

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**VANESSA MARINHO CUNHA PESCAROLLO**

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:  
ACESSO À CULTURA LÚDICA PELOS CAMINHOS DA ARTE**

**Bauru  
2024**

VANESSA MARINHO CUNHA PESCAROLLO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:  
ACESSO À CULTURA LÚDICA PELOS CAMINHOS DA ARTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Associada Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Bauru  
2024

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:  
ACESSO À CULTURA LÚDICA PELOS CAMINHOS DA ARTE

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

---

Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – Orientadora

---

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

---

Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

Bauru, 01, março de 2024

P473c      Pescarollo, Vanessa Marinho Cunha  
A Contação de histórias: : o acesso à cultura  
lúdica pelos caminhos da arte / Vanessa Marinho  
Cunha Pescarollo. -- Bauru, 2024  
112 p. + e-book + objeto educacional  
ISBN: 978-65-86498-45-5  
Dissertação (Mestrado profissional - Docência  
para a Educação Básica) - Universidade Estadual  
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru  
Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

1. Contação de histórias. 2. Múltiplas linguagens  
da arte. 3. Ludicidade. 4. Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.  
Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de  
Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de VANESSA MARINHO CUNHA PESCAROLLO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 01 dias do mês de março do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de VANESSA MARINHO CUNHA PESCAROLLO, intitulada "A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: acesso à cultura Lúdica pelos caminhos da Arte" e produto educacional "A pequena artista - áudio livro". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Câmpus de Bauru, Prof(a). Dr(a). MARCIA LOPES REIS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual) do(a) PPG Psicologia / UNESP/FCL - Assis/SP . Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

## AGRADECIMENTOS

Protelei muito para fazer os agradecimentos do Mestrado, não por não ter a quem agradecer, mas sim por receio de faltar alguém. São tantas pessoas amadas e queridas que me trouxeram até este momento que congelei diante a tela de meu notebook, deixando de lado este receio eu agradeço a vida, agradeço novamente...

Agradeço a Deus, por minha vida e dos meus. A minha mãe Silvia, que se foi cedo demais e infelizmente não estava aqui para presenciar este momento, mas é presença frequente em quem eu sou. Ao meu marido Glauco Bicas companheiro de todas as horas, há muito e muito tempo. Meus queridos filhos Júlia e Bruno que cresceram vendo a mãe estudar, demonstrando orgulho e compreensão por muitas vezes que estive ausente, só me impulsionaram a seguir em frente; a minha gatinha Cléo dedico a divisão do meu título de Mestre, pois ela estava literalmente ao meu lado em quase todos os momentos de escrita, dormindo e ronronando.

Aos que disseram que não são todos que deveriam seguir a carreira acadêmica, e que para mulher e ainda com responsabilidades com a família estava tudo bem em desistir. Não desisti e a família veio comigo até hoje ao meu lado, compreendendo que estudar era parte de quem eu sou. A carreira acadêmica é para qualquer um ou uma que tenha dedicação e esperança em contribuir para mudanças, no meu caso na Educação Infantil.

Quem me conhece sabe que tenho a mania de chamar algumas pessoas de melhor amiga, ou melhor amigo é uma brincadeira com um fundo de verdade sem fim, pois essas estão também ao meu lado, e em meu coração que são as do meu convívio direto por conta de trabalho e afins como as queridas Ana Paula Zanata (sempre me acalmando), Manaíra Fontes, Cintia Mesquita, Felipe Aureliano, Fernanda Costa Garcia, Maria Raquel Carneiro. Heloísa Helena Pita Prado, Luciana Fonseca, Débora Dotta, Cristina Biazon e Geralda Vianna, Maria Carolina Canalle, cada uma de vocês de uma maneira ou outra me deram combustível para seguir em frente. Tem também as melhores amigas que me socorreram com as ilustrações e cenário a Marta Fardim e a Adriana Pereira.

Neste meu longo caminho de estudos conheci pessoas maravilhosas que em muito contribuíram na minha vida e Educação, entre elas as eternas professoras Yaeko Nakadakari Tshako me abrindo um horizonte para a Arte; Shirley Pinatto e

Rosa Maria Manzoni que entre gramática, poemas e literatura estão presentes em minha escrita. A Sintia Otuka, que no início me incentivou a prestar a prova até ser aprovada. Sem esquecer de minha vizinha e amiga Ondina Raphael, muito me ensinou sobre perseverança e Educação.

As professoras doutoras que conheci na UNESP: Rita Melissa Lepre e Márcia Lopes Reis, que também aceitaram participar da banca e sugeriram um caminho para a versão final de meu trabalho o fizeram com tanta sutileza e gentileza que senti como contribuições decisivas.

A minha companheira de Mestrado que sempre me socorria Merian Regina de Souza, para ela não tinha sábado à noite, domingo de Páscoa ou outro feriado, sempre estávamos trocando informações úteis ou reclamações inúteis.

Por fim, a minha querida orientadora Professora Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, que acreditou em meus sonhos e dedicação à Educação Infantil, aprendi e aprendo muito ao seu lado, como orientanda e como agora melhor amiga. Teve sabedoria e dedicação para me guiar pelo caminho da pesquisa científica, mas não parou aí também contribuiu com seus ensinamentos para me apoiar durante momentos cruciais de minha vida.

Então eu agradeço à vida e agradeço novamente, à vida...

Sou composta por urgências:  
minhas alegrias são intensas;  
minhas tristezas, absolutas.  
Entupo-me de ausências,  
Esvazio-me de excessos.  
Eu não caibo no estreito,  
eu só vivo nos extremos  
Pouco não me serve,  
médio não me satisfaz,  
metades nunca foram meu forte!  
Todos os grandes e pequenos momentos,  
feitos com amor e com carinho,  
são pra mim recordações eternas.  
Palavras até me conquistam temporariamente...  
Mas atitudes me perdem ou me ganham para sempre.  
Suponho que me entender  
não é uma questão de inteligência  
e sim de sentir, de entrar em contato...  
Ou toca, ou não toca.

Clarice Lispector

## RESUMO

A criança tem na infância o primeiro momento de distanciamento da convivência basicamente familiar para a instituição pública de socialização: a escola. Tais espaços possibilitam a vivência em situações de pertencimento nas rotinas compartilhadas com outras crianças e adultos. Sendo assim, ela tem os contatos iniciais com a educação sistematizada e planejada, em que a mediação e o trabalho do professor se tornam diferenciais para o desenvolvimento integral infantil. Nesse contexto, as brincadeiras e interações se destacam como eixos estruturantes do trabalho pedagógico; do mesmo modo, vale ressaltar o papel fundamental da ludicidade em interlocução com as múltiplas linguagens da arte nas propostas de ações com crianças de 4 e 5 anos, focos deste estudo. Essas ações são potencializadoras de aprendizagem, do desenvolvimento e da inserção na cultura. Nesse sentido, como propor ações planejadas, desenvolvidas, registradas, analisadas e avaliadas para que ocorram intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias com o fito de promover o acesso e a participação das crianças à cultura e à arte? Assim, o objetivo desta pesquisa é propor, desenvolver, analisar e avaliar intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias para o acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte. Adotou-se, como abordagem, a metodologia de pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com etapas de investigação referencial do objeto de pesquisa, que permitiu a elaboração dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados coletados com crianças e professores de uma escola de Educação Infantil do interior de São Paulo. A contação de história foi o fio condutor das ações realizadas para a aproximação e o levantamento de dados com as crianças, pois ela permite a **interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração**. A hipótese pré-concebida era de que as ações com a arte ocorriam como função secundária e em descompasso com o que é mais característico da infância, a ludicidade. A partir dessa verificação, propõem-se ações de arte e de ludicidade por meio de “A pequena artista – audiolivro”, através do qual espera-se que os professores encontrem apoio e respaldo para as suas ações cotidianas na elaboração de rotinas mais significativas que agreguem mais vivências às crianças, apoiando seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, motor, afetivo e psicológico, ou seja de forma global.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Múltiplas linguagens da arte. Ludicidade. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The child experiences in childhood the first moment of distancing from the primarily family-based environment to the public institution of socialization: school. These spaces allow for the experience of belonging in shared routines with other children and adults. Thus, they have initial contact with systematic and planned education, where the mediation and work of the teacher become crucial for the holistic development of the child. In this context, play and interactions stand out as structuring axes of pedagogical work; likewise, it is worth emphasizing the fundamental role of playfulness in dialogue with the multiple languages of art in proposals for actions with 4 and 5-year-old children, the focus of this study. These actions enhance learning, development, and cultural inclusion. In this sense, how can we propose planned, developed, documented, analyzed, and evaluated actions to enable pedagogical interventions through storytelling aimed at promoting children's access to culture and art? Therefore, the objective of this research is to propose, develop, analyze, and evaluate pedagogical interventions through storytelling for access to playful culture through the paths of art. The chosen approach was qualitative research methodology, a case study, with stages of investigation related to the research object, allowing for the development of data collection instruments and data treatment with children and teachers from a Early Childhood Education school in the interior of São Paulo. Storytelling was the guiding thread of the actions carried out for the approach and data collection with the children, as it allows for interactivity, playfulness, fantasy of the real, and reiteration. The preconceived hypothesis was that actions with art occurred as a secondary function and out of sync with what is most characteristic of childhood, playfulness. Based on this verification, actions of art and playfulness are proposed through "The Little Artist - audiobook", through which it is hoped that teachers find support and endorsement for their daily actions in creating more meaningful routines that add more experiences to the children, supporting their development in physical, cognitive, motor, affective, and psychological aspects, in other words, holistically.

**Keywords:** Storytelling. Multiple languages of art. Playfulness. Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Primeira EMEI do município de Bauru, Stélio Machado Loureiro, ano 1956.....	41
Figura 02 – EMEI do município de Bauru, Stélio Machado Loureiro, ano 2023.....	42
Figura 03 – Pinturas rupestres da Caverna de Chauvet .....	48
Figura 04 – Totens dos indígenas americanos .....	49
Figura 05 – Escultura Asteca .....	49
Figura 06 – Escultura Azteca .....	50
Figura 07 – Máscara cerimonial do Alasca.....	50
Figura 08 – Ambiente preparado para a primeira intervenção .....	74
Figura 09 – Recursos diferenciados .....	75
Figura 10 – Recursos diferenciados .....	75
Figura 11 – Participação do cantor com músicas infantis .....	76
Figura 12 – Criança interagindo com o instrumento .....	76
Figura 13 – Crianças durante a apresentação .....	77
Figura 14 – Bailarina interagindo com uma das crianças .....	78
Figura 15 – Crianças “explorando” a bailarina .....	78
Figura 16 – Crianças se despedindo da bailarina .....	79
Figura 17 – Crianças desenhando no mural .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das entrevistadas .....	64
Gráfico 2 – Nível de formação acadêmica.....	65
Gráfico 3 – Motivo que levou a profissional a tornar-se educadora infantil.....	65
Gráfico 4 – Dificuldades para exercer o trabalho como docente na EI.....	66
Gráfico 5 – Tempo em que trabalha com a Educação Infantil .....	66
Gráfico 6 – Participação em algum curso complementar de arte ou ludicidade .....	69
Gráfico 7 – Para que servem os momentos de jogos e brincadeiras.....	69
Gráfico 8 – Como são os momentos de brincadeiras.....	70
Gráfico 9 – Dificuldades encontradas ao lecionar arte .....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Intervenções e ações complementares.....	81
---	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCNEB</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ARTE E LUDICIDADE</b> .....	<b>25</b>
2.1 Caminhos da Educação Infantil .....	29
2.2 Caminhos da Educação Infantil no Brasil .....	34
2.3 Caminhos da Educação Infantil no Estado de São Paulo.....	39
2.4 Caminhos da Educação Infantil em Bauru .....	41
<b>3 A ARTE, A LUDICIDADE E A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>44</b>
3.1 A linguagem.....	44
3.2 A arte .....	46
3.3 Caminhos da arte .....	47
3.4 Caminhos da arte na Educação Infantil no Brasil .....	52
3.5 Caminhos da arte na Educação Infantil em Bauru.....	54
<b>4 CAMINHOS DA PESQUISA – METODOLOGIA</b> .....	<b>57</b>
4.1 Contextualização.....	58
4.1.1 Unidade escolar – Diagnóstico do local da pesquisa.....	58
4.1.2 Público-alvo.....	60
4.2 A pesquisa .....	61
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISES: contação de histórias, ludicidade e arte: ações de viver e brincar</b> .....	<b>63</b>
5.1 Questionário utilizado na pesquisa para entrevista com as professoras.....	63
5.2 Intervenções pedagógicas intencionais e planejadas com contação de histórias .....	72
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>83</b>
<b>APRESENTAÇÃO DO PRODUTO RESULTANTE DA PESQUISA</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido aos professores</b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais/responsáveis</b> .....	<b>96</b>

