

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO ESTÉTICA COMO ESCOLHAS DE INCURSÃO AO CAMPO DE PESQUISA

EXPERIENCE AND AESTHETIC TRAINING AS CHOICES FOR ENTERING THE FIELD OF RESEARCH

 <https://orcid.org/0000-0002-0348-0607> Ana Cláudia de Oliveira Freitas^A
 <https://orcid.org/0000-0003-0439-7378> Fabiana Souto Lima Vidal^B

^A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Guanambi, BA, Brasil

^B Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil

Recebido em: 13 set. 2025 | Aceito em: 15 out. 2025

Correspondência: Ana Cláudia de Oliveira Freitas (afreitas@uneb.br)

Resumo

O presente artigo constitui um desdobramento da pesquisa “Entre Conversas e Visualidades: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi – BA”, desenvolvida no PPGAV UFPB/UFPE. A pesquisa, realizada com seis professoras da Educação Infantil, problematizou a formação estética das pedagogas, considerando que a nutrição estética e as vivências com/no campo da arte refletem diretamente nas práticas pedagógicas com as crianças da pré-escola e, consequentemente, em suas primeiras experiências com o campo artístico. Em nossa incursão teórico-metodológica, elegemos as Conversas como Metodologia de Pesquisa e buscamos *Insights* da Metodologia Artística de Pesquisa baseada na Fotografia. No recorte aqui apresentado, discutimos uma proposta de nutrição estética a partir da experiência com a proposição *Caminhando* de Lygia Clark e a elaboração de uma produção visual. Para as análises, utilizamos o Método de Interpretação dos Sentidos, o qual permitiu compreender que as professoras reconhecem a falta de convívio com as artes como fator limitador da percepção de que o conhecimento também passa pelos sentidos. Além disso, evidenciou-se que a formação docente na Licenciatura em Pedagogia ainda é carente de discussões, experiências e diálogos com o campo das artes, o que aponta a urgente necessidade de aproximação entre os campos de conhecimento da Pedagogia e da Arte, de modo a ampliar a possibilidade de outros modos de pensar, ver, fazer, conhecer e praticar o ensino da arte na educação infantil.

Palavras-chave: formação docente; experiência estética; nutrição estética; educação infantil; pedagogia.

Abstract

This article is an extension of the research project "Between Conversations and Visualities: Visual Arts Practices in Early Childhood Education at Public Institutions in the City of Guanambi, Bahia," developed at the PPGAV (Postgraduate Program in Visual Arts) at UFPB/UFPE. The research, conducted with six Early Childhood Education teachers, problematized the aesthetic development of educators, considering that aesthetic nourishment and experiences with and in the field of art directly reflect on pedagogical practices with preschool children and, consequently, on their first experiences with the artistic field. In our theoretical and methodological approach, we chose Conversations as our research methodology and collect insights from the Artistic Research Methodology based on Photography. In the excerpt presented here, we discuss a proposal for aesthetic nourishment



based on the proposition "Caminhando" (Walking) by Lygia Clark and the formulation of a visual production. For our analyses, we used the Interpretation of the Senses Method, which revealed that teachers recognize a lack of exposure to the arts as a limiting factor of their perception that knowledge also passes through the senses. Furthermore, it evidenced that teacher training in the Pedagogy program still lacks of discussions, experiences, and dialogues with the arts, highlighting the urgent need for closer ties between the fields of Pedagogy and Art, expanding the possibilities for other ways of thinking, seeing, doing, understanding, and practicing art teaching in early childhood education.

Keywords: teacher training; aesthetic experience; aesthetic nutrition; early childhood education; pedagogy.

Sentidos percebidos

No ano de 2021, ainda em meio às incertezas e temores causados pela pandemia da Covid-19 que assolou, não só o Brasil, mas o mundo, aconchegadas em um dos cômodos de nossas casas, uma em Guanambi-BA e a outra em Recife-PE, encontrávamo-nos imersas nos desafios de um Mestrado em Artes Visuais vivenciado remotamente. Nessa experiência, travamos, por mediação tecnológica, longas e boas conversas que nos permitiram perceber inquietações, (re)conhecer trilhas percorridas, experiências vividas, situações presenciadas, como também relembrar pessoas e ambientes provocadores, formadores e potencializadores de percepções, experiências e conhecimentos, mas também, por vezes, apáticos ou anestesiados pelas diversidades do dia a dia.

A partir dessas reflexões, edificou-se a pesquisa “**Entre conversas e visualidades**: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA”ⁱ, desenvolvida e defendida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais. O estudo almejou compreender como as professoras de Educação Infantil, das instituições públicas municipais de Guanambi-BA, pensavam e praticavam as Artes Visuais em seus espaços educacionais.

A incursão no campo realizada no ano de 2022, em dois estabelecimentos de Educação Infantil, com seis professorasⁱⁱ participantes, provocou em nós reflexões muito relevantes sobre a formação estética daquelas pedagogas. No estudo, defendemos que as vivências com/no campo da arteⁱⁱⁱ, compreendidas por nós como parte indissociável da formação docente, repercutem em posturas e ações que afetam diretamente as práticas pedagógicas adotadas com as crianças da pré-escola e, conseqüentemente, em suas primeiras experiências com o campo artístico.

