementos da situação estudada.

Na pesquisa qualitativa, o processo merece mais relevância do que o produto. Essa é a terceira característica e exige que o pesquisador esteja atento ao maior número possível de elementos presentes na situação.

Face à quarta característica, a "perspectiva dos participantes", considerando os diferentes olhares que os sujeitos têm sobre o fenômeno. E, por fim, a quinta característica refere-se à análise intuitiva dos dados, que "não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses previamente construídas; em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando". (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).

Godoy (1995, p. 21) afirma que "a pesquisa documental representa uma forma que pode revestir-se de caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas". Para a autora, o estudo qualitativo a partir de documentos tem um viés mais natural, por serem registrados e possibilitarem reflexões mais minuciosas sobre tais documentos de forma mais ampla e contextualizada, podendo até mesmo considerar outros temas relacionados a setores da economia, sociais e/ou culturais (Calado; Ferreira, 2004).

Vale salientar que a pesquisa documental se baliza em dois momentos distintos: (1) a escolha dos documentos; e (2) a análise do conteúdo. A escolha dos documentos exige discernimento e atenção na seleção das fontes bibliográficas a serem utilizadas para estudo e reflexão. Todos esses documentos elencados como úteis para a pesquisa devem ser lidos em um tempo ponderado, tendo em vista a criteriosidade da validação dos dados (Bardin, 2011).

4. A ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PONDERAÇÕES ARREMATADAS

c

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

A BNCC (Brasil, 2018) é o documento de aplicação obrigatória no Brasil e está prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996), tendo passado por duas versões até chegar ao modelo atual. Este documento é utilizado em pesquisas com o intuito de fundamentar as aprendizagens que devem ser apresentadas e desenvolvidas pelos estudantes em todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

Para essa elaboração, foram necessárias três versões, que passaram por consultas públicas e por análise de especialistas na área da educação, embora até hoje haja dúvidas sobre a legitimidade da elaboração, devido ao pouco tempo decorrido entre a consulta pública e o documento final dessas versões. Para construir a primeira versão, houve uma série de discussões entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro trimestre de 2016, que foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015.

A segunda versão foi disponibilizada no dia 03 de maio de 2016 e, somente em abril de 2017, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) entregou essa versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, ainda constando apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Somente no ano seguinte, o MEC entregou a terceira versão desse documento, com o acréscimo do Ensino Médio, que até então ainda não havia sido inserido na BNCC (Brasil, 2018), cuja homologação foi definida em 14 de dezembro de 2018.

A segunda versão da BNCC (Brasil, 2018) surgiu com quase o dobro de páginas da primeira, em meio a inúmeros seminários de discussão — mais especificamente, 27 estaduais —, com a participação de quase dez mil professores e profissionais da gestão escolar. Além de discutirem, também fizeram uma revisão do texto para sua aprovação pelo MEC, chegando à 3ª e última versão.

É por meio desse processo de aculturação, isto é, da internalização das formas materiais da cultura, que o bebê humano "humaniza-se". É a possibilidade de desenvolver essas funções, oferecida pelo aparato biológico e pela interação social, que permitirá a este bebê dar um salto qualitativo em relação aos demais mamíferos (Machado, 2001).

Atualmente, encontra-se, ao menos no plano legal, essa realidade: a criança como sujeito de direitos, quando a sociedade deve assumir compromissos cada vez maiores com ela. A ideia de criança competente também está presente nas discussões atuais. De acordo com a BNCC, a criança deve ser tratada como um sujeito histórico, de direitos e coconstrutor da sua aprendizagem.

Na perspectiva de Zabalza (1998, p.20), "a criança é 'competente' no duplo sentido de 'situação de entrada' e 'propósito de saída'", ou seja, ao entrar na escola, ela já traz diversas vivências e destrezas que deverão ser consideradas durante seu desenvolvimento e aprendizagem. Por outro

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

lado, ao deixar a Educação Infantil, a criança deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, que reflita o trabalho educativo realizado ao longo dos anos de escolaridade.

Observamos, pois, que, ao menos nos âmbitos legal e acadêmico, torna-se cada vez mais evidente que as crianças são agentes sociais que reagem a situações vividas com seus pares e desenvolvem estratégias de resistência para participar do mundo social, conforme enfatizam Altino Filho e Lourival Filho (2008).