<b>APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido aos alunos .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE D – Questionário de caracterização do sujeito (professor).....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PREFEITURA DE BAURU (SP).....</b>	<b>108</b>

## APRESENTAÇÃO

Caro leitor, ciente de que esta é uma apresentação para uma dissertação de mestrado, venho contextualizar que não será uma apresentação comum, mas sim uma apresentação de quem vos fala: uma contadora de histórias. Para começar a escrever esta dissertação foram necessárias muitas pesquisas e, entre elas, revisitar o meu passado, através do qual notei a presença ou ausência da arte e da ludicidade na minha infância e vida. Com isso em mente, tento avaliar a importância de ambas no desenvolvimento desde a primeira infância. As recordações de experiências vividas foram proporcionadas pela disciplina de Múltiplas Linguagens no Ensino: A arte e o lúdico, ministrada por Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, realizada como parte dos créditos do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, juntamente com a leitura da defesa da livre docência da mesma professora.

Entre as várias maneiras de me apresentar, decidi optar por uma breve narrativa da minha infância e vida, elementos que me moldaram até o momento atual, inspirada na Jornada do Herói de Joseph Campbell, porém na minha versão, ou seja, adaptada à minha própria jornada.

A obra citada pode ser encontrada no livro “O herói de mil faces”. À guisa de resenha, pode-se resumi-la em 12 passos:

- 1) O mundo comum;
- 2) O chamado à aventura;
- 3) Recusa do chamado;
- 4) Encontro com o mentor;
- 5) A travessia do primeiro limiar;
- 6) Provas, aliados e inimigos;
- 7) Aproximação da caverna secreta;
- 8) A provação;
- 9) A recompensa;
- 10) O caminho de volta;
- 11) A ressurreição;
- 12) O retorno com o elixir.

Será que é possível considerar a minha história como uma verdadeira jornada de herói? Seus desafios? A coragem em superá-los? Ou a persistência apesar das

adversidades? Se juntarmos um pouquinho de cada coisa, posso considerar que, sim, minha história (até agora) como uma verdadeira jornada de herói. E vou te contar um pouquinho, mas confesso que terei que cortar muitas partes, por considerar muito fortes para a ocasião.

## **1 O mundo comum**

Sou filha única de um relacionamento que não deu certo, então minha mãe se viu tendo que criar uma menina com a ajuda de meus avós maternos e tios. É claro que para ela isso não foi o suficiente, então logo se casou e, assim, tive agregado à nossa família também um padrasto. Desde que me lembro, tive muitos brinquedos, mas não lembro de nenhuma boneca específica – ao contrário de minhas outras memórias de infância que envolviam minha casa –, um enorme quintal com uma piscina que passava a maior parte do tempo vazia e que foi palco de inúmeras das minhas brincadeiras. Era lá que levava (escondidos) os lençóis limpos da minha casa para fazer tendas. Ali passávamos à tarde o meu cachorro dálmata Igor, minha cachorrinha pequinuesa Melanie e a gatinha Piriri. Não me recordo da presença de adultos ajudando ou atrapalhando nossas brincadeiras. Tudo era perfeito, tardes de observações de nuvens procurando formatos, muito esconde-esconde e pega-pega com meus companheiros.

Como tinha mania de altura, sempre subia nos muros e telhados, às vezes, ouvia um “desce daí menina”, mas logo se esqueciam de onde eu estava e eu voltava às alturas. Nesse lugar ganhei um balanço móvel de ferro que não aguentou muito minhas brincadeiras, mas tudo bem, no final a estrutura dele foi muito mais útil, porque eu o coloquei na nossa turma, virou meu cavalo; era tão sério que tinha nome de Alazão e até uma “sela” (mais uma vez os lençóis de minha mãe). Os dias eram longos e perfeitos; vivemos muitos papéis, como polícia e bandido, caçador de tesouros, viagem à África, onde o Igor era um feroz leão, a Melanie um rinoceronte, a Piriri uma hiena e o Alazão uma verdadeira girafa. Brincadeiras livres, inspiradas em livros, na televisão, na minha imaginação de criança com 4 ou 5 anos.

Não pensem que minha família era relapsa quanto à minha educação, só não estavam muito presentes, pois o meu padrasto teve um sério problema de saúde, o que exigia muitos cuidados por parte da minha mãe e família; foi uma época em que fiquei bem solta dentro do meu próprio mundo de filha única.

Foi então que meu mundinho sofreu um sério abalo. Resolveram me colocar em uma escolinha, me enganaram dizendo que seria uma aventura, mas acredito que ir à piscina eram os melhores momentos da escola – sim, a minha escolinha tinha uma piscina – o outro momento era quando o senhor da perua, Tio Felipe, me buscava com um trenzinho toda sexta-feira. Era uma verdadeira comoção na escola. O tempo passou a ser cronometrado, hora do desenho, hora do parque, hora da quadra, hora do lanche, hora e dia da piscina. Eu ainda não compreendia ainda o conceito de tempo, mas tudo aquilo me parecia uma eternidade.

A impressão de o tempo passando lentamente se seguiu até o primeiro ano, em que me colocaram com 6 anos na escola. Lembro-me muito bem das carteiras serem muito grandes e de não ter parquinho. Era difícil para mim a concentração de que tanto falavam, pois eu era muito agitada. O dia marcante no primeiro ano escolar foi aquele que, não sei por qual motivo, cancelaram as aulas. Como ia de “perua” e não veio ninguém me buscar, fiquei na porta da escola; foi quando uma amiguinha me chamou para ir até a casa dela, eu aceitei o convite. Esse fato desencadeou a busca por uma menina de 6 anos “desaparecida”. Foi aí que comecei a pensar como os adultos exageram em tudo. Fui transferida de escola para uma bem maior, a uma quadra da minha casa. Lá eu era um número, o 32, na chamada diária, porque minha letra era V. A escola era a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) Ernesto Monte, em frente à praça da Prefeitura. Isso era muito legal, pois decidiram que eu poderia ir e voltar para a escola sozinha; isso sim era responsabilidade, aos 7 anos.

Não me recordo de nada da escola, só de olhar para as janelas, brincadeiras de recreio, mas a minha imaginação continuava muito bem obrigada, tanto que logo nas minhas primeiras provas decidi mudar meu nome, descobri que isso era possível, quando minha mãe mudou o dela ao se casar. Então por que eu não poderia ter o mesmo sobrenome de minha mãe? Ou a vez que decidi que meu sobrenome iria ser Solo devido ao meu personagem preferido do filme *Star Wars*. Foi dessa vez que minha mãe foi chamada para ir até a escola. Lembro-me da professora ou coordenadora falar que eu precisava de ajuda psicológica, e a resposta da minha mãe é que eu só tinha muita imaginação, mas no fundo ela ficou com mais essa preocupação, entre tantas coisas, como a doença do meu padrasto, então me colocou no balé e no piano para gastar um pouco de energia. A música e a dança entraram na

minha vida, então decidi dar um tempo nas preocupações da minha mãe, vendo na dança e na música formas de me ocupar e de usar a imaginação e fantasia.

Minhas brincadeiras continuaram, mas expandindo-se para o mundo; eu ia até a pracinha da prefeitura onde tinha um lago, naquele momento, com amigos que também viviam muitas aventuras. Havia um poste de energia que, se encostássemos, dava choque bem de leve, então dávamos as mãos e o choque continuava até o último da fila. Ainda na mesma pracinha ocorreu um episódio em que, sozinha com minha bicicleta Ceci, na primeira semana de pedalada, desci correndo e fui parar batendo em um carro de táxi estacionado na rua. Não me machuquei, mas lembro que ficou bem caro o conserto do carro. A bronca foi muito grande e precisei continuar o papel de boa menina, foi aí que descobri a biblioteca e sua imensa variedade de livros, vários mundos e vidas que eu vivia sem sair do meu sofá ou cabana no quintal. Li muitos e muitos, e foram me constituindo, moldando a menina “perfeita” quietinha e supostamente estudiosa. Isso teve resultados, pois sempre podia escolher meus presentes de natal e aniversário; trocava sempre a boneca do momento por outra coisa que achava mais interessante. Como uma caixinha de música com uma gueixa que girava, ursinho que falava, cine-show, um projetor da Disney que podia passar historinhas para meus primos e amigos, até chegar no primeiro videogame: um Atari, aí todos queriam brincar comigo.

Entre muitos cursos e a igreja me moldando para um “futuro”, minha infância foi se perdendo... Como é de conhecimento, vivemos em uma sociedade patriarcal. Assim, logo após terminar o ensino médio, ingressei na faculdade de Enfermagem, contudo, na época, era Medicina o curso que realmente desejava, mas não pude sair de Bauru. Casei-me, foi quando engravidei; em seguida tive que sair da faculdade com o pretexto de voltar depois para terminar (o que nunca ocorreu). Com o nascimento do meu segundo filho e a entrada da minha primeira filha na Educação Infantil<sup>1</sup>, meu marido notou que eu precisava realmente trabalhar, e percebendo o meu “jeitinho” com crianças, nada melhor do que montar uma escola infantil onde poderia trabalhar e ficar de olho em meus filhos. Daí surgiu a ideia de montar uma escola de Educação Infantil que fosse administrada por mim. Tudo era um verdadeiro sonho devido à nossa condição social ser muito boa. O ambiente foi programado e planejado para receber crianças com segurança e criatividade. Eu só tinha que administrar, o

---

<sup>1</sup> Adotou-se grafar o termo “Educação Infantil” com iniciais maiúsculas como forma de destacar um dos principais assuntos desta dissertação de mestrado.

que parecia ir bem, mas até certo ponto. Entre receber uma mensalidade e outra, aos poucos descobri que gostava de ensinar, sim, mas não cobrar pais, lembrar de pagar impostos e taxas em dia... Em resumo, era péssima administradora. Foi quando minha tão sonhada escola faliu.