Ao optarmos por uma pesquisa qualitativa em instituições de Educação Infantil, reconhecemos que tais espaços são vivos e constituídos por pessoas com desejos, sentimentos e necessidades, como nos apontam os estudos do cotidiano (Oliveira; Peixoto; Süsskind, 2019). Assim, cientes de que estaríamos, por dois meses, nos ambientes educacionais pesquisando **com** suas construtoras, sujeitas ao inesperado, ao imprevisível, encontramos, nas conversas como metodologia de pesquisa (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018), a orientação teórico-metodológica para uma aproximação com as participantes. Esse caminho nos distanciou de processos de perguntas e respostas que “buscam direcionar o(a) interlocutor(a) para um dado

resultado” (Souza; Gurgel; Andrade, 2019, p. 2) e, desse modo, dispomo-nos a também experimentar o imprevisível e inesperado discurso argumentativo de ações e reações.

A partir das primeiras inserções no campo, percebemos que o registro em imagens seria importante para alcançar nosso objetivo. Assim sendo, passamos a utilizar *insights* da Metodologia Artística de Pesquisa Baseada na Fotografia, como apresentado por Egas (2018). Entendemos que as imagens capturadas durante nossa estada no campo de pesquisa se tornariam um importante instrumento de construção de conhecimento estético e artístico, cumprindo não apenas a função ilustrativa ou documental, mas, enquanto forma e conteúdo, constituindo-se texto e criando pensamentos visuais (Egas, 2017, 2018).

O recorte apresentado no presente artigo aborda, em especial, momentos vivenciados durante a pesquisa que estimularam diálogos sensíveis e se tornaram oportunidades de experiência de formação estética. Para além de mobilizar as participantes a irem além das palavras, esses contatos instigaram linguagens expressivas, intensificando a imaginação e a capacidade de criação, como também nos impulsionaram enquanto pesquisadoras e professoras.

Para as análises, adotamos o Método de Interpretação dos Sentidos proposto por Gomes (2009, p. 80) cujo propósito nos encaminhou para uma interpretação dos “[...] sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”.

Sentidos Construídos

Compreendemos a pré-escola como direito das famílias e de toda criança brasileira. É nessa etapa que reconhecemos, a partir de nossas práticas na docência e na pesquisa, que as vivências com o campo da Arte começam a ter espaço significativo no cotidiano escolar. Entretanto, percebemos também a recorrência de visualidades que podem padronizar comportamentos e pensamentos.

Ao refletirmos sobre os tempos cronológicos e os tempos escolares, surgiu uma inquietação: até a primeira década deste século, a obrigatoriedade da educação formal se iniciava aos sete anos, período pelo qual a criança comumente já havia exercitado as primeiras fases de desenvolvimento do desenho infantil, entrando no estágio esquemático como denominam Brittain e Lowenfeld (1977). Isso significa que, por processos ou por estímulos espontâneos de familiares e pessoas próximas, ou seja, da cultura à qual a criança pertence, ela já transitou das percepções mais corporais para a imaginação. Assim, seus traços, inicialmente exploratórios dos espaços, aguçados pela disponibilidade de riscadores e de suportes

disponíveis, começam a traduzir leituras de mundo, interpretações do que vê e sente ao seu redor. Essas experiências são livres, são frutos de suas próprias decisões e intenções.

Já no final da etapa das garatujas, e por vezes até antes, quando nas creches, além dos estímulos visuais – desenhos, jogos virtuais ou analógicos, roupas, brinquedos, dentre tantas outras imagens repletas de ideologias e convenções sociais –, as crianças são expostas aos conhecimentos e crenças das professoras que planejam e organizam o tempo de convívio no espaço educacional, conforme nos alerta Cunha (2021, p. 30):

É preciso entender que, como professoras, nós interferimos de várias maneiras e constantemente nos processos de aprendizagem, seja com nossa performance, roupas, batom, modos de caminhar, sorriso, seja por meio de rotinas escolares e nas ações pedagógicas, lembrando que nosso ofício é: criar situações pedagógicas que desafiem, ampliem, reafirmem e valorizem os saberes infantis em qualquer campo do conhecimento, inclusive no campo da Arte.

No que se refere ao debate legal, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia de 2006, nas quais se reconhece “[...] a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicoraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (Brasil, 2006, p. 1). A esse corpus legal, soma-se a Lei nº 12.796/2013 que torna obrigatória a matrícula e frequência de crianças a partir dos quatro anos na Educação Infantil, nomeadamente na pré-escola, consolidando assim, ao menos no âmbito legal, o direito a “[...] uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, sem requisito de seleção” (Guanambi, 2020, p. 74), conforme previsto também na LDB 9493/96.

Os referidos documentos legais nos apontam elementos que corroboram nossa preocupação sobre os caminhos da Arte, articulados pelas profissionais que atuam na pré-escola, já que são elas que, na maioria das escolas, proporcionarão os primeiros contatos dessas crianças com o universo artístico. Não devemos esquecer que também essas profissionais trazem consigo as marcas de sua formação acadêmica e de suas vivências com as artes e os espaços artísticos. Essa realidade nos leva a refletir: que marcas e vivências são essas? Como elas se consolidam e se transformam nos espaços escolares?

Ana Mae Barbosa (2008), no livro *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*, apresenta reflexões de autoras e autores que contribuem com o entendimento da arte como promotora do desenvolvimento cognitivo, que pode se desdobrar em práticas que potencializam os sentidos, a imaginação e a reflexão sobre o mundo à sua volta. Sobre isso, afirma que,

Segundo Eisner, refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição. Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente. Novamente, os três gigantes da Filosofia da Educação [Elliot Eisner, John Dewey e Paulo Freire] se encontram e nos alertam acerca da importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significados. (Barbosa, 2008, p.12).

