

ENSINO DA ARTE: ANÁLISE DO DISCURSO TEÓRICO DIRIGIDO À EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHING ART: ANALYSIS OF THEORETICAL DISCOURSE ADDRESSED TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ENSEÑANZA ARTÍSTICA: ANÁLISIS DEL DISCURSO TEÓRICO DIRIGIDO A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Ana Clara Solon Rufino¹
Rosângela Araújo Darwich²

Resumo

O ensino das artes visuais na Educação Infantil constitui um campo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois favorece a expressão, a criatividade e a construção de significados. Este estudo parte da seguinte questão-problema: quais concepções teóricas fundamentam o ensino das artes visuais na Educação Infantil e como elas se refletem nas práticas pedagógicas? O objetivo geral é analisar os discursos de autores que tratam das concepções teóricas para a aprendizagem da Arte no ensino infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na metodologia da Análise do Discurso, conforme a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2016). Verificou-se que, para a criança, o convívio com produções artísticas e sua interpretação contribui para a construção de uma rede própria de significados, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem e das produções estéticas, com a manifestação de valores, pensamentos, emoções e sentidos singulares. Como resultado relevante, destaca-se a contribuição à prática docente no ensino das Artes Visuais, especialmente no que diz respeito à compreensão do processo de mediação, um elemento imprescindível para conduzir, interagir e estimular o fazer artístico da criança.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Análise do Discurso.

Abstract

The teaching of visual arts in Early Childhood Education is a fundamental field for the child's holistic development, as it fosters expression, creativity, and the construction of meaning. This study is guided by the following research question: Which theoretical conceptions underpin the teaching of visual arts in Early Childhood Education, and how are they reflected in pedagogical practices? The general objective is to analyze the discourses of authors who address theoretical conceptions for the learning of art in early education. This is bibliographic research with a qualitative and interpretative approach, grounded in Discourse Analysis methodology, according to the Bakhtinian perspective (Bakhtin, 2016). It was found that, for the child, engaging with artistic productions and interpreting them contributes to building their own network of meanings, fostering the development of learning and aesthetic production, along with the expression of values, thoughts, emotions, and unique meanings. As a relevant result, the study highlights contributions to teaching practice in visual arts, especially regarding the understanding of the mediation process, an essential element for guiding, interacting, and stimulating the child's artistic creation.

Keywords: Visual Arts; Early Childhood Education; Discourse Analysis.

Resumen

La enseñanza de las artes visuales en la Educación Infantil constituye un campo fundamental para el desarrollo integral del niño, ya que favorece la expresión, la creatividad y la construcción de significados. Este estudio parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué concepciones teóricas fundamentan la enseñanza de las artes

¹Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC, Unama). Faculdade da Amazônia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9366-003X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1902649062027394> E-mail: clara.solon@hotmail.com

²Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC, UFPA). Universidade da Amazônia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7325-9097> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3739086980803967> E-mail: rosangeladarwich@yahoo.com.br

visuales en la Educación Infantil y cómo se reflejan en las prácticas pedagógicas? El objetivo general es analizar los discursos de autores que abordan concepciones teóricas para el aprendizaje del arte en la educación infantil. Se trata de una investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo e interpretativo, basada en la metodología del Análisis del Discurso, según la perspectiva bajtiniana (Bakhtin, 2016). Se verificó que, para el niño, el contacto con producciones artísticas y su interpretación contribuye a la construcción de una red propia de significados, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje y de las producciones estéticas, así como la manifestación de valores, pensamientos, emociones y sentidos singulares. Como resultado relevante, se destaca la contribución a la práctica docente en la enseñanza de las artes visuales, especialmente en lo que respecta a la comprensión del proceso de mediación, un elemento imprescindible para guiar, interactuar y estimular la creación artística del niño.

Palabras clave: Artes Visuales; Educación Infantil; Análisis del Discurso.

Introdução

Este estudo tem como foco as concepções teóricas sobre o ensino das artes visuais na Educação Infantil. Entende-se por arte, em sentido amplo, a expressão estética e simbólica da cultura humana por meio de diferentes linguagens, como a música, o teatro, a dança, a literatura e as próprias artes visuais, que comunicam emoções, ideias e visões de mundo. No entanto, para fins deste estudo, delimita-se o campo das artes visuais, compreendidas como produções ligadas a formas visuais de expressão, como o desenho, a pintura, a colagem, o grafismo e outras manifestações plásticas, fundamentais no processo de construção do pensamento infantil.

Na perspectiva da Educação Infantil, as artes visuais representam não apenas um campo de conhecimento, mas uma linguagem estruturante do desenvolvimento humano. Através do fazer artístico, as crianças pequenas constroem sentidos sobre o mundo, expressam emoções, desenvolvem a coordenação motora e exercitam a criatividade. É essencial, portanto, que o trabalho pedagógico, nessa etapa da educação, vá além de propostas meramente recreativas ou mecanizadas, valorizando o potencial formativo das experiências artísticas.