A experiência deixou um prédio gigante, mas sem saber o que fazer, e com cobranças por parte de meu marido e família sobre o que iria fazer agora. Foi então que a mãe de um ex-aluno veio até mim pedindo para alugar o prédio somente para uma festa. Fiz e deu certo, outras mães fizeram o mesmo. Decidi transformar a escola em um buffet infantil e consegui vender com tudo dentro (para minha sorte). Começou um novo capítulo de minha vida, novamente era a dona de casa e mãe, e como o leitor pode imaginar, não era o suficiente. Tentei outro negócio, uma loja de xerox, porém mais uma vez tudo foi muito complicado pelo fato de ter de cuidar dos meus dois filhos, marido e casa entre os horários e “lucros”, que eram um pesadelo. Foi aí que mais uma vez minha empresa faliu. Chegou a um ponto que a família do meu marido perguntava o que eu iria falir na próxima.

## **2 Chamado à aventura**

Nesse contexto, me dediquei à educação ajudando meus filhos, como uma boa mãe. Porém, cada vez mais, foi se tornando um sonho distante dar aulas para a Educação Infantil. Bem, nesse momento, aos 35 anos (seria velha demais para estudar?). Lembro-me como hoje que minha mãe veio almoçar em casa em um domingo qualquer com um jornal que dizia sobre o início dos cursos de educação a distância (EAD) no nosso país, então entrei na primeira turma.

## **3 Recusa do chamado (por medo ou no meu caso por falta de informações do curso EAD)**

Fui cursando os quatro anos de Pedagogia e indo para as aulas somente uma vez na semana, mas estudando e pesquisando para tirar o atraso. Em contrapartida, era um curso muito novo no Brasil e os jornais noticiavam sobre uma possível invalidade do curso; somava-se a isso o fato de a minha família – que sempre me desmotivou para tal – fazer piadas e brincadeiras sobre como seria o meu diploma e para que serviria (“nada! ”). Não desisti, mas pensei muitas vezes em fazê-lo, e no último ano prestei um concurso para Prefeitura Municipal de Bauru, mas quando vi que tinham mais de 3000 inscritos, quase desisti de fazer a prova. Para minha alegria e surpresa dos meus familiares, passei, e em entre as primeiras colocadas.

Por trabalhar só meio período, me dediquei mais aos estudos e pesquisas, fazendo três pós-graduações, sendo a segunda uma graduação em Artes e, agora, o tão sonhado mestrado. Procurei me especializar no desenvolvimento infantil através da contação de histórias e intervenções da ludicidade e arte.

#### **4 Encontro com o mentor**

Nesse caminho, fui convidada em 2021 a trabalhar na Secretaria de Educação de Bauru no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. Ali, entre outras coisas, era integrante do grupo de professores formadores – uma das responsáveis pela qualificação de profissionais da educação de nossa cidade. Utilizo-me da contação de histórias para aproximar os conteúdos necessários na Educação Infantil com muita arte, ludicidade, criatividade e intencionalidade. Foi na Secretaria da Educação de Bauru, em 2021, que conheci minha mentora no sentido literal da palavra, a Prof.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, então Secretária da Educação Municipal de Bauru.

#### **5 Cruzamento do limiar: o herói deixa seu mundo comum e entra no desconhecido, enfrentando desafios e testes**

Encaminhando-me com muita sensibilidade e dedicação para a melhoria das minhas pesquisas e estudos, que a Profa. Kobayashi me fez compreender a importância da pesquisa e mestrado para a carreira de educadora, uma vez que acreditava que o mestrado fosse uma coisa muito distante do meu cotidiano. Então, em 2022, me inscrevi no processo para entrar no mestrado e, finalmente, consegui ser aprovada agora como sua orientanda de maneira oficial. Nesse meio tempo, ainda estudei para passar no concurso para Diretora de Educação Infantil e passei, assumindo em julho de 2022. Porém, somente em 2024 fui para a direção da Escola Municipal de Educação EMEI “Madre Teresa de Calcutá”, onde atuo.

#### **6 Provações**

Quais foram as provações? Assumir um segmento de formação trouxe muitas conquistas, mas também muitos desafios. Por exemplo, a aprovação dos meus pares, professores como eu, na época, o que me marcou como profundo aprendizado de resistência e de perseverança, situações que, ao vivê-las, tornamo-nos mais fortes e com um controle maior das nossas emoções. Ainda tive Covid19, em 2021, período muito difícil, já que essa doença teve complicações que me levaram a cuidados

especiais na UTI e, posteriormente, deixando-me acamada e enfraquecida. Entretanto, ao retornar, vi a vida com muito mais felicidade e alegria, e seu valor foi decuplicado.

## **7 Aliados e inimigos**

Os aliados que conquistei foram vários durante esse percurso, estes me ajudaram e ainda seguem comigo; já quanto aos inimigos e adversários, tento não pensar a respeito, e se existiram, posso afirmar que suas ações e palavras foram combustível para o meu desenvolvimento.

## **8 Aproximação da caverna profunda: o herói se prepara para enfrentar o maior desafio**

Acredito que o momento seja este no qual me encontro, pois tenho que terminar o mestrado e enfrentar mil outras atribuições, como aprender na prática, já que na teoria eu sabia como ser diretora de uma escola de Educação Infantil com mais de 170 crianças e 30 funcionários.

## **9 Provação suprema**

Seria o momento em que fiz a qualificação, a banca me apontando melhorias em meu trabalho e até mesmo falhas que pude e espero tê-las feito. Agora, depois dos estudos, percebo esses apontamentos como fundamentais para o aprimoramento da minha dissertação.

## **10 O caminho de retorno**

Porque, ao terminar o mestrado, levarei um elixir para minha prática docente e gestora, o meu aprendizado – que garanto não foi pouco e muito menos fácil. Todo esse enredo já daria um “filme” cujo próximo capítulo, com certeza, seria:

## **11 A ressurreição marca o momento crucial em que o herói enfrenta sua derradeira provação, colocando à prova todas as habilidades e aprendizados adquiridos ao longo de sua jornada, emergindo transformado e renovando**

No meu caso, acredito que será o meu doutorado, ou sabe-se lá como a vida ainda pode me surpreender...

Percebe, caro leitor, por que acredito que, se pensarmos a fundo, cada um de nós possui sua jornada de herói? O que realmente sei é que minha jornada é cheia de descobertas, aprendizagens e autoconhecimento. Neste momento tão importante

da minha vida, tive a oportunidade de desenvolver conhecimentos através do mestrado que possibilitaram mudanças qualitativas em meu trabalho e percepção de mundo. Então considero que estou no meio da minha jornada... E que venham mais jornadas!

## 1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, a criança se expressa e se comunica com o mundo por meio de diferentes linguagens; do choro do bebê ao primeiro balbuciar, passando por risadas, birras e inúmeras expressões faciais e corpóreas. A vida escolar, na primeira infância, é uma fase de descobertas, vivências e conhecimento de si e do mundo ao seu redor, o que possibilita o desenvolvimento de inúmeras oportunidades que irão ressignificar a forma como a criança vê e age no mundo. Segundo Buoro (2001, p. 6):

O homem nasce com especificidades culturais, psicológicas e sociais, o que permite fazer ligações com a natureza e com o mundo. A oportunidade de frequentar a escola lhe proporciona os primeiros contatos com a linguagem formal e, assim, desenvolver suas habilidades criativas, físicas, e psicológicas, ou seja: o desenvolvimento biopsicomotor.

O título desta dissertação “A contação de histórias: acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte” nasceu das inquietações sobre o trabalho educativo que a autora realiza na Educação Infantil (EI). Foram as observações da prática docente com as múltiplas linguagens da arte, enquanto professora em exercício na EI, que a inquietou sobre possíveis práticas espontaneístas, não raras vezes, servindo-se de trabalhos estereotipados com crianças. Nesse sentido, percebe-se que a arte é concebida como um elemento secundário na EI, sem oportunizar a verdadeira função artística, o que envolve a ludicidade para a promoção do desenvolvimento da criatividade infantil.

Quando da sua formação inicial no curso de graduação em Pedagogia, a autora não teve uma disciplina específica que tratasse do desenvolvimento das linguagens da arte. Foi ao ingressar como professora de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Bauru que ela percebeu a necessidade desse conhecimento e embasamento teórico para planejamento intencional das aulas – não só suas, como dos demais professores – para a formação de crianças protagonistas, produtoras e criadoras da arte, e não meramente reprodutoras.

Pode-se afirmar que a arte possui alicerces para uma aprendizagem significativa, e na escola pode-se pensar a arte por meio da expressão artística.

É com a gramática da linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para abstrair dela de forma expressiva que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual, tornando presentes nossas próprias ideias. Cada som, cada gesto, cada linha, massa e cor de uma produção artística nos apresentam uma qualidade sensorial /que faz visíveis ideias/pensamentos

que poetizam o mundo... Nessa perspectiva, uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares (Martins; Picosque; Guerra, 1998, p. 1).

A criança tem na escola da infância o primeiro momento de distanciamento da convivência basicamente familiar para o coletivo. Sendo assim, tem os contatos iniciais com a educação sistematizada e planejada, o que torna a mediação e o trabalho do professor relevantes para o desenvolvimento integral infantil.

A concepção de direitos da criança foi sendo construída e conquistada no decorrer do tempo, e, para tanto, a Educação Infantil passou a ser destaque nesse enfoque, principalmente na sociedade nas últimas décadas. Seu direito foi reconhecido em vários documentos legais desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Brasil, 1990), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), além da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). No município de Bauru (SP), conta-se com o Currículo Comum para a Educação Infantil (Bauru, 2022).

Na década de 90, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil surgiu para atender e guiar as diretrizes propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Esta legislação estabeleceu a Educação Básica como um todo, incluindo a Educação Infantil, como obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos, numa clara tentativa de superar o assistencialismo nesta etapa crucial da educação (Brasil, 1998). Foi essa mesma lei que consagrou o ensino da arte como um componente curricular obrigatório na Educação Básica, visando promover a formação cultural integral dos estudantes (Brasil, 1996).

A BNCC veio para reforçar a visão da criança como sujeito nos contextos em que está inserida, capaz de criar e interagir com a sociedade; esta aprendizagem se faz pelo trabalho pedagógico nos eixos estruturantes das brincadeiras e interações sociais, em que cuidar e educar passam a ser vistos como elementos indissociáveis (Brasil, 2018).

À educação formal e sistematizada, cabe a função de proporcionar pela linguagem principal da criança, que é a ludicidade, momentos em que ela viva situações de aprendizagem artística, abrindo espaços em que se sinta confortável

para compreender o mundo com outros olhares e significações, com ludicidade, conhecendo a arte e seu fruir. Porém, a aprendizagem da arte se torna relevante ao apresentar-se à criança suas possibilidades e linguagens próprias com diferentes técnicas, recursos e ferramentas que lhes são tão singulares.

Nesse sentido, como propor ações planejadas, desenvolvidas, registradas, analisadas e avaliadas para que ocorram intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias com o fito de promover o acesso e a participação das crianças à cultura e à arte? Para tanto, tem-se como objetivo geral propor, desenvolver, analisar e avaliar intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias para o acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte.