Dessa forma, pensar os possíveis caminhos da Arte na educação torna-se extremamente relevante, visto que o desenvolvimento cognitivo e a compreensão referente aos diferentes olhares e possibilidades de pensamento são sempre necessários no processo de formação humana. Essa tem sido, notoriamente, a preocupação dos cursos de formação docente nas distintas áreas da arte. No entanto, o foco deste estudo volta-se para o universo da Educação Infantil, especialmente com as crianças de quatro e cinco anos e com professoras pedagogas que atuam na formação dessas crianças. A responsabilidade das referidas profissionais é, também, proporcionar experiências artísticas a esse público, conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. De acordo com Artigo 5º desse documento, o “egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI – Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...]” (Brasil, 2006, p. 2, grifo nosso).

Compreendemos que a importância da pedagoga na Educação Infantil se dá, também, pela possibilidade de apresentar de forma igualitária, sem hierarquias, as áreas do conhecimento, ao assumir a organização de saberes sem uma disciplina específica a defender, mas com formação que considera os diversos vieses do conhecimento como importantes meios de construção humana. Nesse sentido, vislumbramos a possibilidade de apresentar caminhos sem preferências pessoais e com links de acesso entre as diversas formas de conhecimento.

Entretanto, Maranhão (2016) destaca, em sua dissertação, uma questão que suscita importantes reflexões sobre a real condição formativa da pedagoga de assumir uma postura não hierarquizada dos conteúdos apresentados às crianças na Educação Infantil. A autora aponta a necessidade de docentes com formação em Artes Visuais na etapa inicial da Educação Básica, uma vez que a ênfase na alfabetização e no letramento em língua portuguesa e matemática direcionam os esforços das pedagogas para o aprofundamento e priorização de carga horária no currículo para essas áreas em detrimento de outras.

Ao percorrermos as trilhas de uma imprescindível revisão bibliográfica sistemática^{iv}, que expõe as inquietações das pesquisadoras de diversas áreas, fomos conduzidas a 17 estudos, entre os anos de 2010 e 2020, os quais se debruçaram sobre temas relacionados ao trato das

Artes Visuais nas instituições de Educação Infantil/pré-escola. A partir da leitura de tais textos, foi possível verificar que, ao analisar as práticas docentes, as pesquisadoras

[...] voltam o olhar para os(as) professores(as), apontando a importância da nutrição estética, do convívio consciente com artefatos e espaços culturais e da formação continuada em Artes Visuais, como possibilidades de sobrepujar práticas que já deveriam ter sido superadas, a exemplo da identificada presença de desenhos prontos para colorir, da livre expressão de sentimentos ou da arte como ferramenta didática auxiliando outros conteúdos (Freitas; Vidal, 2022, p. 124).

Os estudos encontrados também indicam que entre as pesquisadoras – Pedagogas, licenciadas em Artes Visuais, mestras e doutoras em Educação e Artes Visuais –, houve consenso quanto à necessidade de identificar quais códigos foram aprendidos e apreendidos pelas professoras que trabalham com as Artes Visuais nas escolas. Segundo as mesmas, esses códigos constituem-se gatilhos nos espaços educacionais e interferem em suas práticas.

Outro ponto que se destacou, nas pesquisas estudadas, refere-se à formação docente. Nas investigações em que as professoras, participantes da pesquisa, eram pedagogas, constatou-se que essa formação se revela insuficiente devido a uma carência de disciplinas relacionadas às artes em seus currículos. Há, dessa forma, uma lacuna na formação docente no trato com este campo de conhecimento privando, portanto, as futuras professoras de construir repertório (teórico, vivido e experienciado), que lhes desse segurança e confiança para avançar nesse debate e investimento educacional.

Entretanto, em estudos realizados com/por professoras licenciadas em Artes Visuais atuando na Educação Infantil, apontou-se que, embora já se tivesse identificado algumas ações que se aproximavam da arte compreendida como conhecimento, ainda se verificaram práticas retrógradas, assinalando a formação específica como também insuficiente para o trabalho na referida etapa da educação.

Diante disso, compreendemos como extremamente importante a constante exposição às produções artísticas como elemento formador complementar à docência, pois traz à tona a possibilidade do conhecer também pelos sentidos. Dessa forma, fomos instigadas, durante nossa incursão no campo, a oportunizar momentos tanto de experiência quanto de formação estética às participantes desta pesquisa, propondo vivências artísticas durante as conversas, como apresentamos a seguir.

Sentidos Vividos

Ao propormos as conversas como caminho metodológico, interessou-nos ouvir e compartilhar, junto às professoras participantes da pesquisa, pensamentos e percepções, sem a

necessidade de um consenso ou de uma solução (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018). Mas, para além dos interesses de pesquisa por nós delineados, intuímos que aquele também poderia se tornar um momento de degustar e, quem sabe, incorporar experiências estéticas que impulsionariam reflexões sensíveis, elaboradas a partir do que foi vivido e não só pensado, ou idealizado, ou dito.

Cientes de que as experiências não podem ser simplesmente transmitidas e de que elas têm sido cada vez mais raras em nosso dia a dia cheio de obrigações, decidimos provocar, como apontado por Larrosa Bondía (2002, p. 24), o “gesto de interrupção”

[...] um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, com a intenção de “nutrir esteticamente o olhar [e alimentá-lo] com muitas e diferentes linguagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual” (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 136), trouxemos a proposição “Caminhando”^v, inspirada na obra homônima de Lygia Clark, datada de 1963 e amplamente experienciada durante os encontros do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP), no qual participamos.