Entretanto, observa-se que o ensino da disciplina Arte nas escolas de Educação Infantil, em muitos casos, ainda é tratado de forma fragmentada e secundária, reduzido a atividades pontuais e desprovidas de intencionalidade pedagógica. Isso contribui para a desvalorização de seu potencial educativo e para a manutenção de práticas que não reconhecem a criança como sujeito criador e produtor de cultura. Tal realidade evidencia a necessidade de investigações que contribuam para a ressignificação do ensino das artes visuais desde os primeiros anos escolares, com respaldo teórico e metodológico.

Nesse contexto, este estudo se propõe a investigar como determinadas propostas teóricas abordam o ensino das artes visuais na Educação Infantil. A seguinte questão-problema orienta a pesquisa: quais concepções teóricas fundamentam o ensino das artes visuais na Educação Infantil e como elas se refletem nas práticas pedagógicas?

Para responder a essa pergunta, estabelece-se, como objetivo geral, analisar os discursos de autores que tratam das concepções teóricas para a aprendizagem da Arte no ensino infantil. Destacam-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar narrativas teóricas que apresentam contribuições relevantes para o ensino das artes visuais na Educação Infantil; b) evidenciar, a partir dessas concepções, a importância da aprendizagem da Arte na formação inicial das crianças.

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na Análise do Discurso de orientação bakhtiniana (Bakhtin, 2016). As análises incidem sobre discursos e enunciados de autores que abordam a temática em questão, considerando a participação social refletida nas produções em circulação, à luz da linguagem como prática ideológica e dialógica. A metodologia adotada busca compreender o lugar que tais narrativas ocupam no cenário educacional, em articulação com a proposta de práxis, indicada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

A fim de contextualizar a análise, o artigo inicia com uma breve síntese histórica do ensino da Arte no Brasil e seus sentidos ao longo do tempo, destacando a transição da concepção de Arte como atividade acessória para seu reconhecimento como linguagem estruturante no contexto escolar. Em seguida, são discutidas as abordagens teóricas selecionadas, enfatizando o papel do professor como mediador e da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento artístico.

A arte no Brasil em sentido diverso e único

A arte é assimilada em suas diversas linguagens a partir do conhecer, fazer e expressar. Quando esses três parâmetros se articulam, o conteúdo que compõe a arte torna-se fundamental ao ser humano em suas relações com o mundo. Assim, a arte pode ser compreendida como um processo de construção, conhecimento e representação da realidade, bem como de sua expressão. Em um contexto social e histórico, que inclui o autor, a obra, os transmissores e o público, a arte se consagra como trabalho, produção e construção, representando o mundo com significado, interpretação e conhecimento. Como movimento dialético na relação ser humano-mundo, ela expressa sentimentos, energia íntima e demonstrações de afeto que se manifestam e se simbolizam (Ferraz & Fusari, 1998).

Dada sua abrangência e complexidade, é difícil definir o que seja arte. Ainda assim, pode-se entendê-la como manifestação da atividade humana diante da qual o sentimento é contemplativo. Ao considerar os elementos concretos ou existenciais que compõem essa

conceituação, coloca-se em xeque a possibilidade de uma definição única, rejeitando moldes de pensamento que a tratem como verdade absoluta. Para qualquer indivíduo que possua minimamente uma noção de cultura, a arte configura-se como um complexo conjunto de comportamentos, linguagens, crenças e valores materiais e espirituais próprios de uma sociedade, transmitidos coletivamente. Um objeto não se torna mais arte que outro apenas por receber tal classificação. Nesse sentido, a arte é sentimento e emoção, mas depende também de técnica, organização e ideias articuladas à razão para existir como tal. Qualquer leitura aplicada a uma obra é, portanto, subjetiva, gerando infinitas possibilidades para o espectador e abrindo espaço para interpretações críticas (Coli, 1995).

A arte no Brasil recebeu forte influência europeia e de diversas outras culturas incorporadas pela população brasileira, mesmo diante da ampla diversidade presente no país, precisamente por ceder a esse apelo crítico hegemônico. Ela mantém relação estreita com o tempo histórico, sem possuir um sentido único ou função fixa. A busca por sua definição é constante e atravessada por conceitos contraditórios que, ainda assim, são assimilados culturalmente, ampliando reflexões e permitindo conhecer suas múltiplas formas ao longo das diferentes épocas (Martins, Picosque & Guerra, 2009). Nesse sentido, a arte, em toda a sua amplitude e diversidade, mesmo inserida em um contexto cultural único como o brasileiro, não possui significado puro, definitivo ou absoluto. Essa característica a torna expressiva em qualquer situação, pois o ser humano, como seu principal criador, é quem imprime nela seus sentimentos, gerando críticas e proposições que contribuem para o aprimoramento do artista, da sociedade e da própria arte.

Introdução do ensino da Arte nas escolas

A obrigatoriedade do ensino da Arte no Brasil foi instituída pela Lei n.º 5.692/1971, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir desse marco legal, a disciplina passou a integrar os cursos de formação de professores de Arte nas instituições de ensino superior do país. Logo, nos anos subsequentes, objetivando atender à demanda estabelecida pela lei, o governo nacional criou o curso de graduação em Educação Artística, cuja modalidade com duração de somente 2 anos, contemplaria aos graduados ministrar aulas para o ensino fundamental. Após a Carta Magna de 1988, tornou-se necessária a elaboração de nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, assim a nova LDB (Lei n.º 9.394/1996) estendeu a obrigatoriedade do ensino da Arte para toda a educação básica.