Como forma de responder ao objetivo geral, tem-se os específicos, que darão o tom nas seções da dissertação: identificar, descrever, registrar e analisar a presença da ludicidade no desenvolvimento e aprendizado das múltiplas linguagens da arte na EI.

- a) Investigar e analisar na BNCC e no Currículo Comum de Bauru de Educação Infantil o que se refere às orientações para o uso da arte e do lúdico;
- b) Identificar, descrever e analisar as ações promotoras da arte e da ludicidade realizadas pelos professores;
- c) Selecionar, apresentar e avaliar ações lúdicas a serem realizadas junto aos professores e crianças por meio da contação de história com músicas e danças para a elaboração do produto final.

A hipótese inicial é que o ensino da arte é realizado como função secundária e em descompasso com o que é mais característico da infância, a ludicidade. Devem estar presentes na rotina escolar – no caso de crianças de 4 a 5 anos de idade – as múltiplas linguagens da arte como forma de conhecer-se, viver, aprender e expressar-se. A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, sendo crucial destacar o papel essencial da ludicidade no aprendizado e desenvolvimento das crianças, uma vez que ela é uma característica intrínseca à infância. É válido enfatizar que o ato de brincar é uma prática socialmente adquirida.

Para atender aos objetivos propostos, o trabalho está organizado em 4 seções: A Seção 1 trata de “Os caminhos da Educação Infantil e suas implicações para a arte e a ludicidade”, cujo objetivo é investigar e analisar as propostas nacional e municipal de Educação Infantil no que se refere às orientações para o uso da arte e do lúdico.

Nesse sentido, as culturas da infância nos eixos estruturantes, segundo Sarmiento (2004): interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração foram os indicadores para a seleção das ações lúdicas utilizadas com as crianças.

A Seção 2, “A arte e a linguagem na Educação Infantil”, aborda o desenvolvimento da linguagem na criança, além de como a arte foi e é vista na primeira infância. Também trata de como a contação de histórias é o fio condutor das ações para e com as crianças nas rotinas da EI.

Na Seção 3, “Caminhos da pesquisa – Metodologia”, são apresentadas as ações para a investigação, além das inquietações que motivaram a pergunta geradora, os objetivos que guiaram as ações e os instrumentos para observação, registro, coleta/análise de dados, com o objetivo de responder ao questionamento central: “Como ocorrem as ações da arte e da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem com crianças da EI de 4 e 5 anos? ”.

Na Seção 4, “Resultados e análises: contação de histórias, ludicidade e arte, ações de viver e brincar” caracterizar-se-ão as crianças público alvo, seus professores, além de elaborar as intervenções planejadas intencionalmente com o objetivo de promover a arte e ludicidade com crianças de 4 e 5 anos.

Por fim, na Seção 5, encerram-se os elementos textuais com as “Considerações finais”. Destaca-se que o produto educacional necessário como pré-requisito neste programa de pós-graduação é “A pequena artista – audiolivro”, do qual espera-se que os professores encontrem apoio e respaldo para suas ações cotidianas na elaboração de rotinas mais significativas que agreguem mais vivências às crianças, apoiando seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, motor, afetivo e psicológico, ou seja, de forma global.

## **2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ARTE E LUDICIDADE**

O presente referencial teórico tem por objetivo investigar e analisar as propostas nacional e municipal de Educação Infantil no que se refere às orientações para o uso da arte e do lúdico. A Educação Infantil é o palco de descobertas e desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. É durante esse processo que ela se depara pela primeira vez com a educação sistematizada e planejada para o seu desenvolvimento. Essa educação vem com intencionalidade por parte da escola e de seu professor, e vai muito além do espontâneo e do comum, porém nem sempre foi assim... No contexto histórico, a Educação Infantil era vista como um modelo assistencialista, em que o cuidar era colocado em primeiro plano, visando a segurança da criança, sua alimentação e higiene. A preocupação com a estrutura do educar como processo contínuo era pouco pensado. Arce e Martins (2007) destacam a relevância do trabalho educacional, enfatizando que o professor desempenha um papel fundamental na qualidade do desenvolvimento educacional da criança. Os autores ainda destacam a Educação Infantil como lugar em que se deve dar valor ao potencial afetivo-cognitivo de nossas crianças.

Uma grande conquista para a Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que, em consonância com a Constituição Federal, instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1988/1996). Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, assegurou-se ainda os direitos de aprendizagem para as crianças, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Essas conquistas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade, cabendo ao Estado fornecer Educação Infantil obrigatória e gratuita, assegurando a matrícula e a presença das crianças a partir dos 4 anos, conforme estabelecido no artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Segundo Fusari e Ferraz (2002), a arte é um elemento de fundamental importância para o desenvolvimento humano, tanto culturalmente quanto de aprendizagem.

A arte é o instrumento mais usado pelo professor para encantar nossos estudantes e seduzi-los a um mundo de prazer e criatividade, motivando a sua permanência no ambiente escolar. Cabe aos professores observarem o

valor e a contribuição da disciplina de arte para o desenvolvimento cultural, artístico e principalmente o crescimento do aprendizado dos estudantes. Compreender que a arte é um dos encantos que ajuda a criança a despertar a criatividade para a vida e na sala de aula não é diferente (Fusari; Ferraz, 2002, p. 32)

Desse modo, cabe aos educadores destacar a importância do ensino da arte e suas múltiplas linguagens para a Educação Infantil. Falar sobre a arte e suas múltiplas linguagens é tarefa prazerosa e árdua, para elencá-las é necessário compreender um mundo de oportunidades, como música, poesia, dança, teatro, cinema, pintura, desenho, literatura, história em quadrinho, escultura, vídeo game, grafite e fotografia. Em um mundo em que as crianças são cada vez mais ativas e participantes como sujeitos em sua educação, faz-se necessário aos professores um conhecimento que compreenda a importância de se ampliar o seu repertório, a ponto de, no momento do planejamento, perceber-se como mediador da arte e suas múltiplas linguagens com a presença do lúdico. Para isso, é preciso que o educador também amplie seu repertório e tenha consciência desses conteúdos relevantes para o desenvolvimento infantil.

Para discorrer sobre o tema, faz-se necessário ater-se às dimensões estéticas e lúdicas, que são as essenciais para o desenvolvimento humano. Destarte, como a criança aprende na e pela ludicidade, é fundamental associá-las a esta linguagem artística para que se possa promover momentos de vivências e real desenvolvimento, tanto artístico quanto integral. Para tanto, o estudante e o educador devem passar por momentos de imersão no mundo da arte, não apenas para “decorar” o conteúdo por um breve momento, mas sim experimentar, deixar-se afetar, tornando o ensino-aprendizagem vívido com o desenvolvimento de sentido e significados próprios. Esses caminhos podem ser promotores das múltiplas linguagens da arte caso utilizem de seus inúmeros recursos.

Mas é bem na Educação Infantil, terreno fértil para o desenvolvimento da criança e suas linguagens, que se percebe a dificuldade do professor em abordar a arte, segundo Ostetto (2011, p. 31):

É evidente a dificuldade da escola (creches e pré-escolas também!) em lidar com a arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro. Mas, a tranquilidade que pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, um manual, uma técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de “trabalhinhos” para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores!), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação.

Conforme Gobbi (2010, p. 41):

Um efetivo trabalho com as crianças a partir de múltiplas linguagens necessita da extensão do olhar sobre a formação estética dos professores que exercem suas funções na educação infantil. É necessário que esse professor experimente, também, as linguagens da arte, desvele-se e revê para seus alunos.

Isso nos faz refletir sobre a importância do professor na Educação Infantil e sua formação para tal, cujo currículo durante o curso de Pedagogia inclui a arte como uma única disciplina. Na Educação Infantil, a criança aprende por meio de experiências e vivências, através das quais ela é colocada em atividade e movimento. Para Holm (2007, p. 12): “o trabalho na infância com arte não acontece afastado dos demais, deve envolver a coordenação corpórea, o falar, ouvir e se sentir segura, proporcionando ambiente para explorar seus movimentos e experimentar o novo.”. Nesse sentido, a participação do adulto educador é essencial. A arte na vida humana não deve se restringir ao simples ato de ensinar atividades distintas, e isso se aplica também à Educação Infantil, como relata Ostetto (2011, p. 5):

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”.

O encontro das crianças com a arte deve ser de maneira contínua e em seu cotidiano, de forma que envolva a pesquisa com diferentes materiais, o divulgar, buscar e experimentar, explorando materiais, possibilidades e ideias, conquistando a autoconfiança e autoria.

Pereira (2015, p. 115) esclarece sobre o real significado da expressão lúdico:

A palavra lúdico carrega a conotação de prazer, ausência de tensão e de conflito; também se liga à criatividade, à arte, à poesia, à construção e desconstrução da realidade; é um espaço-tempo pautado na imaginação, inventividade, fantasia, desejo e associa-se principalmente a ideia de jogo.

Huizinga (2000) aponta em sua análise a noção do jogo e sua expressão de linguagem sobre a diversidade do uso da função lúdica.

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: ludus, de ludere, de onde deriva diretamente lusus [...]. Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...]. É interessante notar que ludus, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas, mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nela qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, ludus foi suplantado por um derivado de jocus, de jogo em geral (Huizinga, 2000, p. 41-42)

A ludicidade é ação imprescindível para a Educação Infantil, pois é com ela que a criança atende algumas necessidades, pelos desafios propostos, suprimindo os fins do ensino-aprendizagem, promovendo, assim, desenvolvimento real nas crianças.

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade (Luckesi, 1998, p. 6).

Nesse sentido, há necessidade de que o lúdico seja objeto de formações e vivências através das quais os educadores participem com “[...] a experimentação de uma formação pela via corporal” (Maluf, 2009, p. 13) seja efetiva e oportunize repertório para que possam aplicar com as crianças. A criança ao brincar desenvolve a identidade e autonomia, esses recursos serão importantes para “[...] a atenção, a imitação, a memória, a imaginação [...] socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (Brasil, 1998, p. 22). Ao brincar, a criança projeta o que lhe é familiar, o que é comum à sua realidade.

Se queremos que uma criança se torne uma pessoa criativa dotada de fantasia desenvolvida e não sufocada (como em muitos adultos), temos, portanto, de fazer com que a criança memorize o maior número de dados possível, no limite das suas possibilidades, para lhe dar a possibilidade de criar o maior número de relações possível, para lhe dar a possibilidade de resolver seus problemas todas as vezes que estes se apresentarem (Munari 1997, p. 32).

O que os adultos chamam de brincadeira é a linguagem e a ação da criança agindo e compreendendo o mundo ao seu redor, portanto, como aponta Munari (1997), se quer-se uma pessoa criativa, faz-se necessário propiciar a maior quantidade de informações possíveis. Isso irá proporcionar a capacidade de estabelecer amplas conexões, possibilitando a resolução de seus problemas de maneira eficaz.

## 2.1 Caminhos da Educação Infantil

A Educação Infantil é uma conquista relativamente recente ao se considerar a história da educação averiguando-se os documentos legais e históricos que mostram que para se ter uma educação voltada às crianças, há a necessidade de um olhar especial para este ser humano em desenvolvimento. Portanto, isso foi algo conquistado no decorrer do tempo. Por essa razão, para compreender a Educação Infantil, é preciso compreender a concepção de criança e infância, partindo de um ponto de vista histórico que reflete os dias atuais. O abalizado dicionário Aurélio (Ferreira, 2009, p. 228) traz a seguinte definição de criança: “ser humano na fase da infância que vai do nascimento à puberdade”; já, no dicionário Houaiss (1996, p. 546), também conceituado, encontra-se: “período que vai do seu nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia”.