Figura 01 – Caminhando. Resumo visual, composto por três fotografias das autoras (2025).



Fonte: Arquivo das autoras.

Com o material disponibilizado, pedimos que cada participante escolhesse sua fita e, em seguida, torcesse, unisse as pontas e colasse. Nesse primeiro exercício construtivo, algumas demonstraram mais dificuldade, outras construíram mais facilmente; contudo, uma aura interrogativa e curiosa se instalou em todos os rostos. Em seguida, solicitamos que enfiassem a ponta de uma tesoura na superfície e cortassem continuamente no sentido do comprimento. Nesse momento, o espanto e a dúvida reinaram, e como crianças que não se cansam de perguntar, as professoras seguiram cortando e perguntando:

Dora^{vi} – Assim

Dica – *Pode seguir cortando?*

Telinha – *Corto até onde?*

Neidinha – *Pode cortar de novo?*

Neném – *Pode chegar até o final?*

Dri – *E pode mudar os lados?* (Fragmentos das conversas com as professoras, 2022)

Notamos que as docentes foram tomadas por dúvidas, pela insegurança, pela curiosidade,

Telinha – *Senti um pouco de medo da fita quebrar! [...] fiquei curiosa também para saber, se eu continuasse cortando, o que daria?*

Neném – *Eu acredito que dá pra fazer outra coisa...porque se eu pegar aqui, eu acho que ela vai abrir fazer um círculo, não?*

Dica – *Isso aqui, tinha que virar alguma coisa!* (Fragmentos das conversas com as professoras, 2022)

Quando questionamos se conheciam Lygia Clark, apenas uma professora disse já ter ouvido falar, enquanto as demais a desconheciam. Diante disso, começamos uma conversa sobre a artista, sua proposta e as sensações despertadas pela ação:

Neidinha – *A minha ficou linda!*

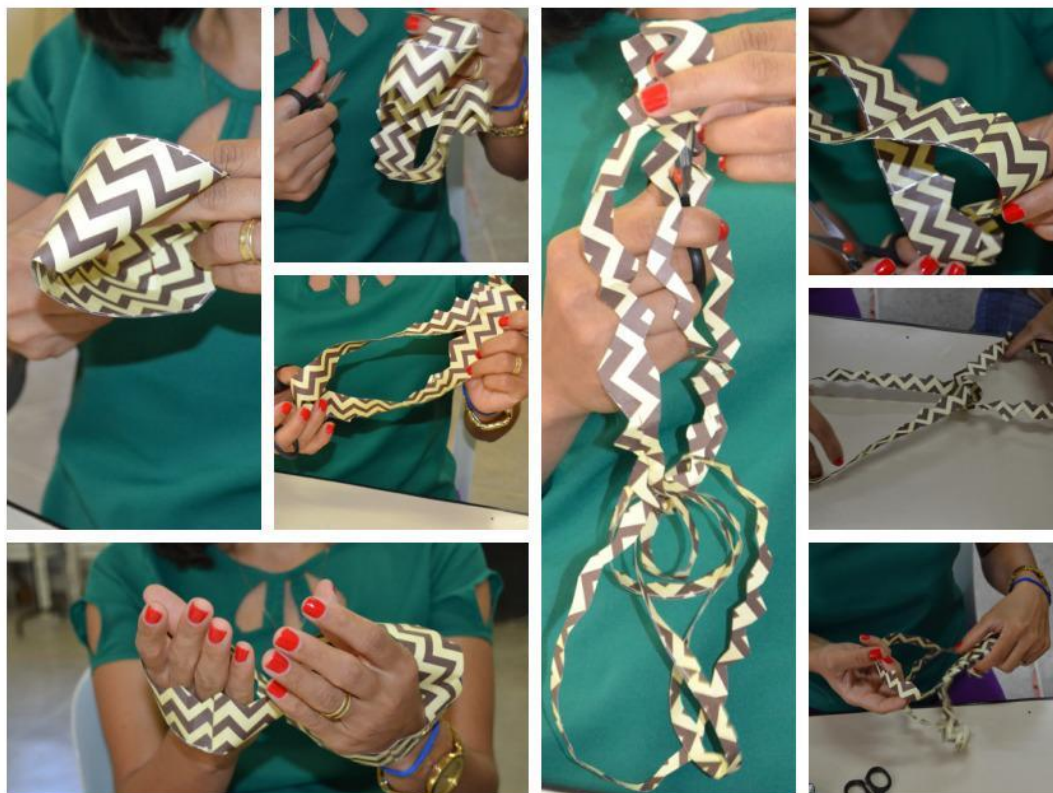
Telinha – *Então, achei bacana isso aqui.*

Neném – *De descoberta! Eu vejo que quanto mais você vai buscando caminhos de resolver você vai descobrindo.*

Dica – *Sabe o que me incomoda? A necessidade de dar uma forma, [...] não é legal isso! Porque tinha que ser só o cortar pelo cortar [...]a ideia não era caminhar? Estávamos caminhando... não está ótimo, acabou...mas não é, eu queria dar uma finalidade...achar um ninho aqui dentro, achar uma coroa...*

Pesquisadora – [...] a gente já está em busca de alguma coisa certa no final, e aí, o que acontece com a imaginação da gente? (Fragmentos das conversas com as professoras, 2022)

Figura 02. Reto não! Foto-ensaio composto por oito fotografias das autoras (2022).



