

## A PRESENÇA DAS ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES

### THE PRESENCE OF PLASTIC ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SOME POSSIBILITIES

Cláudia Nascimento Silva  
SEMED/RONDONÓPOLIS-MT  
claudia-elucas@hotmail.com

**Resumo:** Este Artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), a respeito da participação das crianças menores em atividades relacionadas às artes plásticas e discute a prática dessas atividades em instituições escolares, especificamente nas turmas de creche (0 a 3 anos). Inicialmente apresenta algumas características da educação infantil no Brasil, da evolução do atendimento dispensado às crianças pequenas e do desenvolvimento da disciplina de Artes no país. A questão que se propõe a verificar é: como as crianças interatuam quando possuem múltiplas possibilidades em Artes? Como se manifestam nas instituições de educação infantil, quando têm à disposição diversos materiais? Para responder a essas questões desenvolveu-se um estudo de caso pautado na pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Artes, Múltiplas possibilidades.

**ABSTRACT-** This article shows the results brought out of a research done at a Child Education Municipal Unit (UMEI), about the young children's participation in activities related to plastic arts and discuss the practice activities in school institutions, specifically un the kindergarten groups (0 to 3 years). Intially, it shows some characteristic of the child Education in Brazil, from evolution of the Arts as discipline in the country. The question wich is proposed to be verified is: how do the children interacted when they have multiple possibilities in Arts? How do they manifest at institutions at child education, when they have available several materials? To answer these questions, a case estudy was carried out focused on the research and action.

**Key words:** Child Education, Arts, Multiple possibilities.

### Introdução

As crianças menores (0 a 3 anos) se interessam por atividades relacionadas às artes plásticas e se envolvem com atividades artísticas na instituição de Educação Infantil. Inicialmente demonstram interesse em conhecer os materiais disponíveis, explorando cada um deles minuciosamente, porém, assim que se familiarizam com esses materiais, se entregam ao desfrute de tudo que pode ser alcançado por meio da ação criadora.

As crianças percebem o mundo esteticamente e, à sua maneira, atribuem significados para os objetos artísticos aos quais tem contato, mas esse contato pode ser ampliado, pode ser mediado pelo outro. Semelhante a outros níveis de ensino, também na Educação Infantil o aluno deve ser visto como ser cultural, que faz leituras do mundo ao seu redor e interage com as diversas linguagens, produzindo suas próprias representações. Articular intervenções no sentido do acesso das crianças aos repertórios simbólicos das linguagens artísticas, amplia nelas as experiências estéticas e possibilita-lhes a construção da identidade cultural. (PONTES, 2001, p.73)

Aspectos relacionados à arte fazem parte do cotidiano infantil, diariamente as crianças são expostas ao contato direto com as diferentes cores, formas e texturas. Entretanto, nas instituições de Educação Infantil esse contato é proporcionado intencionalmente, por meio das ações planejadas pelo profissional docente. Nesse sentido, as atividades propostas devem ser minuciosamente planejadas de modo que as crianças tenham a opção de escolha, dos materiais e dos temas a serem desenvolvidos por elas. O contato da criança com a arte, nas instituições de educação infantil deve ser algo divertido e natural.

## Educação infantil – algumas características

Inicialmente apresentamos uma breve retomada histórica sobre as especificidades da Educação Infantil e a organização dessa modalidade de educação no país. A partir deste exercício, compreende-se a situação emancipadora que as crianças vivenciam nesta segunda década do século XXI, nas instituições destinadas à criança pequena no Brasil.

Existem registros de iniciativas para a Educação Infantil no Brasil que datam de 1919. Entretanto, neste Artigo vamos nos ater aos dados relacionados à democratização da Educação Infantil pública, por volta da década de 1970. Esta democratização foi marcada pelos movimentos de mulheres trabalhadoras em busca de amparo para seus filhos, enquanto se dedicavam ao trabalho operário nas fábricas das grandes metrópoles e se caracterizou basicamente como uma proposta de atendimento destinada às camadas populares. De forma geral, o que aconteceu foi a demarcação de lugares onde pobres e não pobres se situavam em pontos diferentes; para os primeiros havia o atendimento particular com fins instrucionais e para os últimos o atendimento assistencialista.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) muda os contornos da Educação Infantil brasileira, deixando para trás a concepção meramente assistencialista e assumindo um espectro de caráter pedagógico. Dessa forma, a ideia de participação das crianças como agentes do processo de construção e desenvolvimento passou a se firmar, tornando-as cada vez mais atuantes em todas as esferas.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Infantil como um dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei-9394/96, considera-a como a primeira etapa da Educação Básica, visando o desenvolvimento integral de todas as crianças de zero a cinco anos de idade, independentemente de sua origem social, mas nem sempre foi dessa forma.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do Século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para os pobres, essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, 2009, p.1)

Essa proposta de Educação Infantil apresentava uma forma compensatória de atendimento, pois as creches e pré-escolas eram utilizadas como simples abrigos para crianças pequenas, enquanto seus pais se ocupavam dos trabalhos laborais da indústria em expansão.