Ao se buscar a origem etimológica do termo ‘infância’, encontra-se como definição aquele que não possui linguagem, *infans*, em latim. Portanto, pode-se concluir que, no conceito ocidental, a ausência de linguagem também pode ser considerada como ausência de pensamento, conhecimento e até mesmo raciocínio. O que resulta em uma visão em que a criança necessita ser treinada, moralizada e educada (Castro, 2010). Durante a revisão de literatura, constata-se que apesar de, naturalmente, as crianças sempre existirem, pois elas são o início de todos nós, o conceito de infância constituiu-se no decorrer do tempo, dependente de mudanças filosóficas, históricas, sociais, comerciais e da evolução da ciência em áreas como Psicologia e Pedagogia. Garcia (2001 p. 14) menciona que a partir do Século XVII: “A consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos é muito recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade”.

Os altos índices de mortalidade infantil até o século XII eram comuns devido às péssimas condições de higiene e saúde:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (Heywood, 2004, p. 87).

Nessas condições, a criança que conseguia sobreviver só começava a alcançar identidade própria se adquirisse habilidades e realizasse atividades semelhantes às do adulto de seu convívio. Porém, o adulto que estava em contato com essa criança não possuía nenhum preparo para tal. Conforme afirma Ariès (1981, p. 10):

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

De acordo com Heywood (2004), o começo do reconhecimento das necessidades específicas das crianças se deu nos séculos XV, XVI e XVII, quando se iniciou uma “espécie de quarentena” para que fossem integradas ao mundo dos adultos. Isso fez com que as crianças deixassem de ser inseridas em atividades de adultos precocemente. Pode-se compreender essa “quarentena” como a escola que aos poucos substituiu o aprender junto aos adultos, que era muito comum. Ao afirmar sobre a requalificação da criança na sociedade, Ariès (1981, p. 12) discorre:

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, se tornando impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Então a mudança de paradigma na forma de ver, tratar e cuidar das crianças ocorre quando perceberam que elas não eram adultos imperfeitos, portanto necessitavam de um olhar distinto nessa fase de desenvolvimento.

Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança, vista como homem em miniatura, revela a visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico ou original, sem valor positivo. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, em *Emilio*, defende a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria a ser desenvolvida (Kishimoto, 1994, p. 27).

Ao nos debruçarmos para compreender a Educação Infantil e, por conseguinte, a infância nos dias atuais, percebe-se que esta concepção passou por transformações da sociedade que requalificou a infância e suas necessidades específicas, com isso adotou a Educação Infantil como parte fundamental desse processo de desenvolvimento infantil. Ao examinar-se atentamente a jornada da criança, sua inserção na cultura e na sociedade ao longo do tempo, identifica-se mudanças significativas em suas concepções. O papel da criança foi requalificado perante a sociedade, e os processos que envolvem a primeira infância também; o cuidar e educar só foram possíveis porque a cultura e a estrutura social, a família, a escola e a educação eram outras. Então é preciso conceber a criança como um ser humano histórico e com direitos que foram sendo adquiridos durante um longo período de tempo, e se efetivando através de políticas públicas.

Como visto, o conceito de criança foi sendo construído no decorrer do tempo, para Ferreira e Sarat (2013, p. 3), “por sua vez, a palavra criança diz respeito a uma função psicobiológica relacionada ao indivíduo da espécie humana na infância”. A concepção de criança e infância “são concepções que mudaram ao longo da história” e que foram sendo construídas à medida que a sociedade ia se transformando” (Ferreira; Sarat, 2013, p. 3).

Compreendendo um pouco melhor a concepção de criança com o avanço de estudos e pesquisas, criou-se outra necessidade: a da educação para a infância. A Educação Infantil tem seu surgimento relativamente recente como uma área específica da educação. A partir do século XVIII, com a urbanização e industrialização da Europa, ocorreu uma reorganização social que influenciou diretamente a concepção de infância e gerou uma crescente preocupação com a educação das crianças pequenas. Com o surgimento da necessidade de as mães trabalharem fora, houve a demanda por cuidadores para os filhos. Na época, optavam pelas chamadas mães mercenárias que, de acordo com Rizzo (2003), se tratavam de mulheres da comunidade que ficavam com as crianças sem nenhuma proposta instrucional.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

A autora afirma que em face da preocupação voltada para a sobrevivência das famílias, a sociedade “aceitava” tais maus tratos e abandonos. Foi então que algumas instituições de caridade começaram a olhar por essas crianças; isso teve o apoio imediato da sociedade, que queria as ruas livres de sujeira e incômodo que essas crianças causavam. As primeiras instituições educacionais da Europa, inicialmente, eram voltadas ao assistencialismo, cuidados, mas, de acordo com Kuhlmann (2001), elas também se preocupavam com a parte educacional, como a “escola de principiantes” ou “escola de tricotar” na França, em meados de 1769, para crianças de 2 a 6 anos de idade. Tinham como objetivo as crianças aprenderem habilidades diferentes, obediência, bondade, a pronúncia correta de palavras, aprendendo ideias sobre religião e moral. “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar essa clientela às guardiãs de quarteirão” (Kuhlmann, 2000, p. 8).

Foi em Blankenburgo, na Alemanha, em meados do século XIX, que Froebel inaugurou o primeiro jardim de infância, *Kindergarten*, revolucionando a educação da época. Ele foi o pioneiro na educação da criança ao reconhecer a infância como uma fase crucial no desenvolvimento do indivíduo. Viveu em uma época de mudanças no modo de enxergar as crianças, liderando o caminho na área educacional e criando, por isso, o conceito de *Kindergarten*.

[...]um ambiente não apenas de aprendizado dos conteúdos tradicionais, mas um espaço ideal onde as crianças e adolescentes estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. Em sua metodologia, Froebel valorizou a infância que passou, entre os séculos 18 e 19, a ser encarada como uma fase da vida com particularidades bem marcantes e com duração longa. Dessa época também ressaltamos o surgimento do conceito de adolescência (Silva, 2013, p. 4).

De acordo com Froebel, a educação mais eficaz é aquela que oferece às crianças atividades que estimulem a autoexpressão e a interação social positiva, enfatizando a importância do jogo como uma forma de conduzir a criança a esses objetivos. Para ele, o lúdico é a melhor maneira de estimular a atividade, autoexpressão e socialização infantil (Costa *et al.*, 2016). Atualmente, a BNCC traz os ideais da escola froebeliana e a concepção de infância defendida por ela (Brasil, 2018).

A pedagogia de Froebel é responsável por muitos dos recursos e procedimentos utilizados pelos professores atualmente. Em seus estudos, ele

enfatizou a importância da brincadeira como técnica primordial para o aprendizado, reconhecendo-a não apenas como entretenimento, mas como uma maneira de criar representações do mundo concreto para melhor compreendê-lo. Ao observar as atividades das crianças com jogos e brinquedos, Froebel foi um dos primeiros educadores a falar em autoeducação, uma ideia que só foi popularizada no início do século XX. De acordo com Kishimoto (1996, p. 157):

Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta no brincar características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo do brincar, expressão de necessidades e tendências internas, aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893-1989), Brougère (1995), Vygotski (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978), e tantos outros.

Dessa forma, Froebel criou o termo "*Kindergarten*" para designar instituições destinadas a trabalhar com crianças em idade pré-escolar. Essa definição é descrita por Arce (2002, p. 108).

Para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento.

Em contrapartida, a escola Reggio Emilia, relativamente atual, que vem sendo implementada a cerca de cinco décadas na Itália, como apresenta Gandini (2019), tem seu surgimento de forma modesta e, ao mesmo tempo, extraordinária, por se tratar de iniciativas que contavam com a participação dos cidadãos sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, unindo pessoas de todas as classes (mulheres, homens, pais, sindicalistas, entre outros) com o mesmo propósito, que, com entulhos da Segunda Guerra Mundial, construíram uma escola diferenciada para suas crianças.

Ao recordar este início, Malaguzzi, (2016, p. 52) aponta "[...] ver um tanque de exército, seis cavalos e três caminhões gerando uma escola para crianças é extraordinário". Ainda ressalta que a primeira escola em Villa Cella foi o início, e que

outras escolas nos arredores e em localidades mais carentes da cidade foram erguidas, sempre com a administração dos pais. Até mesmo situações improváveis podem dar início a uma história tão valiosa como esta “[...] ensinando enquanto nós mesmos aprendemos” (Malaguzzi, 2016, p. 47). O que reitera a dinâmica do trabalho coletivo feito com as crianças e professores nesse momento nas escolas.

Se as crianças tinham direitos legítimos, então elas também precisavam de oportunidades para desenvolver a sua inteligência e para serem preparadas para o sucesso que não poderia, nem deveria escapar-lhes. Essas eram as ideias dos pais, expressando uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças e um aviso de que as crianças precisavam, antes de tudo, serem levadas a sério e terem a nossa confiança (Malaguzzi, 2016, p. 47).

De acordo com Gardner (2016, p. 15), sobre a pedagogia Reggio: “[...] nenhum lugar do mundo contemporâneo conseguiu ter tanto sucesso como as escolas de Reggio Emilia”. Embora seja tentador, seria um engano replicar essa abordagem, pois ela deriva de condições locais, fatos diretamente relacionados à história do lugar e tradições profundamente enraizadas. Mas ao estudar-se a sua literatura, isso possibilita conhecer a sua abordagem e, também, refletir sobre o que se pode aprender com Reggio para a nossa realidade.

Os caminhos de consolidação da Educação Infantil passaram por diversos olhares; inicialmente era priorizado o cuidar, atualmente compreende-se o cuidar e educar como ações que não se apartam e sim se complementam. Foi com o passar dos anos que a Educação Infantil foi conquistando presença em diferentes países do mundo, sendo impulsionada por reivindicações de pais e educadores, políticas públicas de investimento na primeira infância, além de pesquisas científicas que comprovaram as vantagens da Educação Infantil para o desenvolvimento pleno da criança. Em muitos países, a Educação Infantil é elencada como etapa fundamental da educação básica; essa foi a reivindicação de uma sociedade que passou a valorizar cada vez mais o papel da criança e sua educação, principalmente no que se refere a formar cidadãos críticos e conscientes.

## **2.2 Caminhos da Educação Infantil no Brasil**

O percurso da história da Educação Infantil no Brasil acompanhou o desenvolvimento das influências que chegaram até nós, marcadas atualmente por

visões nas quais a criança é um ator social e produtor de cultura, como nos apresenta Corsaro (2011), em oposição diametralmente oposta ao que ocorreu na História, começando pelo modelo assistencialista e, depois, o compensatório, de preparação para a alfabetização e de formação integral da criança, o que implicou nas formas de ver, cuidar e educar a criança.

A criança teve sua educação delegada à responsabilidade da família, e foi assim por muito tempo, pois era na convivência com outras crianças e adultos que aprendia e participava das regras e normas de sua sociedade e cultura. Não existia a preocupação com as crianças, pelo contrário, muitas vezes eram vistas como um problema. De acordo com Didonet (2001), a criança passou a ser vista pela sociedade de forma filantrópica, caritativa e assistencial somente após haver a necessidade de a mulher ingressar no mercado de trabalho e o aumento das taxas de mortalidade infantil. Isso marcou o início do atendimento da criança fora do ambiente familiar.