Fonte: Arquivo das autoras.

Ao considerarmos o pensamento de Lygia Clark (1964, p. 3), sobre sua obra: “O ato é que produz o ‘Caminhando’. Nada existe e nada depois” e as reações das professoras, percebemos uma analogia com a estrada proposta pela artista, na qual ela chama a atenção para o percurso, as necessárias decisões que devem ser tomadas e cujo final será uma consequência do caminho que foi caminhado. Para as docentes, porém, o caminho só era necessário para que chegassem ao final, que deveria produzir algo que pudesse ser visível e reconhecido. Foi notória a percepção de que, durante todo o percurso, elas alimentaram uma exagerada expectativa pelo caminho que deveria produzir um objeto reconhecível ou “resolver” algo.

A última fala transcrita acima revela mais uma importante reflexão quando diz: “[...] a gente já está em busca de alguma coisa certa no final”. Essa preocupação, na perspectiva da autora, desloca o pensamento do ato em si, para um determinado ponto que espera o acerto, não vivendo, portanto, do inesperado, criando o não criado ainda, mas direcionando a ação em busca de um suposto “certo”, o que pode invisibilizar possibilidades. Nesse contexto, refletimos sobre o pouco convívio que as professoras demonstram ter com a arte, e especialmente com a arte

contemporânea que, como assinala Cunha (2022, p. 56 - 57), “[...] não encerram mais verdades, mas abrem possibilidades para que o espectador complete a obra com suas referências”. Afinal, se todos os términos estiverem literalmente ditos, planejados e descritos, “*o que acontece com a imaginação da gente?*” (Fragmentos das conversas com as professoras, 2022).

O deslocamento e estranhamento provocados pela proposição estética trazida para abrir a conversa empreendida, assinalam, a nosso ver, a necessidade apontada por Cunha (2022, 2021), da presença das obras contemporâneas no meio escolar infantil. Entretanto, antes, se torna urgente dar às docentes o convívio com tais artefatos. Outrossim, o próprio processo de ensino-aprendizagem que emerge do cotidiano, como apontado na Base Municipal Curricular de Guanambi (2020), necessita da percepção, do olhar e da escuta atenta e sensível ao caminho, sem se prender aos comandos, nem passível de interrupção abrupta, nem tampouco na eterna dúvida que procura a resposta na pergunta ao outro e não no seu próprio caminhar, como ocorreu com as professoras em seus processos construtivos da proposição.

Segundo Ostetto (2021, p. 26), “[...] fazer e pensar arte com as crianças é sonhar possibilidades de outros fazeres, criar espaço para diálogo com o mundo, por meio de diferentes materialidades, espaços e processos”. Entretanto, o acesso a essas outras ações depende de formação e de experiências, na área específica, além de disponibilização de materiais – argila, riscadores diversos, pincéis de diferentes tamanhos, papéis de dimensões, cores e texturas variadas - que possam ser explorados e que propiciem outros contatos com a prática.

Outra questão percebida e apontada nas conversas se refere ao convívio das professoras com as artes. Observou-se que elas não tinham costume de frequentar os equipamentos artísticos do município. Uma das professoras relata que, às vezes, quando tinha um “tempinho”, assistia a um filme na televisão, o último inclusive havia sido “A Bela e a Fera”, que ela gostou muito. Entendemos “que a formação de identidades docentes estéticas também está sujeita a diversos elementos, da formação inicial, mas também, das escolhas pessoais e das experiências que vão atravessando os sujeitos” (Vidal, 2016, p. 348), o que demanda um esforço pessoal, na busca do preenchimento de eventuais lacunas que possam fazer parte de nossos processos formativos, acadêmicos ou não, impulsionada pela necessária consciência profissional.

Quanto à presença das artes visuais nas escolas, como identificado por nós e apontado pelas professoras, Cunha (2007, p.116) nos alerta, ao afirmar que, em “um contexto social mais amplo, os artefatos visuais, sejam eles os produzidos pelos meios de comunicação, pela arte ou pela arquitetura, invadem, sem pedir licença, nossas vidas. Criam efeitos de realidades e elaboram modalidades de compreensão acerca do mundo”. Diante disso, estando as professoras

distantes das discussões ou inquietações promovidas pelas imagens, ocasionadas, *a priori*, pelo pouco convívio com tais elementos, indagamo-nos, como elas percebiam e, se de fato percebiam, as imagens presentes ou produzidas nas escolas como potentes artefatos educativos, sejam esses promovendo discussões e despertando olhares, ou cristalizando pensamentos e comportamentos.

Caminhando agora para a última ação, planejada por nós, para o desenrolar de nossas conversas, propusemos às professoras a produção de um desenho ou colagem que, de alguma forma, traduzisse ou expusesse o que elas estariam levando consigo das conversas. Diante dessa proposta, algumas clamaram que nós não o fizéssemos, dizendo: “não sei desenhar”, vejamos algumas de suas argumentações:

Dora – *Eu acho que uma coisa que não foi trabalhado em mim foi essa parte eu falo assim, esse negócio de artes, **não sai nada...**, não é medo, quando eu vou nas formações, eu já falo logo, até na escola, quando fala na jornada pedagógica, se tem uma coisa de arte eu já falo logo...*