De acordo com os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI),

[...] O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p.17)

Podemos considerar o surgimento da Educação Infantil no Brasil como um modelo apoiado nos baixos salários dos professores, na indiferença política relacionada à formação e à valorização destes profissionais, tendo como consequência principal a baixa qualidade dos serviços oferecidos à população menos favorecida economicamente. “[...] O que se vê em iniciativas dessa natureza é a ideia de que instituições pré-escolares devem custar pouco, porque o mínimo que se puder oferecer já será o suficiente para quem vive em grandes dificuldades [...]” (BRASIL, 2005, p.27).

Com a promulgação de algumas leis, tais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996), dentre outras, a legislação brasileira oficializa um novo patamar da história da Educação Infantil no Brasil, construído paulatinamente e que há muito vinha sendo exigido por vários movimentos sociais.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (BRASIL, 2009, p.1)

“Representa um grande marco a LDB, pois nela é a primeira vez que surge a expressão “educação infantil” em uma lei nacional, recebendo destaque inexistente em outras legislações e sendo tratada em seção específica”. (AQUINO, 2011, p. 31)

É interessante destacar também a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil (DCNEI):

O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais [...]. (BRASIL, 2010, p.34).

Este material que foi disponibilizado para todas as instituições de Educação Infantil do país trata de questões relacionadas ao currículo na Educação Infantil, às especificidades dessa ação pedagógica, envolvendo a avaliação e transição para o Ensino Fundamental.

De acordo com as DCNEIs (2010), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, relacionados ao respeito ao bem comum, aos direitos de cidadania e à sensibilidade.

Percebemos, por meio dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que quantitativamente falando, de acordo com o crescimento populacional, o número de matrículas da Educação Infantil tem aumentado, tanto na modalidade creche, como na modalidade pré-escola. Entretanto, as vagas para essas fases continuam insuficientes em todo o país, pois, existem ainda, em várias regiões crianças na faixa etária de 04 e 05 anos que não estão matriculadas por falta de oportunidades, porque o aumento das instituições de Educação Infantil não é proporcional ao aumento da população, existindo a demanda reprimida, ou seja, a procura (frustrada) por vagas nas instituições destinadas a crianças pequenas.

É interessante considerar que a ampliação de vagas por si mesma, não resolve os problemas da Educação Infantil, em consonância à política de ampliação, devem estar as políticas de valorização profissional e de melhoramento da infraestrutura das unidades educacionais.

O atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade acontece em diferentes esferas institucionais, com distintas identificações, tais como Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMeIs), Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs); dentre outras. Destas instituições, podemos dizer que, as UMeIs são unidades específicas de atendimento à creche (zero a três anos de idade). As creches podem ser consideradas pioneiras, inaugurando o atendimento institucional em escolas específicas para a infância no Brasil.

Podemos dizer que as creches são espaços assistidos, para o cuidado de bebês e crianças até três anos de idade. Geralmente, professoras, estagiárias e Auxiliares administram a rotina das crianças, nesses espaços.

Além do atendimento profissional especializado, o acolhimento às crianças pequenas demanda cuidados básicos relacionados aos espaços de mediações, dessa forma, foi necessário estabelecer, por meio da legislação vigente, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil:

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio. (BRASIL, 2006, p. 28)

Ademais, a organização interna da sala de referência deve permitir as interações entre crianças e educadores e favorecer as trocas entre elas.

## **O desenvolvimento da disciplina de Artes no Brasil**

As manifestações artísticas possuem essencialmente caráter criador e inovador. Por meio dessas manifestações os seres humanos criam e recriam suas condições existenciais e organizam o mundo, num constante processo de transformação de si e da realidade circundante, para melhor compreender seu lugar no mundo, buscando o real significado da própria existência.

Elliot Eisner, um importante estudioso da educação artística que apresentou uma visão alternativa rica e poderosa aos devastadores cortes feitos às artes nas escolas americanas nas últimas décadas, sustentou que as artes são criticamente importantes para o desenvolvimento de habilidades de pensamento em crianças e que as artes podem oferecer aos professores um guia poderoso e uma ferramenta crítica em sua prática. (DONALD, 2014, p.1)

Uma educação inovadora capaz de integrar o puramente racional, voltado para a razão, com o estético, relacionado ao belo, às manifestações artísticas, que intimamente ligada ao sonho, poderá permitir às crianças a manifestação de suas aspirações, de seu lado inventivo e de seus anseios por divertir-se, brincar e arriscar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Artes (1997) asseguram que um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.

Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria ideia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. Nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos grupos humanos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano; a ciência era exercida por curandeiros, sacerdotes, fazendo parte de um modo mítico de compreensão da realidade. (BRASIL, 1997, p.26)

Se fizermos uma retomada histórica das grandes descobertas humanas, perceberemos que ciências e artes são as duas áreas que ancoram essas descobertas, no que diz respeito à imaginação, à capacidade criadora, e principalmente ao desejo de dar respostas apropriadas aos anseios das pessoas, promovendo avanços significativos para a existência humana. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Artes (1997), nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano.

Neste artigo situaremos o ensino de Artes nas escolas brasileiras, a partir do período denominado tradicional, no qual os conteúdos eram voltados essencialmente para o domínio de

técnicas, centrados na figura do professor.

A tendência tradicionalista exerceu forte influência nas ações escolares relacionadas à disciplina, e ainda hoje justifica a ação pedagógica e estética de muitos professores em todo o país, que não raro, concebe o ensino relacionado à arte por meio de uma visão reducionista, alternando atividades de coordenação motora com atividades decorativas no espaço escolar, pautando-se na transmissão estática de conteúdos e na reprodução de modelos estereotipados, como a cópia bucólica de desenhos pré-estabelecidos.

Entretanto, o advento do movimento denominado escolanovismo, trouxe para o Brasil, mudanças significativas do ponto de vista intelectual, ecoando mudanças inclusive na ação pedagógica da época:

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, 1997, p. 22)

Nesse período histórico, é interessante mencionar as influências do norte-americano John Dewey, que movimentou o sistema educacional da época, ressaltando a fundamental importância do ser aprendiz no processo de construção de seus conhecimentos e sugerindo novas técnicas pedagógicas, que resultaram em significativas mudanças no modelo educacional brasileiro. Que passa a conceber a educação como fator de humanização e transformação social, valorizando a criatividade individual de cada criança e sugerindo uma prática docente baseada na liberdade da criança. Com a nova proposta, as aulas de Artes assumem uma nova roupagem, tornando-se mais espontâneas e criativas, valorizando a criança e sua forma de expressão. As antigas práticas rígidas e estereotipadas aos poucos dão lugar às experiências ativas e inventivas, primando pela autonomia e pela descoberta.

Dessa forma, as escolas brasileiras vivenciaram uma nova fase, em que os professores de Arte passaram a apreciar o desenvolvimento natural da criança, valorizando suas formas de expressão e principalmente o processo de construção artístico.

Contudo, com o passar dos anos, o ensino de Artes nas instituições escolares brasileiras, com a nova tendência, pautada no tempo da criança, na riqueza do processo, e principalmente nas possibilidades criativas, tornou-se algo solto e pouco orientado, descaracterizando essa área, tão importante para o desenvolvimento humano.

Em 1971, a disciplina de Arte era considerada “atividade educativa” e não disciplina, dessa forma, professores de quaisquer matérias poderiam assumir as aulas, como facilitador. Assim sendo, muitos docentes não estavam capacitados para o domínio dessas atividades. Todas essas questões fizeram com que o ensino de Artes no Brasil, estivesse fragilizado ao longo da história.

A partir dos anos 80, organiza-se por todo o país o movimento *Arte-Educação*, inicialmente com a finalidade de conscientizar e preparar os profissionais. Esse movimento favoreceu as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor de Arte no Brasil e foi significativamente fortalecido por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das

versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. (BRASIL, 1998, p.27)

Finalmente, com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: é com este cenário que se chegou ao terceiro milênio.

### Artes plásticas e participação das crianças da creche

Nesta seção apresentamos os resultados das observações e intervenções realizadas na UMEI, por ocasião da pesquisada de campo.

A instituição de Educação Infantil deve organizar sua prática em torno do desenvolvimento da criança, garantindo oportunidades para que sejam capazes de ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística, utilizando-se de diversos materiais gráficos e plásticos, sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998, p.94)

É notório o interesse das crianças menores por atividades artísticas. O contato dos meninos e das meninas com materiais de diferentes texturas, cores e proporções desperta neles interesses peculiares, basta observar suas interações para descobrir o quanto esse contato lhes possibilita sensação de quietude e concentração.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece.