5. A ARTE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Duarte Jr. (1991, p. 21) assinala: "[...] a vida humana não é apenas vida (física), mas existência, ou seja, comporta um sentido. E, neste sentido, são as palavras que nos dão. A linguagem e, por meio dela, os valores e os significados fundamentam e estruturam nossa existência na terra." Nesse sentido, compreendemos que a consciência humana é o que possibilita a reflexão sobre os significados atribuídos pela linguagem.

Ao viver uma experiência, sentimos o que é para, então, darmos sentido ao que vivenciamos. Em consonância com essa ideia, Duarte Jr. (1991) afirma que o conhecimento humano se dá por meio da dialética entre o viver (sentir) e o simbolizar (nomear). Tal afirmação nos leva a compreender que a criança, mesmo bem pequena, é capaz de transformar suas experiências em símbolos, extraindo significado; isso pode ser mediado pelo adulto e até mesmo por outra criança.

A capacidade humana de expressar pensamentos e/ou sentimentos está relacionada ao seu processo de elaboração e desenvolvimento da espécie, à sua constituição de ser, que recebe influências do contexto externo. Segundo Vigotsky (1998), as crianças pequenas expressam vontades e desejos por meio de uma linguagem subjetiva no estado subjetivo que precede a oralidade.

Suas produções se dão por meio da observação pessoal, assimilando, em seus esquemas, seu modo de fazer desenho. Mesmo que cada criança desenvolva aprendizagens de forma única, também podemos observar semelhanças nas teorias e técnicas que lhe são apresentadas (Cavalcanti, 1995).

Como leciona Barbosa (2009), é importante possibilitar vivências significativas no ensino de artes, baseadas na metodologia triangular, composta por sequências pedagógicas que contextualizem a biografia do artista, a leitura reflexiva das obras de arte produzidas por ele e a produção artística dos sujeitos.

A arte na Educação Infantil tem sido cada vez mais discutida entre os professores. Os

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

docentes estão se capacitando e modificando sua percepção a respeito da imensidão de propostas possíveis que contemplem o senso estético (Martins; Picosque; Guerra, 1998).

Atualmente, diante de diversos estímulos, o professor deve assumir um papel de pesquisador e de conhecedor do processo de aquisição do conhecimento da criança para que, a partir de uma visão de criança protagonista e como sujeito de direitos, possa planejar momentos significativos, contextualizados, plurais e que possibilitem às crianças se expressarem livremente (Pimentel, 2009).

Com o intuito de se comunicar por meio dessas relações, a criança constrói um mundo simbólico que expressa seu contexto vivido. A arte é uma das expressões simbólicas utilizadas pelas crianças para esse fim. "A arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo" (Ferraz; Fusari, 1993, p.13).

Esse mundo simbólico é ressignificado a todo instante pelas diversas e constantes interações que, a partir das vivências, sejam elas fora ou dentro da escola, aguçam sua percepção e seu conhecimento de mundo. É nesse movimento constante e ininterrupto que a criança cria sentido, mobiliza sua imaginação e aprimora seus sentidos. Experiências que envolvam manifestações artísticas e estéticas possibilitam que, a partir das interações, a criança estruture seu senso estético (Pontes, 2001).

Em concordância com Duarte Jr. (1991), compreendemos que as artes, no que se refere às interpretações, não são atividades neutras, pois implicam a expressão de sentimentos e significados pessoais. O autor assinala ainda que as vivências significativas nas artes possibilitam o diálogo entre os sentimentos e as experiências sociais. Nesse sentido, a percepção da criança diante da obra de arte preserva sua verdade e, no momento de apreciação, ela deixa fluir seus sentimentos naturalmente.

A BNCC (Brasil, 2018) traz a arte, mais especificamente, nos campos de experiências: traços, sons, cores e formas e corpo, gestos e movimentos. No entanto, seria errôneo de nossa parte não chamar a atenção para o fato de as experiências estéticas perpassarem toda a Educação Infantil, tendo em vista que esta se pauta por proporcionar experiências holísticas que permitam o desenvolvimento integral da criança.