Neidinha – *Eu gosto de desenhar, **não sei**, mas eu gosto.*

Telinha – ***Não me pede pra desenhar não**, (risos) pede não, pede tudo pra mim...você bota aí que eu não quero desenhar não...eu não vou desenhar aquela casinha não, você vai ficar nessa hipótese aí... Não, me pede outra coisa... eu faço tudo! (após algum tempo de convencimento e já produzindo) Meu Deus do céu... é igualzinho os meninos, é bom eu fazer isso aqui, porque eu vou sentir o que os meninos sentem... É difícil...o negócio aqui não é fácil não....*

Neném – *Não sei se você vai entender, **eu sou péssima pra desenhar...**não olha para o desenho, peço aos meninos pra desenhar, mas... A gente sabe, é porque não pratica, (sorriso) é a prática, eu também não sabia escrever num cartaz! (Fragmentos das conversas com as professoras, 2022, grifos nossos)*

Diante das negativas da maioria das professoras, fomos, paulatinamente, incentivando-as a explorarem as materialidades que disponibilizamos a elas. De forma até envergonhada, foram manipulando e se reportando ao desejo de ter materiais como aqueles para suas crianças enquanto nós as encorajávamos.

Figura 03. Suportes, riscadores, coladores e cortadores. Fotografia das autoras (2022).



Fonte: Arquivo das autoras.

Com duas professoras, aparentemente mais temerosas, dispusemo-nos, como forma de incentivo, a também desenhar. Outras duas não se opuseram à produção, foram logo investigando os materiais e construindo.... se divertindo....

Sobre o receio do desenho, Martins (1992, p. 16), afirma que “se a criança, o jovem, o adulto dizem: ‘Não sei desenhar’ é porque acreditam que existem conceitos e regras que envolvem o Desenho e que eles não podem atingir, isto é, acreditam que existe um ‘desenhar direito’ que impede a atividade artística”. Esse pensamento fica evidente na fala das professoras que, por diversos momentos, afirmam que alguma criança desenhou ‘direitinho’, ‘perfeitinho’, também quando acenam, durante atividades de desenho de observação, por elas propostas, que a criança desenhou como na imagem apresentada. Essa crença do desenho ‘certo e figurado’, sustenta também o entendimento do talento, pois as crianças que mais aproximam seus desenhos do real, são nomeadas como talentosas, o que acaba por conduzir ao pensamento reducionista do desenho apenas como representação do real, além de “afasta[r] aqueles que não se consideram talentosos.” (Martins, 1992, p. 20). Entretanto, mesmo com o receio de algumas, e a diversão de outras, uma a uma, as imagens foram sendo produzidas e pensadas, inclusive sobre suas práticas cotidianas, dentro e fora das escolas:

Neném – A gente sempre pede para as crianças desenharem, né? E a gente, desenha? (Fragmentos das conversas com as professoras, 2022).

Pensamos que o exercício da produção artística, ainda que não sejamos artistas, se torna uma importante ação sensibilizadora de nós mesmas e essencial na nutrição da professora que pretende estimular crianças a tais práticas, sobre isso, Ostetto (2010) nos traz à reflexão, ao traçar um paralelo entre a dança ancestral e a docência, dizendo:

Envolvido no mistério e movimento da dança, o dançarino pode encantar; porém, antes de tudo é preciso que encante a si mesmo. Não seria este também o caminho do professor? Fazer para si para poder fazer ou propor aos educandos, encantar-se para

poder encantar; criar para poder seguir com as crianças a aventura da criação; ousar para poder encorajar? (Ostetto, 2010, p. 40).

Ancoradas nesses questionamentos e convictas da necessidade de proporcionar momentos de produção às docentes, com o intuito de estimulá-las ao uso de suas múltiplas linguagens e ao exercício dos possíveis caminhos de comunicação, continuamos a proposta. Vencidos os períodos de resistência, as professoras, mesmo tomadas, por vezes, pela insegurança, investiram nos fazeres. Cada uma em sua dinâmica pessoal, foi encontrando e se encontrando com formas, cores, movimentos, por vezes tímidos, por vezes mais ousados, mas todas procurando caminhar.

Figura 04. Foto montagem, composta por duas citações visuais. Fotografias das autoras (2024).