No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. Foi o que aconteceu com as crianças da UMEI pesquisada. As atividades estáticas e repetitivas relacionadas às artes plásticas, baseadas em desenhos prontos, com contornos estabelecidos, foram substituídas por práticas diferenciadas, onde a criança passou pela experiência de poder ser ela mesma, em sua essência infantil, quando colocadas diante de diferentes possibilidades criadoras, por meio da exposição de diversos materiais, tais como: cola colorida, tinta, papel, papelão, caixas de diferentes proporções, isopor, giz, giz de cera, lápis de cor, massinha de modelar, dentre outros.

Os materiais disponibilizados foram selecionados com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98), e de acordo com as preferências das crianças.

**Figura 01** - Interação das crianças na oficina de Artes Plásticas



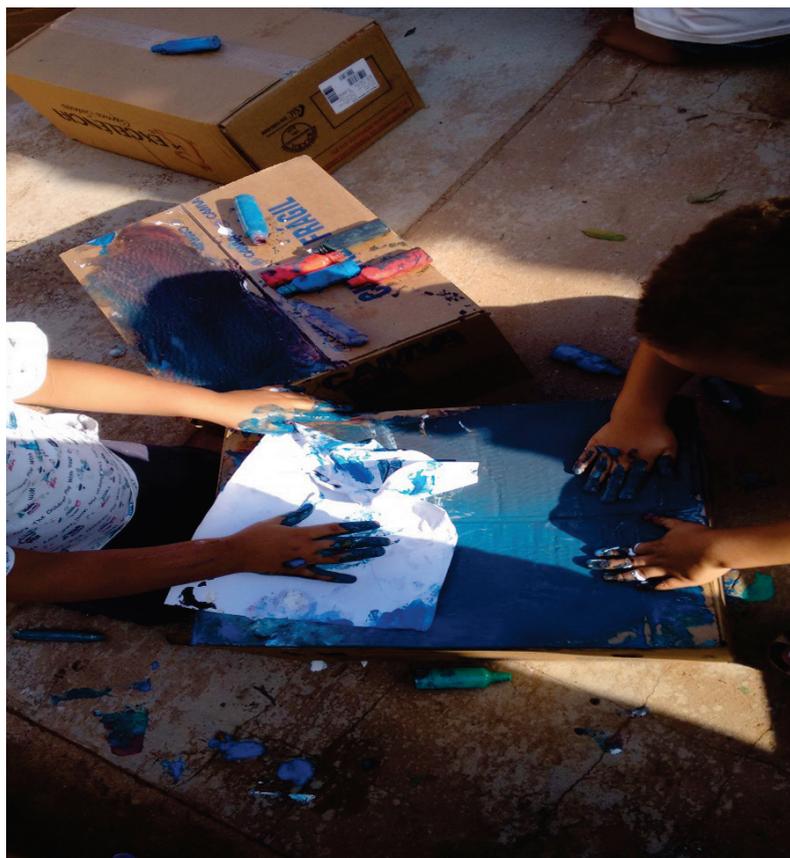
Fonte: Acervo de Silva (18/10/2016)

Na experiência registrada, por ocasião da pesquisa todos esses materiais foram

disponibilizados por várias vezes para todas as turmas, em um espaço aberto da unidade (parque infantil). O que chamou a atenção, de forma particular foi a forma com que elas se apropriaram de cada um deles, usando-os autonomamente.

Num primeiro momento as pesquisadoras, juntamente com as professoras apresentaram cuidadosamente todos os materiais para as crianças, possibilitando o contato individual com cada item selecionado. Essa fase é essencial para que a criança possa estabelecer uma relação inicial com a atividade proposta.

**Figura 02** - Interação das crianças na oficina de Artes Plásticas



Fonte: Acervo de Silva (18/10/2016)

A Figura 2 apresenta as crianças em um momento de plena atividade, experimentando a textura das tintas sobre as caixas, a junção das cores e a possibilidade de aderência entre o papel e a caixa.

Para que as manifestações e produções artísticas possam ser ressignificadas, as crianças, com a mediação do professor, precisam aprender a analisar e ressignificar os signos das linguagens artísticas (visual, musical e teatral) que estruturam as manifestações e produções artísticas. Esses signos – tais como as cores, formas, sons, gestos, palavras saber – construídos em suas experiências vividas, são aquilo que nos faz desejar, agir, dar sentido à vida. (SÃO PAULO, 2007, p. 98)

Quando envolvemos a criança em atividades criadoras, respeitando seus limites e considerando suas possibilidades, estamos fornecendo a ela elementos necessários para o desenvolvimento de sua capacidade inventiva e de sua sensibilidade artística.