Segundo Ferraz e Fusari (1999), a introdução do ensino da Arte nas escolas fez com que professores e acadêmicos dos cursos de Arte se dedicassem metodicamente a buscar novos conhecimentos, mais específicos sobre a visão artística e estética, pois que estariam relacionados diretamente ao espaço e tempo curriculares. Porém, ainda era necessário que na práxis pedagógica a escola considerasse as vivências artísticas, musicais, teatrais e outras performances, para, assim, poder desenvolver novas habilidades, saberes e conhecimentos, e ampliar a sensibilidade cognitiva em relação às modalidades artísticas.

Martín (2010) pondera que os contrastes existentes entre o campo da Arte e o campo da Educação são plurais. Um deles é a natureza das estruturas institucionais onde suas práticas são desenvolvidas: enquanto uma demanda museus e centros de arte, a outra, as escolas. Estas instituições são regidas por regulamentos distintos. Diante dessa divergência, a ideia de uma relação fluida ou natural entre Arte e Educação deveria refletir menos imediatismo e um tanto mais de complexidade. Assim, ao contrário de pensarmos numa educação artística ou numa Arte cuja resultante seja o educativo, deveríamos nos ocupar em observá-las no que diz respeito às negociações, aos diálogos, às divergências e às críticas que podem surgir ao considerarmos a Arte e a educação como áreas articuladas em narrativas.

Nessas circunstâncias, Ferraz e Fusari (1999) consideram que a Arte, quando apreendida e ensinada na escola, deve ocorrer a partir de uma organização pedagógica que promova a inter-relação artística e estética juntamente aos estudantes. Essas autoras concordam, ainda, que esse processo não se limita ao espaço escolar, podendo ser ampliado para outros contextos de caráter cultural ou social, que também favorecem a produção e a apreciação artísticas.

Notadamente, essa contribuição enobrece a concepção do ensino de Arte nas instituições de ensino e amplifica o conhecimento, contrariando as teses liberais, positivistas e modernistas, as quais alardeiam a ideia do estudo sistematizado da Arte com ênfase na própria Arte. Contrariando essa concepção e corroborando os pareceres anteriores, Rizzi (2002) acredita que a Arte, por se constituir num exercício que encerra a experiência isolada e ímpar de todo e qualquer indivíduo com o conhecimento histórico da humanidade, seja ela essencial e necessária por si própria, jamais como mecanismo com objetivos de outra ordem.

Complementando, Pougy (2011) comenta sobre o fascínio sedutor que a Arte, de modo geral, exerce sobre as crianças, sobretudo, como os vídeos e filmes, desenhos e pinturas imprimem conhecimento e informações de maneira lúdica. É possível haver aí alguma afinidade transcendente, visto que os pequenos praticam a arte visual de forma intuitiva e descontraída e,

durante a infância, desenham para expressar de si e o que assimilam do mundo exterior, naturalmente.

Somando-se a estas assertivas em relação ao ensino da Arte, Ferraz e Fusari (1999) escrevem que os objetivos desse componente curricular orientados nos espaços institucionais preconizam sobre o pensar e a prática artística. Logo, os contribuintes desse processo: linguagem, obras, público e artistas, além das leituras de suas relações, podem se tornar manancial inspirador para a organização da ampliação dos conteúdos programáticos, tanto no que concerne ao pensamento da Arte por parte dos estudantes, quanto no que se refere ao fazer artístico.

Nesse contexto, Barbosa (1991) defende que o ensino de Arte, no âmbito escolar, deve formar sujeitos capazes de traduzir, fruir e compreender a obra artística. Assim, cabe à escola, como ente público, garantir o acesso de todos os estudantes à Arte, em diferentes etapas de ensino e em todo o território nacional, conforme previsto nos documentos que regulamentam a escolarização no país.

As artes visuais como proposta pedagógica para o ensino da Arte na educação infantil a partir das concepções de Bueno, Ferraz e Fusari e do documento RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) acusa incongruências entre os constituintes da práxis pedagógica e os direcionamentos assinalados pela produção teórica, em relação às Artes Visuais, no decorrer do tempo de seu exercício na educação infantil. Em muitos casos, desprovida de significados, essa práxis é aplicada como simples passatempo em atividades de pintar, recortar, modelar, colar e desenhar. Outra prática recorrente é a atribuição de uma função decorativa, ilustrando-se temas para as datas comemorativas, ornamentando-se carteiras e paredes com motivos definidos como infantis, com montagem de pequenos presentes, criação de cartazes e convites encomendados aos pais. Nessa situação, quando participante, a comunidade escolar ignora que as crianças agreguem competência para elaborar um produto artístico (Brasil, 1998).