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los em uma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estivesse fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencialista da creche (Didonet, 2001, p. 12).

A Educação Infantil, no Brasil, tem como regulamentação diversas leis e normas que foram construídas em um processo histórico relativamente recente. Objetiva garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. As principais leis que regem a Educação Infantil no país são:

- a) Constituição Federal (1988);
- b) Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- d) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998);
- e) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);
- f) Base Nacional Comum Curricular (2018).

No município de Bauru, conta-se ainda com o Currículo Comum para a Educação Infantil (Bauru, 1996). É fundamental destacar a importância de cada um desses documentos e sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Infantil

no Brasil. Foi em 1988, com a Constituição Federal, que as crianças de 0 a 6 anos tiveram seus direitos assegurados ao acesso à Educação Infantil. Em seu artigo 208, inciso IV, “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Na CF, a definição de criança é do nascimento até 12 anos de idade incompletos; também estabelece que a infância deve ser protegida, sendo um dever da família, da sociedade e do Estado; e que as crianças têm direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária, entre outros direitos. A Constituição Federal também prevê a criação de políticas públicas e programas específicos para garantir a proteção integral da criança e do adolescente, bem como a participação desses sujeitos na formulação e implementação dessas políticas (Brasil, 1988).

Em 1990, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reafirma em seu capítulo IV, artigo 54, inciso IV, que é direito das crianças de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas (Brasil, 1990). A Educação Infantil passou a integrar o Sistema Nacional de Ensino somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96. Foi a partir desse marco que a Educação Infantil começou a ser referida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30, que a Educação Infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. (Brasil, 1996). Quanto ao que se refere à pré-escola, a LDBEN dedica atenção especial para as crianças de 4 e 5 anos, determinando o atendimento obrigatório para essa idade, estabelecendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Também aborda o currículo, a avaliação, e a formação profissional de quem trabalha com essa faixa etária. É importante ressaltar que essa lei definiu a Educação Infantil quanto ao seu atendimento e organização (Brasil, 1996).

Entretanto, a sociedade prossegue com reflexões e reelaborações sobre as necessidades da educação, se debruçando sobre os documentos legais. Tentando atender a essas necessidades, surge, ainda na década de 90, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Que buscou superar a abordagem assistencialista, tão comum até então nessa etapa e promover uma

orientação das práticas pedagógicas; este é oficialmente o primeiro documento que consta como um guia voltado exclusivamente ao desenvolvimento infantil.

Com esse propósito, o RCNEI orientou os profissionais que lidam com a infância, fornecendo objetivos, conteúdos e diretrizes didáticas para o trabalho com crianças pequenas. Afim de facilitar o entendimento, dividiu-se sua organização em três documentos: 1º volume – Introdução; 2º volume – Formação Pessoal e Social e 3º volume – Conhecimento de Mundo. É fundamental destacar que em sua introdução o documento define a criança como um sujeito social e histórico, devendo ser respeitada por suas singularidades. Elenca o brincar como fundamental para a organização do trabalho na Educação Infantil, ainda o RCNEI atenta ao fato de que o cuidar e o educar são indissociáveis ao desenvolvimento infantil, enfatiza a importância da formação profissional para a atuação com as crianças (Brasil, 1998). No que tange à arte, pode-se encontrar no 3º volume um estudo que trata apenas da música e das Artes visuais, deixando de fora outras linguagens artísticas tão importantes ao desenvolvimento infantil, como o teatro e a dança, entre tantas. O RCNEI apresenta a arte da seguinte forma: “Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente” (Brasil, 1998, p. 85). Reconhece, assim, a arte como linguagem e sua importância para o desenvolvimento da criança.

Em 2009, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elas representam um marco fundamental na formulação e organização da educação no Brasil. As DCNEI estabeleceram princípios, fundamentos e procedimentos com o intuito de orientar as práticas pedagógicas nessa fase tão decisiva do desenvolvimento humano. Ainda vieram para reforçar o direito da criança a uma Educação Infantil que promova o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social (Brasil, 2009).

Também a partir das DCNEI a criança passou a ser reconhecida como um sujeito de direitos e protagonista da sua própria aprendizagem ao promover uma abordagem pedagógica em que a valorização da diversidade, o respeito às singularidades e a promoção do desenvolvimento integral são promovidos. A família é convidada a participar do processo educativo ativamente, assim como a comunidade, estreitando os vínculos escola, família e comunidade a fim de construir uma educação democrática e inclusiva (Brasil, 2009). Ainda vale ressaltar sobre as

DCNEI que estas foram elaboradas em uma linguagem de fácil compreensão e acessível como forma de orientar o trabalho pedagógico, promovendo, dessa maneira, o desenvolvimento infantil.

Surge, posteriormente, da necessidade de proporcionar maior consistência e uniformidade, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que passa a determinar as aprendizagens essenciais que as crianças necessitam desenvolver ao longo das etapas da educação básica. Ao especificar a Educação Infantil, determina que os campos de experiência e direitos de aprendizagem a serem trabalhados sejam organizados de uma nova maneira, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças em diferentes dimensões: física, emocional, cognitiva, social e cultural (Brasil, 2018).

Ao estudar-se a estrutura da BNCC para a Educação Infantil, verifica-se que há 6 direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; além dos campos de experiências, que são divididos em 5: **O eu, o outro e o nós:** que abrange a construção da identidade, aborda as relações interpessoais, a importância da diversidade, além da formação de valores. **Corpo, gestos e movimentos:** compreende a percepção do próprio corpo e seu desenvolvimento, além das diversas formas de expressão corporal. **Traços, sons, cores e formas:** que aborda as manifestações artísticas como expressão e apreciação, além de estímulo para a criatividade à sensibilidade estética e contato com diferentes linguagens. **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** engloba a comunicação oral, a linguagem escrita, além da reflexão e ampliação do repertório cultural. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** que contempla a exploração e compreensão do ambiente, desenvolvimento do pensamento matemático e noção de tempo e espaço.

É importante ressaltar que as reivindicações atuais da sociedade definiram o modelo de Educação Infantil com a função de educar e cuidar, compreendidos como indissociáveis no percurso da criança de 0 a 6 anos. Segundo Bujes (2001, p. 42):

A educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui família e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

O percurso que fez a Educação Infantil para ser reconhecida como base à sociedade também impactou, como se pode perceber, a criança e sua presença na sociedade e cultura.

### **2.3 Caminhos da Educação Infantil no Estado de São Paulo**

A Educação Infantil no Estado de São Paulo teve seu início no final do século XIX, quando surgiram as primeiras iniciativas de escolas, porém elas eram poucas e restritas a iniciativas da sociedade civil. É importante destacar que até a época, a educação das crianças pequenas era vista como um assunto particular e de responsabilidade das famílias.

No final do século XIX e início do século XX, [...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. [...] são iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos “assistência científica” por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época (Kuhlmann, 2001, p. 60).

Os primeiros atendimentos nas creches apresentavam um caráter médico e sanitário, meramente assistencialista. Seu principal propósito era proporcionar nutrição a essas crianças, incentivando a saúde e regras de higiene – muitas vezes rigorosas – cunhando uma visão de que a pobreza era vinculada à falta de conhecimento, e nunca associando às políticas públicas ou questões da economia.

Kuhlmann (2001, p. 3) descreve a instalação de escolas maternas com o objetivo de cuidados, sem visar à educação:

Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternas com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento às crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches.

Interessante destacar a participação de Mário de Andrade na história da educação como diretor de parques infantis operários:

Em 1925 foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternas, e em 1935 foram instituídos os parques infantis nos

bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Os parques infantis atendiam crianças de diferentes idades em horário contrário ao da escola para atividades recreativas (Santos *et al.* 2019).

Com o decreto N° 5.884 de 31 de abril de 1933, instituiu-se o Código de Educação (coleção de leis e decretos do Estado de São Paulo), introduzindo a Educação Infantil no sistema escolar da época ainda com a nomenclatura de pré-primário. Afirma em seu 1º artigo que a educação pública do Estado de São Paulo compreende: “A educação pré-primária, ministrada nas escolas maternas, em cursos de dois anos, a crianças de 2 a 4 anos; e nos jardins de infância em cursos de 3 anos, a crianças de 4 a 7 anos” (Kishimoto, 1986, p. 17).

Em São Paulo, até a década de 30, poder-se-ia encontrar instituições educacionais voltadas às crianças de 0 a 6 anos com objetivos distintos em seus atendimentos; poderiam ser assistencialistas apenas ou educativos e pedagógicos. Ainda segundo Kuhmann (2001), em 1940 os parques infantis começaram a expandir-se pelo interior de São Paulo. Entretanto, sabe-se que no passado não se considerava a ideia de estender as creches para além das mães pobres que precisavam trabalhar. Não havia o entendimento de que mulheres de outras condições sociais, culturais e econômicas também poderiam desejar ou necessitar trabalhar enquanto cuidavam de seus filhos pequenos. Se isso ocorresse, a solução era vista como algo restrito ao ambiente doméstico e privado, com a contratação de babás.

Aos poucos, o atendimento educacional prestado às crianças em creches começou a ganhar mais legitimidade social, além de sua finalidade original, que era atender apenas crianças de famílias de baixa renda.

O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição (Kulhmann, 2001, p. 08).

Os servidores públicos do Estado de São Paulo tinham para atender seus filhos o programa dos Centros de Convivência Infantil – abrangendo várias secretarias –, a obtenção de creches em instituições de ensino superior públicas, bem como reivindicações de diversos sindicatos por este serviço.

## 2.4 Caminhos da Educação Infantil em Bauru

O percurso da Educação Infantil no Município de Bauru (SP) teve início em fevereiro de 1949, com a lei Nº 204. Contemplava ações para atendimento de crianças de 03 a 12 anos, buscava a “formação integral” e seu foco de atendimento eram as crianças de classes econômicas desfavorecidas. Porém, a Educação Infantil de fato teve início 7 anos depois, em 1956, com a inauguração da primeira escola denominada “Parque Infantil Stélio Machado Loureiro”, cuja localização é na região central da cidade. Ressalta-se que esta unidade escolar continua atendendo crianças de 1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses. Conforme designa-se no nome da escola (parque), as profissionais que atuavam com as crianças não eram denominadas professoras, mas sim assistentes de parques infantis. Essa nomenclatura foi alterada em meados da década de 70, mudando de “parque infantil” para centro de educação e recreação infantil (CER). Dessa forma, as professoras passaram a ser chamadas de “educadoras recreacionistas”. Somente em 1977, com a Lei nº 205/77, houve a conquista do título de professora. Regulamentou-se os deveres, direitos e benefícios em 1985, como consta no Currículo Municipal para Educação Infantil.

Em 1985 a Administração Municipal promulgou a Lei nº 2.636, de 30 de dezembro de 1985, estabelecendo oficialmente quais os direitos, deveres e benefícios do professor. Regulamentando o Art. 5º do Estatuto do Magistério, implantou-se na rede municipal a atividade extraclasse, grande conquista do professorado bauruense (Bauru, 2022, p. 20).