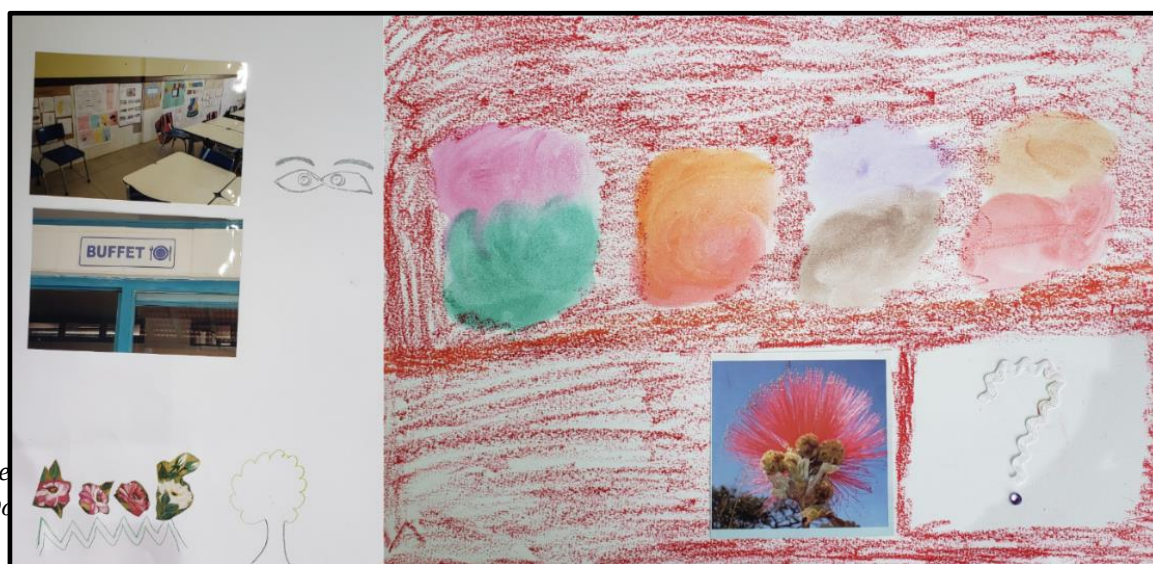


Fonte: Arquivo das autoras.

Dora – *Estou precisando ter um momento para mim, mas eu estou me sentindo muito distante desse momento!*

Neidinha – *Temos que achar nosso tempo....* (Fragmentos retirados das conversas com as professoras, 2022)

Figura 05. Foto montagem, composta por duas citações visuais. Fotografias das autoras (2024).



Fonte: arquivo das autoras.

Neném – *Eu desenhei os olhos, preciso olhar, ter um outro olhar!*

Telinha – *Existe uma interrogação branquinha da paz, e um pontinho que... eu ainda sei que... eu preciso fazer mais!* (Fragmentos retirados das conversas com as professoras, 2022)

Figura 06. Foto montagem, composta por duas citações visuais. Fotografias das autoras (2024).



Fonte: Arquivo das autoras.

Dica – *Eu encontrei uma gravura aqui, que retrata bem, uma paisagem calma, tranquila, eu posso ouvir o barulho das ondas do mar, eu creio que é devido o desejo que eu tenho!*

Dri – *Esse reflexo, essa arara, também, esse reflexo dela, esse prazer dela em estar saciando a sua sede, e ela ter parado ali, que às vezes, a gente não para nem para beber água, e quando eu a vi, ela parou, não só para beber, mas parou...* (Fragmentos retirados das conversas com as professoras, 2022)

Constatamos a ação sensibilizadora da produção artística, que provocou as docentes a tradução de seus pensamentos e sentimentos em imagens que não podem se configurar apenas como autoexpressão criadora, aos moldes modernistas. Assim, foi nítido o investimento intelectual de todas, com conexões entre imagens, percursos pessoais e profissionais, dando sentido ao produzido. Ainda ficou evidente a busca pela imagem reconhecível, mas desfazer esse laço carece de um caminho ainda a ser traçado.

Ao final, foi possível, a partir das palavras das docentes, perceber a constante preocupação com suas posturas, a percepção de seus tempos ou da falta deles.

Dri – *As vezes a gente não para nem pra beber água, e é verdade, [...] e a gente não tinha tido esse tempo, para isso que você nos*

proporcionou, então tanto essa obra que eu fiz aqui, quanto essa arara, me fizeram refletir sobre essa pausa, para contemplar o belo!

Neidinha – *A gente tem que experimentar mais!* (Fragmentos das conversas com as professoras, 2022)

E como complemento desses pensamentos, apresentamos uma das produções realizadas por nós, durante as conversas.

Figura 07. Experiências! Fotografia das autoras (2022).



Fonte: Arquivo das autoras.

Pesquisadora – *Eu fiz experiências de coisas coladas, texturas, cores! Penso que a escola, deveria ser um lugar feliz, não só para as crianças, mas para nós professoras! Temos que nos sentir bem, para que as crianças se sintam bem, a gente não aprende em lugar que não nos faça bem!* (Fragmento das conversas com as professoras, 2022)

Sentidos Elaborados

Cientes de que os caminhos percorridos pelas professoras nas instituições educacionais seguem políticas públicas traçadas nos níveis federal, estadual, municipal, escolar, para, posteriormente, chegarem ao planejamento particular da professora, em cujas influências serão agregados seus conhecimentos, pensamentos e experiências pessoais, investimos na compreensão de temas que certamente contribuem com as práticas docentes nesses contextos.

Ao analisarmos o percurso dos fragmentos de nossa investigação, percebemos que por diversos motivos, inclusive pela pouca formação que as professoras tiveram e pelo limitado acesso sobre o tema, ainda não lhes é possível encontrar outros caminhos ou brechas para distintas possibilidades de vivências no campo das artes. Vê-se, a exemplo disso, necessidade de finalizar uma experiência com algum elemento reconhecível, figurativo, tornando quase

frustrante o findar que interroga e, necessariamente não responde, revelando, que muitas vezes, a chegada importa menos que o caminhar.

E se compreendemos ter sido extremamente importante nossa constante exposição às produções artísticas como elemento formador, também de nossa postura profissional, entendemos ser essa uma relevante lacuna na formação das professoras. A falta de convívio com as artes as priva das fruições tão essenciais que constroem justificativas, encarnadas em nós, da existência de conteúdos em tais produções, pois traz à tona a possibilidade do conhecer também pelos sentidos. Isso nos faz pensar sobre a necessidade de fruição estética, vivenciada e experienciada desde a educação infantil, como direito de toda criança, direito à formação estética que, certamente, reverberará por toda a vida, inclusive para as pessoas que desejarem as licenciaturas como profissão, minimizando, assim, lacunas nas vivências estéticas/culturais ainda percebidas em distintos grupos sociais.