Em tom de insatisfação, Fernández (2010) denuncia que ao revisar a prática e as especificidades do ensino da Arte, deduz-se que os temas nela inclusos não possuem o mesmo reconhecimento que os assuntos pertencentes às chamadas disciplinas científicas. Esse descabro ocorre desde o surgimento da escola e segue vigente dentro e fora dela, até o momento atual, estabelecendo critério valorativo que empenha maior importância e

notabilidade aos componentes curriculares de caráter científico, como se o estudo da Arte fosse somente um zelo acessório.

Ainda que as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, 2010), assinalem os direcionamentos e as contribuições que dignificam o trabalho produzido pelos educandos, é possível perceber que o norte neoliberal passou a orientar todos os desejos e à faculdade da exteriorização das crianças, transformando o fazer artístico, paulatinamente, em um “deixar fazer”, com pouco ou nenhum encaminhamento, sob o qual a aprendizagem infantil pouco evolui. Porém, a iniciativa de rabiscar e desenhar em quaisquer planos que se façam afins é espécie de atitude mecânica existente de maneira intrínseca em todas as culturas e que transpassou as fases evolutivas do homem.

Como salienta Bueno (2008), para expressar formas, com ou sem significado, basta o uso das mãos na produção de gestos sensoriais, compondo traços por meio de um objeto que prolonga o gesto e traduz os sentimentos mais intensos, transportando para o meio físico aquilo que existe apenas no pensamento. Entre as diferentes formas de criação artística infantil, o desenho se apresenta como primeira e insubstituível manifestação, capaz de transformar o visual e tornar inteligível aquilo que não poderia ser expresso pela oralidade ou pelos gestos.

Bueno (2008) também ressalta a importância das mãos para as dinâmicas com as crianças, ou seja, a utilização das mãos nas atividades de aprendizagem, uma vez que é por elas que conseguem externar suas emoções, criatividade e forma de ver o mundo. Pois, intuitivamente, nessa fase, somos muito mais visuais e conseguimos nos comunicar, sobretudo, por gestos e símbolos, mais do que por meio de palavras.

Consequentemente, com respeito ao que determina o RCNEI (Brasil, 1998), as crianças possuem impressões pessoais intrínsecas, ideias e compreensões próprias sobre a criação de Arte e o fazer artístico. Essas construções são constituídas a partir das experiências ao longo de suas existências, quando dão vida à produção de Arte, relacionando o mundo das coisas ao próprio fazer. Elas sentem, agem, refletem e exploram, dando sentidos às suas experiências e, a partir de então, manifestam significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outras práticas que envolvem a Arte.

No entendimento de Ferraz e Fusari (2001) justifica-se a presença das Artes Visuais na educação infantil, haja vista ser uma maneira incontestemente de comunicação e expressão humanas. Posto que, por meio de pontos, linhas e formas, entre outros, presentes no cotidiano infantil, é possível através de ações simples como desenhar no chão, nas paredes, no outro etc. – com os

mais variados objetos encontrados ou descobertos à disposição – atribuir formas e linguagens que comunicam sensações e sentidos, pensamentos e representações daquilo que se entende como real.

Ainda para essas autoras, o contexto das Artes Visuais se expande quando nele são incluídos outras modalidades artísticas possíveis de verificação dentro do campo visual. Consideram-se aí, manifestações como os quadrinhos, a dança, as artes gráficas e a computação gráfica, entre tantas outras linguagens, cada uma delas revelando-se distintamente no contexto visual, dadas as suas condições específicas de visualização.

Sobre isso, segundo o RCNEI (Brasil, 1998), o trabalho com estudantes da Educação Infantil (até seis anos) deve levar em conta o processo de aprendizagem que se realiza de acordo com as fases de desenvolvimento da criança. Contudo, vale ressaltar que cada criança é única, tendo identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Por conta disso, o documento sugere ainda que a prática das Artes Visuais seja abordada fazendo parte do cotidiano da vida infantil, visto que, nesta faixa etária, que vai dos dois até os quatro ou cinco anos, a criança rabisca o chão, as paredes e os muros, desenha em seu próprio corpo, pinta objetos e cria sua marca.

O documento propõe ainda a identificação desse saber artístico, característico da criança, repleto de concepções e propósitos que sustentam sentimentos, valores, emoções e significações sobre o universo que a circunda e sobre ela própria. Martins, Picosque e Guerra (2009) sustentam que é a partir da predisposição e do incentivo dos professores que surge o brilho nos olhos dos educandos: um princípio contagiante que exige condução e organização singulares, de mãos eficazes e engenhosas que definem contextos significativos para a criança criar sua própria rede de significados, como em um jogo de aprendizagem e ensino mútuos. Nestes termos, compreende-se que o processo de criação é espontâneo e a construção artística pode ser, significativamente, enriquecida pela atitude habilidosa dos professores no processo de criação artística, ou seja: no fazer artístico.

Professores como mediadores do ensino das artes visuais

A obrigatoriedade do ensino do ensino das Artes Visuais foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996), no ensino básico. Porém, é notório que, mesmo garantido por lei, nem sempre é assegurada a sua legitimidade e a sua

concretização no espaço escolar, embora traga importantes discussões, impulse movimentos e crie espaços entre educadores para a sua valorização como componente essencial na educação.