Figura 1 – Primeira EMEI do município de Bauru, Stélio Machado Loureiro, ano 1956



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 2 – EMEI do município de Bauru, Stélio Machado Loureiro, ano 2023



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O direito a aprendizagem da criança é fundamental para o seu desenvolvimento integral e saudável. No Brasil esse direito é respaldado por diversas leis, entre elas a já citada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, criada para garantir o acesso de todas as crianças de 0 aos 5 anos à Educação Infantil, legitimada como a primeira etapa da educação básica e obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Essa lei almeja padrões de qualidade para a Educação ao buscar promover aos profissionais da Educação uma formação adequada, a oferta de espaços físicos adequados nas escolas e a implementação de práticas pedagógicas que considerem as peculiaridades da criança nessa fase de desenvolvimento.

Bauru tem, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, 381.706 habitantes. Para uma população desse porte, o município atualmente conta com 69 escolas municipais de Educação Infantil, que atendem cerca de 10.300 estudantes matriculados. Sendo assim, como garantir que um ensino de qualidade chegue às crianças? Pensando nessa resposta, estudou-se e elaborou-se o Currículo Comum Municipal, atualmente em sua terceira versão. A primeira Proposta Curricular da Educação Infantil no município de Bauru foi uma grande conquista, finalizada em 1987, tendo o objetivo de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, baseada na metodologia de Freinet. Posteriormente, em 1996, mediante estudos de educadores da rede municipal, publicou-se a Proposta Curricular

para a Educação Infantil, tendo por orientação ideais construtivistas de Jean Piaget e no sociointeracionismo de Lev Vigotski.

Com os avanços nos estudos realizados por profissionais da Educação Infantil, identificaram-se inconsistências na compreensão da criança e de seu desenvolvimento, especialmente relacionadas aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essas fragilidades conceituais, apontadas por esses estudos, motivaram o início de novas pesquisas em 2011, resultando na elaboração do Currículo Comum para a Educação Infantil (Bauru, 2022). O currículo contou com a participação ativa de professoras e diretoras da rede municipal, com aporte de pesquisadores do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, da UNESP de Bauru. Ao conhecer melhor a estrutura do documento, percebe-se sua divisão geral em fundamentação teórica-metodológica e matriz curricular, além das diretrizes gerais para facilitar a organização do ensino. A parte referente à matriz curricular está subdividida em áreas e subáreas: Arte (arte literária, Artes visuais e música); Ciência (ciências da natureza e ciências da sociedade); Cultura Corporal, Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2021 houve um acréscimo ao currículo no que se refere às especificidades dos bebês de 4 meses a 1 ano e 7 meses. Essa proposta demorou a ser efetivada como currículo, pois necessitou de um alinhamento com a BNCC. Com essas adequações, entre outros entraves que colaboraram para atrasar sua efetivação, teve sua publicação ocorrida em 2022.

### 3 A ARTE, A LUDICIDADE E A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abordar-se-ão na presente seção a arte e a linguagem na Educação Infantil, compreendendo como se dá o desenvolvimento da linguagem na criança, além de como a arte foi e é vista na primeira infância.

#### 3.1 A linguagem

A linguagem é o elemento fundamental para o ser humano, pois é o meio pelo qual compreende-se e se é compreendido; é a forma com a qual o indivíduo se comunica com o mundo ao seu redor, por onde se insere no grupo social no qual vive. Segundo Bagno (2024, p. 1), é a “[...] faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento.”

As crianças começam a compreender o mundo ao seu redor no seio da família através das primeiras interações, como as conversas da mãe com o bebê. A família é o círculo de pessoas que se abre para interagir com a criança. Posteriormente, sua entrada na escola proporciona um novo espaço no qual a linguagem será ampliada para além da fala, incluindo o desenho, o gesto, a música, a dança, a escrita, entre tantas outras formas.

A linguagem, nesse sentido, tem um papel central, razão pela qual é preciso dedicar a essa habilidade a devida importância na Educação Infantil.

Linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como meio de atividade intelectual. Graças a ela a imagem subjetiva da realidade pode ser convertida em signos. Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético (Martins, 2013, p. 167).

A linguagem também se torna um importante recurso, um instrumento para o desenvolvimento social e emocional das crianças ao lhes possibilitar a capacidade de se expressarem de uma forma pela qual sejam compreendidas. É a linguagem que cria espaços para interlocuções, demonstra afetos e conhecimentos por ser viva e

pulsante e ponto central de desenvolvimento desde a Educação Infantil. Nesse momento é que a criança necessita de inúmeras vivências e experiências intencionais, visando o desenvolvimento de outras formas de linguagem, como a brincadeira, o desenho, o movimento, os jogos e a dança. É sempre importante ressaltar aos pais e à sociedade que a Educação Infantil não tem como função principal a linguagem escrita ou a alfabetização, pois, se nesse rico momento do desenvolvimento infantil a criança for privilegiada, ficará privada de inúmeras outras vivências e experiências.

Quando se aborda um tema como a linguagem, é preciso ter em mente que ela é um traço diferencial de nossa espécie. Com a linguagem e as devidas mediações, insere-se os bebês progressivamente num mundo cheio de culturas e simbolismos (Leite; Ostetto, 2007). Ao privilegiar a linguagem, a cultura e o desenvolvimento promovidos de maneira intencional, o papel da escola muda, assim como o do professor.

Essa concepção traz, necessariamente, consequências importantes para o curso da prática pedagógica, para seu redirecionamento, que, no percurso histórico da educação brasileira, esteve ora centralizada no professor, ora na técnica, ora no conteúdo, ora no aluno. Vygotsky e Bakhtin permitem-nos ajustar o foco dos dois termos, aluno e professor, iluminando a relação que constroem nos espaços escolares. Dessa forma, e considerando que a criança é modificada pela linguagem do "outro", coloca-se em evidência a importância da intervenção de diferentes interlocutores, dentre os quais certamente o professor está incluído, mas, igualmente, as outras crianças. Isso aponta para o rompimento de uma relação hierarquicamente estabelecida, firmando a posição do professor como termo exclusivo dos pontos de vista possíveis (Leite; Ostetto, 2007, p. 90).

Aprende-se que na Educação Infantil tudo deve ser pedagógico, desde as regras e combinados estabelecidos com o grupo (como não brigar, correr, gritar, morder, entre outras), até mesmo a disposição da sala de aula, a maneira como a professora se dirige às crianças e a organização do trabalho. Tudo pensado para promover o desenvolvimento infantil, mas com tantas regras e combinados muitas vezes privilegia-se uma linguagem a outra, "silenciando", com isso, a criança. Em tempo, ainda é preciso destacar a importância de formações continuadas voltadas aos professores para que se possa mergulhar em experiências, sejam elas teatrais, plásticas ou corporais e, assim, estimular escuta, movimento, além de o fato de que ampliar seu repertório pode deixar o professor mais atento às crianças e suas linguagens, dando um novo sentido à sua prática educativa.

Rodari (2021, p. 132) nos aponta um caminho que pode transformar a sociedade: “são necessários homens criativos que saibam usar a sua imaginação [...] Desenvolvamos a criatividade para mudar o mundo!”

### 3.2 A arte

A arte é uma forma de comunicação e expressão que permite que as crianças se expressem de maneiras não verbais. Elas podem desenhar, pintar, moldar, criar e experimentar diferentes materiais para expressar suas ideias, emoções e experiências. Ao fazer isso, as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, além de estimularem sua imaginação e criatividade. Além disso, a arte também ajuda as crianças a compreender o mundo ao seu redor, a desenvolver a percepção visual e a capacidade de observação. É através da arte que as crianças podem explorar diferentes culturas, tradições e perspectivas, e isso as ajuda a desenvolver a empatia e a compreensão intercultural, além da compreensão de si mesmas.

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar e ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando (Holm, 2007, p. 12).

A arte na Educação Infantil não deve se pautar em trabalhos estereotipados e pré-definidos pela professora, mas sim mobilizar os sentidos da criança, afetá-la, seja pelo olhar, pela escuta ou pelo movimento, e para isso se efetivar tem que ser no dia a dia. Segundo Ostetto (2011, p. 33) “A presença da arte na educação infantil será tanto mais importante quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis estéticas, por isso, vitais”.

Sabe-se que o tempo nas escolas de Educação Infantil é extremamente controlado, principalmente com o objetivo de proporcionar acesso às atividades da escola. Com isso, tem-se mais um problema.

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite

às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também (Ostetto, 2011, p. 37).

Para que essas contribuições se efetivem, é preciso planejar nosso tempo, além de sempre procurar apresentar um material diversificado, persistentemente, permitindo vários encontros da criança com o material para que se familiarize com o que, muitas vezes, pode causar estranhamento ou espanto, mas que, aos poucos, vai se tornando seu repertório também. Isso vale para sons, imagens, texturas e movimentos para além do cotidiano imediato da criança, não negando-o, e sim proporcionando outras vivências e imersões que vão ampliá-lo com o que é selecionado da arte e cultura. É muita responsabilidade, e para apresentar esse mundo artístico, tem-se que conhecê-lo primeiro.

Para de fato haver mediação de toda essa arte e cultura, o professor necessita resgatar o encantamento para respeitar também a criança e a fim de que suas linguagens sejam lúdicas ou, até mesmo, inventivas. Reconhecendo assim a importância do professor e a criança como parceiros na arte.

Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus “despropósitos” e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas! (Osteto, 2011, p. 38).

Assim, muito mais que reproduzir trabalhinhos ou a fazer apresentações do coral de final de ano, a arte na Educação Infantil visa promover o desenvolvimento das linguagens da criança por meio do desenho, músicas, invenções e criatividade. Sempre apresentando o mundo artístico e cultural por meio de desafios, valorizando a descoberta, a imaginação, a fruição, a liberdade, a expressão, a pesquisa e a experiência. Negando-lhe essas vivências, aprisiona-se a criança e seu direito de se apropriar de uma linguagem tão importante como a da arte.

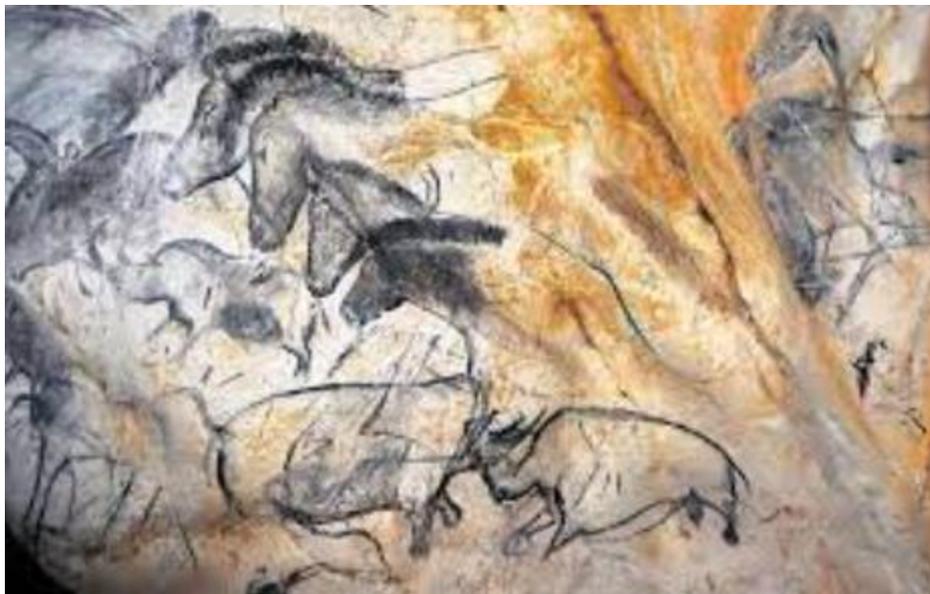
### **3.3 Caminhos da arte**

Assim como a linguagem, a arte é uma atividade humana, uma forma de expressão dos sentimentos, das memórias e das emoções por meio de manifestações expressas em uma grande variedade, tais como a música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema e fotografia.