Por fim, entendemos que as professoras compreendem a necessidade das Artes Visuais na/para a pré-escola, entretanto reconhecem não possuírem os alicerces necessários que as possibilitem avançar em suas proposições. Como pedagogas, elas próprias reconhecem a falta de recursos teóricos e também práticos nessa área, pois discussões como visualidades, cultura visual, as possibilidades da arte contemporânea, das imagens não artísticas como mote de discussão em Artes Visuais, dentre outras e até mesmo o simples ato de produzirem desenhos ou pinturas, não habitam suas moradas. Entretanto, vale ressaltar, como observado na produção final, é possível perceber que, quando estimuladas, superam seus temores e, mesmo timidamente, ousam se expor. Há ainda algumas professoras que avançam fronteiras, derrubam certezas e se arriscam em propostas que as estimulam e certamente estimulará as crianças a ampliar seus olhares.

Após toda a imersão no processo de autorreflexão que a pesquisa nos demanda, retomamos certezas que tantas vezes cristalizaram nossas ideias. Olhando por dentro, todas as dinâmicas enfrentadas e administradas pelas professoras, compreendemos que elas reconhecem que a falta de convívio com as artes as priva das possibilidades de conhecer também pelos sentidos. Constata-se, ainda, que a formação docente na Licenciatura em Pedagogia permanece carente de discussões, experiências e diálogos com o campo das artes, o que aponta a urgente necessidade de aproximação entre esses campos de conhecimento (Pedagogia e Arte), de modo a proporcionar às professoras outros modos de pensar, ver, fazer, conhecer e praticar o ensino da arte na Educação Infantil.

Referências

- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 19–45.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2021.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Pleno. Brasília, DF: MEC. [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 set. 2019.
- BRITAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CLARK, Lygia. 1964. *Caminhando* (061.3.8.1) [Texto] | Acervo. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/6275/caminhando> . Acesso em: 28 jul. 2025.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). *Arte Contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando*. - 2ª ed. Ver. e ampl. - Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 55 -75.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). *Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 21 – 41.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 113 – 145.

EGAS, Olga Maria Botelho. A Fotografia na pesquisa em Educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 953–966, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10871>. Acesso em: 26 nov. 2021.

EGAS, Olga Maria Botelho. *Metodologias Artísticas de Pesquisa em Educação e Deslocamentos na Formação Docente: a Fotografia como construção de um pensamento visual*. 2017. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3264/5/Olga%20Maria%20Botelho%20Egas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREITAS, Ana Claudia de Oliveira; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Artes visuais na educação infantil: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática na BDTD. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 107-127, 2022. DOI: 10.5965/198431781822022107. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/20919>. Acesso em: 9 jan. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 28ª ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. Cap. 4, p. 79 – 108.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Treinamento Pedagógico. *Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino* – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [on-line], n. 19, p. 20 – 28, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903> . Acesso em: 05 mai. 2012.

MARANHÃO, Dominique Cristina Souza de Sena. *Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes – Prof-artes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2016.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. “*Não sei desenhar*” Implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 11, N. 3 - pág. 109-128 set-dez de 2025: “Formação Docente, Educação Infantil e Arte” – DOI: 10.12957/riae.2025.94113

OSTETTO, Luciana Esmeralda, Formação, pesquisa e prática docente: pelos territórios da arte: (re)conectar sensibilidades, (re)inventar linguagens. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito; BIBIAN, Simone (orgs). *Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte: diálogos com Anna Marie Holm e Veia Vecchi*. Curitiba: Appris, 2021. p. 23 - 35

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100004>. Acesso em: 23 fev. 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163–180.

SOUZA, Beatriz; GURGEL, Julia; ANDRADE, Nivea. Com as Juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. In: XV ENECULT - v.1, 2019. *Anais [...]*. Disponível em http://www.cult.ufba.br/enecult/wp-content/uploads/2021/04/ATUALIZADO_ANAIS_2019_XV-ENECULT.pdf. Acesso em: 31 nov. 2021.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. *Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18004>. Acesso em: 09 ago. 2021.

ⁱ Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26737>

ⁱⁱ Neste texto, adotamos o uso prioritário do feminino por constarmos serem as mulheres a maioria das profissionais que atuam tanto na Educação Infantil quanto na Arte/Educação, nossos campos de estudo.

ⁱⁱⁱ Nesta escrita, utilizamos arte (com ‘a’ minúsculo), para nos referirmos ao universo das artes enquanto produções humanas e Arte (com ‘A’ maiúsculo), para nos referirmos ao campo de conhecimento e à disciplina, bem como Artes Visuais como uma de suas Linguagens.

^{iv} As discussões elaboradas a partir da citada revisão bibliográfica sistemática podem ser acessadas em dois artigos publicados: “ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática na BDTD” disponível em <https://doi.org/10.5965/19843178182022>; ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática no ConFAEB, disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/publicacoes/xxx-confaeb/>

^v A proposição inspirada na obra Caminhando de Lygia Clark, - disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando> - integra a pesquisa internacional “Formação docente em e com artes/culturas” e tem como pesquisadora responsável a Prof^{ra}. Dr^a. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.

^{vi} Para nos referirmos às professoras participantes desta pesquisa, intentando preservar suas identidades, mas não torná-las personagens fictícios, com anuência de todas, utilizaremos os apelidos pelos quais eram, carinhosamente, conhecidas em suas infâncias, ou como são, hoje, afetuosamente conhecidas entre familiares e amigas.