Entende-se também que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) exige, na prática, adaptações em todas as instâncias do sistema escolar e, mais do que nunca, no papel do professor, que, como protagonista das ações, deve garantir a efetividade das mudanças, principalmente por meio de sua atualização e capacitação. Isso se faz necessário, uma vez que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe mudanças significativas em todas as instâncias do sistema educacional.

Nesse aspecto, retoma-se a perspectiva de Vygotsky (1984), quando afirma que professores e estudantes se regozijam com o conhecimento oriundo do trabalho coletivo existente na escola, donde a Arte resulta da reflexão dos saberes, da emoção e do sentimento de prazer crescentes, gerados a partir do contato com o fazer artístico. Cabe ao professor, nesse contexto, estabelecer tarefas que possibilitem externar o pensamento dos educandos, durante a aprendizagem escolar cotidiana.

Perrenoud (1993) acrescenta que os professores são mediadores do conhecimento e têm papel fundamental na vida futura das crianças, contribuindo para a construção de novas ideias, fazendo-se necessário que os profissionais da educação infantil tenham outro olhar em relação à produção artística da criança, como os desenhos, as pinturas, as colagens e outras expressões apropriadas do seu universo de imagens. Esse olhar deve entender que: “Essa criança, sujeito de experiências, é susceptível a abrir frestas de sensibilidades, pois se aventura em descobrir sons, sabores, texturas, imagens, objetos, espaços, corpos, entre outros” (Pillotto & Silva, 2020, p. 15).

Como mediadores, os professores precisam colaborar com os educandos, incentivando-os a refletir sobre a Arte Visual de maneira crítica e construtiva. Devem ajudá-los a compreender que a apreensão das coisas não se perde, mesmo tratando-se de indivíduos criativos, visto que a aprendizagem é para a vida toda, ainda que, naquele momento, sejam crianças. Mais do que isso, é fundamental fazê-los perceber que a relação entre o conhecimento, eles e si mesmos precisa fluir com o objetivo da aprendizagem cultural a partir da Arte, desobstruindo acessos, provocando desejos e interesses. Dessa maneira, as necessidades das crianças - conectadas aos saberes, às informações e aos sentimentos que carregam consigo - podem ser contempladas no espaço escolar (Perrenoud, 1993).

Nesse processo, o professor que carrega a função insubstituível do ensino das Artes, como mediador, pode propiciar situações que façam com que o educando exponha sua criatividade, alcançando o objetivo previsto, utilizando os recursos existentes, como giz de cera, papéis, papelão, recicláveis, dentre outros. Assim, ao intermediar o conhecimento, o docente faculta a produção e as habilidades de investigação, de escuta e da imaginação infantil, para o fazer da criança. É ele, na condição de moderador, entre a criança e o objeto do conhecimento, quem propicia situações que despertam a curiosidade e o interesse, garantindo o ambiente prazeroso de experiências educativas e sociais.

Sobre essa mesma questão, Bueno (2008) afiança que, como mediador, o professor tem o compromisso profundo com o educar a percepção das crianças, uma vez que, embora em permanente relação com um universo de imagens, por vezes, estas lhes passam despercebidas. Logo, apresentar-lhes esse mundo de composições artísticas, possibilita que identifiquem como esses artistas interpretam as coisas e como as materializam e formam suas impressões.

Seguindo a lógica de especificar que o ensino da Arte não depende somente do conhecimento especializado dos professores, Tardif (2002) infere ser necessário que a abordagem docente vá ao encontro das necessidades infantis, a partir de seu talento, personalidade, entusiasmo, vivacidade e conhecimentos sociais, compartilhados com os discentes. Isso significa que os professores devem ir ao encontro dos vários saberes que sirvam como estrutura para a aprendizagem, não se limitando – embora utilizando como parâmetro – ao conhecimento especializado baseado em conteúdos regulares. Tais saberes compreendem uma diversidade de fontes de estudo, problematizações e objetos relacionados ao seu trabalho como mediador.

As artes visuais como aprendizado

Baumgartner e Silveira (2010) compreendem que as crianças devem ser analisadas a partir das condições sócio-histórica em que vivem suas famílias, reconhecendo-se a sua faculdade de criar, imaginar, brincar e adentrar ao mundo dos sonhos. Isso feito, alheio à cultura, à religião, ao momento histórico da nação, ou quaisquer outras variáveis que interfiram na formação da pessoa. Pois que, a ação do brincar é inerente ao ser humano, prolongando-se à vida jovem e à adulta. Sendo a infância uma fase rica de descobertas, considerando-se também, ser nesse período que ocorrem os primeiros contatos com as linguagens artísticas, tendo o

professor como incumbência: valorizar a criatividade, o conhecimento e os saberes dessas crianças.

Em complemento à ideia de Baumgartner e Silveira (2010), Barbosa (2002) defende que, entre as Artes, a Arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização do que é verdadeiro para o momento, onde se localiza e como se organiza a representação da Arte. Na educação, a Arte torna-se a expressão pessoal e instrumento para a identificação cultural e para o desenvolvimento. É a partir dela que se desenvolvem a percepção e a imaginação, permitindo-se perceber de forma crítica, a realidade representada do meio em que se está inserido.