As diferentes formas de se expressar não são natas de sua natureza; são construídas a partir da cognição, do afeto e da motricidade; são fruto de diversas interações com o outro e com o meio social, cultural e histórico. Ao se tornarem protagonistas do seu processo de construção de conhecimento e ao serem proporcionadas experiências estéticas e artísticas, as crianças traduzem o mundo em signos e símbolos, ressignificando-o (Ferraz; Fusari, 1993).

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o intuito de atender aos objetivos descritos na primeira seção: analisar, de forma geral, a importância da arte, do professor e da criança a partir da BNCC da Educação Infantil. Especificamente: (1) refletir sobre a arte na Educação; (2) entender a estrutura da BNCC; e (3) analisar qual a concepção de arte nesse documento.

É notório que a criança está cada vez mais em destaque na educação. Graças a pesquisas, estudos, discussões e reflexões, esse sujeito competente e criativo tem assumido o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, a prática pedagógica, o perfil do educador, as atividades propostas, os espaços e tudo o que envolve esse ser vêm se ressignificando e trazendo a criança para o centro do planejamento.

A BNCC (Brasil, 2018) apresentou um conjunto de competências e habilidades mínimas que toda criança deve desenvolver ao longo de toda a educação básica. Os direitos de aprendizagem norteiam a educação, e o arranjo curricular dos campos de experiências completa essa perspectiva que, mesmo após anos de luta, ainda vem sendo construída historicamente.

A arte, enquanto expressão estética, possibilita a percepção em diferentes dimensões, sejam elas o sentir, o falar ou o ouvir. Justamente por suas múltiplas dimensões, ela proporciona à criança a exposição a uma gama de experiências que, por meio da socialização com o outro e com o meio social, cultural e histórico, permite construir seu conhecimento.

A arte é vivenciada pela criança de forma holística, ou seja, em sua integralidade, o que torna o professor um agente importante nesse processo. Vale ressaltar que o fazer artístico contribui para a livre expressão infantil e para a sensibilização dos sentidos, por meio das interações, possibilitando a construção do conhecimento.

Por fim, na BNCC (Brasil, 2018), a arte perpassa todos os campos de experiência, direta ou indiretamente; todas as experiências às quais as crianças são expostas devem ser exploradas com a cognição, o afeto e o movimento. Foi possível entender que a arte, na BNCC, é de suma importância para que as crianças ampliem seu senso estético, tornando mais sensíveis seus sentidos.

REFERÊNCIAS

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

ALTINO FILHO, José M.; LOURIVAL FILHO, José M. **Vozes da infância**. Presença Pedagógica, v.14, n.79, jan./fev., 2008.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Estágio na Licenciatura em Pedagogia**: Arte na Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012. (Série Estágios - Coordenação: Mercedes Carvalho e Edna Prado)

BARBIERI, E. **Interações**: onde está a arte na infância? 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição (1934).** Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.
_____. **Constituição (1937).** Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.
_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.
_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE**). Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em: https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao__Linha_De_Base.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases** para reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a elaboração de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S.C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021

CARVALHO, Elisa Muniz Barretto de. **A proposta triangular para o ensino de Arte**: concepções e práticas de estudantes professores/as. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba (UNIUBE), 2007. Disponível em: http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000103753.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

DEWEY, John. The school and society, 1899. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. **Early works of John Dewey**, v. 1. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976. (Collected works of John Dewey). p. 1–109.

DUARTE JR., J. F. **Por que arte e educação**? Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Fundamentos estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

GANDINI, Lella (Orgs). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo. Atlas. 2002
GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MACHADO, M. L. Educação Infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As 5 Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte:** A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.

MOURA, Maria Tereza Jaguaribe de. **A brincadeira como encontro de todas as artes**. In: MEC / Salto para o Futuro. O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23. Novembro, 2006.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano I, v.1 2021 | submissão: 29/05/2021 | aceito: 02/06/2021 | publicação: 05/06/2021

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil, arte e criação**: ensaios para transver o mundo. Diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2004.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (organizadora); Juliana Gouthier et al**. Curso de especialização em ensino de artes visuais** 1. 2. ed.- Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil**: olhares e intenções / Gilvânia Maurício Dias de Pontes. Natal, 2001. 190p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.