A arte, em todas as suas nuances tem despertado nas pessoas o senso de criar e recriar, dando a todo o momento novo sentido para a vida, e com as crianças menores não é diferente. Neste sentido, as professoras da UMEI Natália Máximo Lima, envolvidas na pesquisa não hesitaram

quando apresentamos a proposta de intervenção para as crianças de 0 a 03 anos.

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. Nesse sentido, vale lembrar que os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças. Devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estar ali. Precisam, igualmente, permitir o rearranjo do mobiliário de acordo com as propostas. Faz parte do processo criativo uma certa desordem no local de trabalho causada, por exemplo, pela variedade de materiais utilizados [...] (BRASIL,1998, p.110)

Para o início das atividades as professoras, juntamente com as pesquisadoras, se dedicaram à preparação do ambiente, para posteriormente apresenta-lo às crianças. Assim, utilizaram os espaços externos da Unidade, para compor o cenário apresentado na Figura 3.

**Figura 03** - Ambiente externo da UMEI preparado para a oficina de Artes



**Fonte:** Acervo de Silva (18/10/2016)

Para atividades dessa natureza, além de se disponibilizar uma variedade de materiais, é interessante dispô-los em agrupamentos e proporcionar o desenvolvimento da atividade em diversos planos: no chão, sobre a mesa, na parede, para ampliar as possibilidades de expressão da criança.

Figura 04 - Interação das crianças na oficina de Artes Plásticas



Fonte: Acervo de Silva (18/10/2016)

É interessante registrar que nessas atividades as crianças permanecem por um período de tempo maior do que o esperado para essa idade. No caso da experiência vivenciada por meio da pesquisa, percebemos que por diversas vezes elas mantiveram o interesse pelas atividades mesmo após o prazo estabelecido.

### Considerações finais

Neste Artigo, expusemos algumas experiências passíveis de se desenvolver na educação infantil, pois acreditamos no potencial das crianças, e no força das experiências significativas desde a mais tenra idade.

O ser humano é marcado pelo desenvolvimento, e a criança é a própria expressão deste desenvolvimento, físico, motor, intelectual, está se formando a todo instante. É importante considerar a criança neste espaço/tempo, como alguém que se organiza mentalmente a seu modo, sendo capaz de se pronunciar a respeito do mundo e das coisas. A criança não é uma promessa para o futuro e sim uma realidade presente. (SILVA; RODRIGUES, 2015, p.483)

A experiência aqui compartilhada muito nos alegrou, pois a cada dia percebemos o quão gratificante é investir nas propostas inovadoras para crianças nessa etapa de desenvolvimento (0-3 anos). A humildade para aprender e o desejo de ousar devem estar sempre presentes nas educadoras e nos educadores que se propõe a lidar com essa rica fase da criança.

Os resultados da pesquisa revelaram a efetiva participação individual e grupal das crianças nas atividades de Artes, interagindo de forma ativa no processo durante todo o tempo de desenvolvimento das atividades.

Quando os meninos e as meninas têm à disposição diversos materiais, e quando se percebem livres dos estereótipos das cópias fidedignas de modelos pré-estabelecidos, se manifestam, nas instituições de educação infantil, de forma lúdica, inclusive permanecendo envolvidos com as

atividades propostas por um período de tempo maior do que o esperado.

Após a fase inicial de exploração dos objetos e materiais disponíveis, a criança passa a agir de forma natural com tudo que lhe é proporcionado, criando e recriando o mundo ao seu modo, tornando-se construtora e participe dos seus próprios saberes de forma feliz e prazerosa.

## Referências

AQUINO, Kenia Adriana de. *O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir história na educação infantil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

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

\_\_\_\_\_. *Coleção Proinfantil: módulo 1, unidade 3*. Brasília, 2005, 32p.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer normativo CNE/CEB nº: 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília- DF, 2009, p. 1-22.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*: Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 8. ed. 1973. Trad. Anísio Teixeira.

SÃO PAULO. *O ensino de arte nas series iniciais: Ciclo*. São Paulo, 2007

SILVA, Claudia A. Nascimento; RODRIGUES, Sílvia F. Pilegi. A criança e as possibilidades de participação na educação infantil. In: *Congresso de Pesquisa em Educação (CONPeduc)*, Rondonópolis/MT, 2015, p. 482-490.

DONALD, Brooke. *Professor Elliot Eisner, campeão da educação artística, morre*. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://ed.stanford.edu/news/elliott-eisner-champion-arts-education-dead-80&prev=search>. Acesso em 24 de abril de 2017.

PONTES, Gilvânia. *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções*. 198f. Natal, Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

Recebido em 25 de março de 2016.

Aprovado em 24 de maio de 2017.