Daí que, favorecer as interações sociais, facilitar o conhecimento e ampliar as reflexões sobre o mundo, estabelecendo-se a Arte como suporte, contribui significativamente para o aprendizado, tal como observamos nas recomendações do Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998) que, é de responsabilidade das escolas, para a educação infantil, promover a confiabilidade e a segurança para que as crianças sintam-se acolhidas e protegidas e se arrisquem aos desafios, a partir de um ambiente físico e social saudável. Isso favorecerá aos educandos a extensão de conhecimentos em relação a si próprios, dos outros e do meio.

Ferraz e Fusari (1999) escrevem sobre a relação que o indivíduo tem com a Arte desde a tenra idade, e de como a participação nas práticas sociais e culturais em família facilita a descoberta do universo social, estético e psicológico, perpassando pelo cultural e físico, representados pelos adultos. As autoras enfatizam que a formação da criança se estrutura e se humaniza a partir de experiências assimiladas em interações com outras pessoas. Nessa convivência, a criança percebe desde cedo que os seres e os objetos apresentam semelhanças e diferenças e, por conta disso, torna-se capaz de acolher ou rejeitar, ser afetiva ou não, criando relação de prazer ou desapontamento.

Ainda nesse contexto, Ferraz e Fusari (1999) reiteram que a criança convive em um ambiente natural, propenso a uma infinidade de experiências visuais e sonoras, constituindo um universo próprio de participação das complexas situações socioculturais vigentes. Dessa forma, a criança atribui novos significados aos experimentos com diferentes manifestações estéticas, comunicativas e artísticas, reelaborando-os em seu imaginário e reformulando as ideias e normas que lhes são inerentes. Uma vez mais, Baumgartner e Silveira (2010) articulam que, para as crianças é prazeroso fazer recortes, inventar desenhos e pinturas, montar rabiscos,

enfim, produzir formas de expressar seus sentimentos simpáticos ou hostis. Para tanto, recorrem à imaginação para a criação ou transformação de desenhos, propensas ao novo e ao diverso.

Ferreira (2008) chama à atenção sobre a importância de reconhecer que o feito artístico no ambiente escolar não se apresenta como forma de descanso ao professor ou para “acalmar” as crianças, como proferem alguns, ou ainda, como uma prática complementar ou suplemento a qualquer outro exercício, em sala de aula. A Arte é bem maior e mais nobre que tudo isso e, tem como função, favorecer a ação espontânea e facilitar a livre expressão, permitindo a comunicação infantil ao ajustar-se à formação intelectual do educando, propiciando conhecimento, compensando habilidades, com recorrência às mais variadas linguagens para o assento de novos experimentos e outras experiências.

Infere-se, a partir de então, que o educando firma conhecimento no contato com os diferentes materiais, explorando-os de acordo com sua sensibilidade. Nesse contato, a imaginação da criança flui e, a partir daí, surgem situações que levam à compreensão e à interpretação das obras de Arte, atribuindo sentido ao ensino das Artes Visuais na educação infantil e evidenciando a sua importância para o desenvolvimento do conhecimento.

Metodologia

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na Análise do Discurso de orientação bakhtiniana (Bakhtin, 2016). A pesquisa bibliográfica envolve o levantamento, a seleção e a sistematização de materiais já publicados em livros, artigos, documentos oficiais encontrados em fontes eletrônicas, com o objetivo de reunir subsídios teóricos que sustentem a investigação. Tal abordagem possibilita o aprofundamento de reflexões sobre o objeto de estudo a partir de múltiplas vozes e perspectivas discursivas já consolidadas na literatura (Lima, 2004).

A abordagem qualitativa permite explorar os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e práticas discursivas, oferecendo uma compreensão profunda dos fenômenos estudados (Bogdan & Biklen, 1994). Esta opção metodológica é especialmente apropriada quando se busca responder a questões do tipo “como?” e “por quê?”, contextualizando os dados em sua complexidade, sem reduzi-los às variáveis isoladas. A natureza interpretativa da pesquisa demanda a consideração ativa do pesquisador no processo, reconhecendo sua influência na construção dos sentidos e na mediação com o material analisado.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio de um processo interpretativo fundamentado na Análise do Discurso de orientação bakhtiniana, que considera os enunciados produzidos em contextos sociais específicos, marcados por valores, ideologias e relações de poder. Segundo Bakhtin (2016), o discurso é construído na relação dialógica entre vozes sociais e históricas, o que implica que o objeto da pesquisa não é algo fixo, mas construído na interação entre o pesquisador e os textos analisados.

Em linhas gerais, a análise do discurso proposta por Bakhtin (2016) remete ao debate sobre as realidades representadas enquanto uma unidade/modelo do conjunto de possibilidades de um sistema, juntamente com o enunciado, oral ou escrito, proferido de forma concreta e única por integrantes das diferentes esferas da atividade humana. Cada enunciado carrega marcas históricas, sociais e ideológicas do contexto em que é produzido, sendo uma resposta situada a discursos anteriores e um convite ao diálogo com discursos futuros.

Os dados utilizados foram provenientes de fontes primárias (textos teóricos e legais relacionados à arte e à educação infantil) e secundárias (análises e interpretações acadêmicas sobre os temas). A análise seguiu os seguintes procedimentos: (1) pré-análise, com levantamento e seleção do material com base nas palavras-chave: “Arte”, “Educação Infantil” e “Ensino”; (2) leitura flutuante e exploratória dos textos selecionados, buscando identificar recorrências temáticas e posicionamentos discursivos; (3) codificação e categorização dos discursos com base em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme proposto por Bakhtin (1997); e (4) interpretação analítica, visando compreender os sentidos construídos nos discursos sobre a arte na educação infantil e os valores ideológicos que os atravessam. Dessa forma, a pesquisa não apenas sistematizou contribuições teóricas sobre o ensino de arte na infância, mas também analisou criticamente os discursos que moldam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais nesse campo.

Análise dos discursos teóricos

Os discursos destacados em Bueno (2008), Ferraz e Fusari (2001), assim como no RCNEI (Brasil, 1998) ressaltam o ensino da Arte direcionado à educação infantil. Bueno (2008) destaca as múltiplas vertentes da Arte na educação infantil por tratá-la como necessidade humana, na qual o artista pode exprimir e revelar a essência do universo. Desse modo, para essa autora, o ato de desenhar e a importância da utilização das mãos na expressividade da criança são fundamentais para que se comunique com o mundo e expresse suas emoções e sentimentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), no que diz respeito às Artes Visuais para o ensino infantil, sugere atividades e direcionamentos ao professor, em cada ciclo da educação infantil. O documento ressalta que as Artes Visuais necessitam ser uma prática prazerosa, visto que, presentes no dia a dia da criança, o fazer infantil e a produção da Arte são vistos segundo suas ideias e impressões próprias.

A seu turno, Ferraz e Fusari (2001) compreendem que a prática das Artes Visuais, na educação infantil, ao se utilizar utilizando-se de vários recursos, comunica e atribui sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e contextos, estando presente no cotidiano das crianças. Para as autoras, a aprendizagem da Arte contribui socialmente quando possibilita à criança interagir com o ambiente em que vive, conhecer sua cultura, e atuar na sociedade.

De acordo com as concepções acima, as crianças expressam suas vivências, valores experiências e experimentos por meio da Arte, no rabisco, na pintura, no desenho etc. Elas acionam e selecionam aspectos de suas próprias experiências, resignificando-os e estabelecendo diálogo consigo mesmas. Ao mesmo tempo, articulam elementos de seu meio com novos referenciais, gerando, assim, outros significados. Essa inferência converge com a teoria bakhtiniana, conhecida como teoria dialógica da linguagem, que compreende o enunciado literário como o ponto principal de estudo, análise e interpretação. Assim, considerando os discursos, frutos da pesquisa literária dos teóricos supracitados e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), percebemos pontos de convergência entre eles. Isso demonstra que a importância do ensino da Arte na educação infantil é consenso tanto entre os teóricos quanto para o documento.

Quanto às condições em que os discursos foram elaborados, levando em conta a temporalidade entre eles e o contexto escolar infantil comum a todos, observa-se o olhar dos pesquisadores ajustado em ângulos temporais diferentes. No entanto, as concepções entre eles são convergentes, quando ressaltam que se deve auxiliar a criança a desenvolver sua própria consciência estética, a partir de atividades artísticas como os desenhos, as pinturas e os rabiscos, por exemplo.

Entre as três categorias – conteúdo, estilo e sua construção composicional – destacamos esta última, por indicar a estrutura que leva à conclusão do todo. Nessa perspectiva, os discursos dos pesquisadores e o documento RCNEI (Brasil, 1998) podem ser compreendidos como cenas enunciativas que, ao se disponibilizarem entre interlocutores, aproximam-se e convergem para conclusões semelhantes.

Após a leitura dos enunciados sobre a peculiaridade observada a respeito da similaridade dos textos, chegamos à conclusão que os discursos apresentados pelos autores discorrem sobre as concepções propositivas para o ensino da Arte na educação infantil de forma semelhante, embora haja um distanciamento temporal. O processo educativo leva em consideração o meio social e cultural em que o professor e a criança estão inseridos. Dessa maneira, diante da observação, a função da escola é oferecer condições para que a criança possa compreender o mundo que a envolve.

Diante das abordagens, concordamos com Pougy (2011) ao destacar o impressionante poder de sedução que as obras de Arte exercem nas crianças. Por meio destas manifestações - como em pinturas, desenhos, esculturas, vídeos e filmes- as crianças obtêm acesso a informações e conhecimentos de forma lúdica e prazerosa, ao mesmo tempo em que vivenciam experiências estéticas significativas. Também ressaltamos as concepções de Ferreira (2008) que ratifica as concepções dos teóricos aqui analisados, assim como do documento RCNEI, quando enfatiza que a atividade artística na escola não é para “acalmar” as crianças ou “descansar” o professor, ou ainda ser compreendida como uma mera atividade complementar, ou tema acessório como mencionado por Fernández (2010). Mais que isso, ela tem a função de favorecer a ação espontânea e a livre expressão ao permitir as diversas formas de comunicação.

Considerações finais

Sob o enfoque metodológico de Bakhtin (2016), aplicado às concepções teóricas analisadas sob a perspectiva discursiva do ensino da Arte na Educação Infantil, constatou-se que as Artes expressam, comunicam e facultam significados aos sentimentos, às sensações, aos pensamentos e à realidade circundante por meios diversos, como os pontos, as linhas, as formas, dentre outros. Observa-se ainda, que as Artes estão presentes no cotidiano da criança, manifestando-se desde as formas mais simples até composições mais sofisticadas. Por conseguinte, as produções estéticas das crianças tornam visíveis seus pensamentos, em contribuição aos seus aprendizados, a partir da concepção e interpretação das reproduções artísticas pessoais.

Dentro desse princípio, as Artes são compreendidas como a linguagem que dá forma à expressão e à comunicação humana, justificando-se sua presença na educação infantil. Sobre esse aspecto, foram evidenciadas reflexões sobre os conflitos existentes no ensino de Arte, na educação infantil e em suas variáveis no processo educativo no âmbito escolar.

No que diz respeito ao ensino das Artes Visuais na contemporaneidade, pode-se inferir que é entendida como o conhecimento a ser apreendido, diferenciando-se da proposta que pressupunha somente à espontaneidade. Simultaneamente, as Artes Visuais foram apontadas como pedagogicamente eficazes para o ensino da Arte enquanto componente curricular para o ensino infantil. Nesse sentido, destaca-se a organização do trabalho pedagógico do professor enquanto mediador desse conhecimento que pode garantir o trato dos objetivos de aprendizagem propostos, assim como, o desenvolvimento das habilidades e competências preconizadas para este ciclo de aprendizagem.

Pôde se verificar, ainda, que a criança, em suas produções estéticas, torna visíveis os seus pensamentos, emoções e sentimentos, organizados num texto visual preñado de sentidos e significados. Esse fenômeno também é observado por Buoro (1996), para quem somente na infância é possível produzir construções simbólicas que transitam do real para o imaginário, propriamente dito, com a segurança de que a compreensão dessas produções pessoais constitui fontes de domínio e saber. Além disso, a escuta diferenciada da Arte, mediada pelo envolvimento afetivo, promove experiências de prazer e aprendizagem significativas.

Diante das evidências apresentadas, ao longo desta pesquisa, pode se afirmar que o debate sobre o ensino da Arte na educação infantil é válido e necessário. Torna-se, portanto, imprescindível repensar essa aprendizagem, considerando a formação e a capacitação dos professores, bem como a metodologia aplicada a esse componente curricular. Paralelamente, é urgente a valorização do ensino da Arte como atividade essencial para o crescimento intelectual, social, físico, emocional, estético e perceptual da criança.

Sob tais aspectos, essa pesquisa responde à questão-problema ao evidenciar a importância de se manter o movimento cíclico de construção do conhecimento sobre essa temática. Essa relevância ocorre por meio do fomento de novos estudos com enfoque semelhante, que, à luz da análise do discurso, possibilitem a condução de trabalhos sobre o ensino-aprendizagem da Arte na educação infantil.

Referências

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2a ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso* (2a ed.). Editora 34.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva; Iochpe.
- Barbosa, A. M. (2002). *Arte-educação no Brasil*. Perspectiva.

- Baumgartner, C. M. C., & Silveira, T. S. (2010). *Arte e ludicidade na educação infantil e anos iniciais*. Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In Bogdan, R., & Biklen, B. (Eds.). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. MEC/SEF. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC/SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Bueno, L. E. B. (2008). *Linguagem das artes visuais* (5a ed.). Ibpex.
- Buoro, A. (1996). *O olhar em construção*. Cortez.
- Coli, J. (1995). *O que é arte*. Brasiliense.
- Fernández, G. T. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 23–41. <https://doi.org/10.35362/rie520573>
- Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. F. R. (1998). *Ensino da arte*. MEC/PUC.
- Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. F. R. (2001). *Arte na educação escolar* (2a ed.). Cortez.
- Ferraz, M. H. C., & Fusari, M. F. R. (1999). *Metodologia do ensino da arte* (2a ed.). Cortez.
- Ferreira, A. (2008). *A criança e a arte: o dia a dia na sala de aula* (3a ed.). Wak.
- Lima, M. C. (2004). *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. Saraiva.
- Martín, A. S. de S. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43–60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Martins, M. C., Picosque, G., & Guerra, M. T. T. (2009). *Teoria e prática no ensino da arte: a língua do mundo* (1a ed.). FTD.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Nova Enciclopédia.
- Pillotto, S. S. D., & Silva, C. C. da. (2020). As linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação. In Pillotto, S. S. D. (Ed.). *Linguagens da arte na infância* (2a ed.). Univille.
- Pougy, E. G. P. (2011). *Criança e arte: descobrindo as artes visuais*. Ática.
- Rizzi, M. C. de S. (2002). Caminhos metodológicos. In Barbosa, A. M. (Ed.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Recebido: 07/06/2025

Aceito: 06/09/2025

Publicado: 26/04/2026

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.