Nos primórdios da arte, percebe-se que a finalidade era bem distinta da atual (a contemplação, como vemos nos museus). As primeiras pinturas rupestres, consideradas as mais antigas, datadas de 32.000 a 30.000 A.C., encontram-se no sul da França, na Caverna de Chauvet, como vê-se na Figura, 3. Na maioria das que foram encontradas, percebe-se que os povos primitivos as criavam com funções específicas, muitas vezes ritualísticas ou religiosas. Porém, de acordo com Gombrich (2015, p. 13), as produções dessas primeiras imagens não seriam apenas conectadas à religião e magia, essas primeiras sociedades contavam como a primeira forma de escrita, pois, em uma escultura, por mais simples que fosse, continha-se nela uma determinada “narrativa”, como as encontradas nos totens dos indígenas americanos, conforme vê-se nas Figuras 4, 5, 6 e 7.

Começamos a desenvolver uma sensibilidade peculiar para a espécie de harmonia que cada geração de artistas tentou realizar. Quanto maior for a nossa sensibilidade para essas harmonias, mais as desfrutaremos, e isso, no final das contas, é o que importa. O antigo provérbio de que gostos não se discutem, pode muito bem ser verdadeiro, mas não esconde o fato de que o gosto é suscetível de ser ensinado (Gombrich, 2015, p. 13).

Figura 3 – Pinturas rupestres da Caverna de Chauvet



Fonte: História do Mundo.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/pre-historia/caverna-de-chauvet-e-a-arte-da-prehistoria.htm>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Figura 4 –Totens dos indígenas americanos



Fonte: Revista Brasil-Europa 157.<sup>3</sup>

Figura 5 – Escultura Asteca



Fonte: Folha de São Paulo, 03 out. 2023.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://revista.brasil-europa.eu/157/Totem\\_e\\_paisagismo\\_urbano.html](http://revista.brasil-europa.eu/157/Totem_e_paisagismo_urbano.html). Acesso em: 06 fev. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2023/09/as-esculturas-misteriosas-que-os-arqueologos-tentam-explicar-ha-decadas.shtml>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Figura 6 – Escultura Azteca



Fonte: O mundo é seu!<sup>5</sup>

Figura 7 – Máscara cerimonial do Alasca



Fonte: História em Destaque.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.omundoeseu.com.br/museu-do-templo-mayor/>. Acesso em: 06 fev. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.historiaemdestaque.com.br/post/imagem-52-mascara-cerimonial-de-povos-do-alasca>. Acesso em: 06 fev. 2022.

Na obra, *A história da arte*, Gombrich (2015) assinalou a importância de se aproximar da arte de maneira descontraída, mas respeitosa. Ao se observar a arte historicamente, desde a contemporânea até a dos primórdios, tem-se que ter em mente que a arte não evolui, mas sim pode ficar até mais complexa, com técnicas e recursos, porém o que vale é a intensão do artista. Gombrich (2015, p. 127) alega que “Não existe uma coisa chamada arte. Só existem artistas.” Portanto, não existe modo certo ou errado de se gostar de uma obra de arte.

Pelas trilhas da sensibilidade para o belo, segue-se ao encontro da arte e suas infinitas possibilidades. Para que isso ocorra, é importante conhecer a arte, pois não se pode gostar do que não se conhece. É fundamental cultivar o espaço para apreciá-la e, finalmente, poder criar, fazer arte.

A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos (Kramer, 2000, p. 12).

A participação em produções culturais pode resgatar narrativas pessoais, estimular a diversidade, discutir valores e crenças e refletir sobre a cultura, a vida e seu sentido.

Desde os primórdios a humanidade a tradição oral era utilizada para transmitir seus conhecimentos, muito antes da materialização da escrita a oralidade buscava na contação de histórias se manifestar como uma expressão viva de um mundo até então simbólico, envolvendo seu público com palavras, gestos, entonações e passando de uma geração para outra seus costumes, crenças e tradições construindo assim sua identidade cultural e desta maneira tornando a contação de história uma das mais antigas artes interligada substancialmente aos humanos e sua essência.

O que é necessário para ser um contador de histórias, o que é mais importante, é preciso ser um ator decorando as falas e as interpretando, ou tendo voz e memória está apto a contar? Talvez um pouco dos dois, mas o que é certo que para ser um contador de histórias por meio da Arte traz sua vida e experiências cristalizadas em expressões artísticas, assim se tornando parte da obra final sua história contada especialmente dedicada ao público. É como se a história pertencesse a ele e lhe dando “licença” para as adaptações necessárias.

Ao abordar a Contação de histórias para as crianças da Educação Infantil os recursos Lúdicos e pedagógicos são vastos como caracterizações seja com fantasias e acessórios, fantoches, avental de contação (ilustrados com elementos fundamentais da história), instrumentos musicais, livros em seus diferentes formatos (3D, brinquedo, pop-up, entre outros) a imaginação e recursos do contador é o limite.

Contar uma história é sempre o 'revelar de um segredo'. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia (Schermack, 2012, p. 05-06).

Para cativar e envolver o público infantil ainda existem algumas estratégias como a entonação de voz, o movimento corpóreo, expressões faciais e olhar comunicativo que ajudam a transmitir emoções, além de destacar os momentos de tensão e suspense com algum ruído ou barulho impactante, é fundamental encontrar o ritmo da contação explorando os momentos de som e silêncio e para isso pode contar com músicas que se relacionem com a história ou até mesmo a repetição de frases importantes ou dar vozes aos personagens. O mais importante é que para se escolher uma história temos que levar em conta o público alvo, o local a ser contado, os recursos e saber a história escolhida do começo ao fim, assim é garantido o sucesso da contação.

### **3.4 Caminhos da arte na Educação Infantil no Brasil**

No Brasil a arte nas escolas teve seu início formal na década de 70 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que difundiu a Educação Artística nos currículos por todo o país (Brasil, 1971).

Embora a arte esteja presente no currículo escolar brasileiro desde o século XIX – com outras denominações e, em alguns casos, no interior de outras disciplinas –, é somente durante a ditadura militar (a partir da lei n. 5.692/71) que esta vira disciplina escolar obrigatória – com a denominação de Educação Artística (Subtil, 2012, p. 6).

A Educação Artística teve início em um momento que o Brasil passava por uma forte influência do tecnicismo. Então essa disciplina, na época, tinha características que privilegiavam a profissionalização e o ensino técnico. Ela se tornou incompleta e, muitas vezes, incorreta, com muitos professores propondo atividades alienadas do real saber artístico. De acordo com Fusari e Ferraz (2002, p. 23):

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, fluando ao sabor das tendências e dos interesses". Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do "processo" de trabalho e estimulação da livre expressão. Despreparados e inseguros, os professores de arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela "indústria cultural" desde o final da década de 70. Mostra que a maioria dos professores de Educação Artística atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário) [...]. As autoras dessa pesquisa detectaram, como causas principais do problema, a falta de condições de trabalho desses profissionais, que tinham uma formação universitária insuficiente, mostrava-se inseguros, incapazes e não dispunham de tempo para aprofundar seus conhecimentos em arte, bem como para explicitar, discutir e praticar um planejamento de educação em arte mais consistente.

O ensino da arte no Brasil é amparado por uma série de leis e diretrizes, além de políticas que em diversos níveis e contextos o orientam. A arte hoje é considerada parte importante e obrigatória do currículo escolar da educação básica brasileira, pois a arte apoia o desenvolvimento da cultura, criatividade e cognição do estudante. De acordo com Kramer (2000, p. 9):

A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos.

Após analisar-se o percurso da arte pelo mundo, percebe-se que o Brasil seguiu as concepções básicas e técnicas. Sabe-se que as Artes sistematizadas surgiram aqui com a chegada dos jesuítas, que utilizavam o canto, a literatura e a dramatização para auxiliar na catequização e doutrinação dos indígenas, que conseguiam ser "domesticados".

A educação musical teve seu lugar como necessidade à participação nos cultos religiosos e aprendizagem da doutrina cristã, já o teatro visava à catequese e ainda cumpria com o objetivo de imposição do padrão linguístico português sobre os demais idiomas aqui praticados (Lavelberg, 2017, p. 19).

Segundo Kramer (2000, p. 13) “A arte tem papel fundamental na Educação Infantil, pois a criança cria para falar de si e de seu modo de ver o mundo. Contudo, não é fácil encontrar técnicas e sugestões variadas para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos”.

### **3.5 Caminhos da arte na Educação Infantil em Bauru**

A arte, componente curricular obrigatório na Educação Básica, segundo a LDBEN, tem como objetivo a promoção do desenvolvimento cultural do estudante (Brasil, 1996). Assim como a LDBEN conta com orientações aos professores, o Currículo Comum para a Educação Infantil do município de Bauru apresenta a sua organização na área “arte” e em outras 3 “subáreas”: Artes visuais, música e arte literária (Bauru, 2022). Cada uma apresentando orientações para a prática pedagógica com crianças da Educação Infantil de 4 meses a 5 anos e 11 meses, com o objetivo de desenvolvimento integral destas por meio de vivências, experiências, criações e observações; prioriza a autoria da criança em seus diversos meios de linguagem artística, evitando o uso de trabalhos fotocopiados ou estereotipados. Visa construir um mundo de cores e novidades para além do cotidiano da criança, ampliando sua cultura. O Currículo Comum para a Educação Infantil do município possui orientação pedagógica para os bebês de 4 meses a 1 ano e 8 meses e para as demais crianças da Educação Infantil (de 1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses), essas orientações visam respeitar o desenvolvimento infantil em suas diversas fases (Bauru, 2022).

A arte está intimamente ligada a nós desde o nascimento. Quem nunca ouviu ou cantou a canção “Nana neném”? Esse é um dos exemplos da arte em nossas vidas. O Currículo Comum da Educação Infantil reconhece que o bebê desde os 4 meses não deve ser visto como um ser “passivo”, mas sim capaz de interagir e utilizar também a arte como linguagem; para isso elenca as Artes visuais para “Desenvolver a base das funções psíquicas superiores da sensação e da percepção para expressar e transmitir desejos, pensamentos e emoções por meio das expressões e manifestações das linguagens artísticas” (Bauru, 2022, p. 289). Mediante atividades e

vivências que permitam a eles exploração, percepção e sentido. Todas essas ações têm na linguagem protagonismo para a aquisição de tais conhecimentos e delega aos profissionais da Educação Infantil, professores e auxiliares tais funções.

O documento, na parte dedicada às crianças um pouco maiores, de 1 ano e 8 meses a 5 anos e 11 meses, admite a arte como linguagem e atividades humanas como meio das quais a criança pode se expressar, conhecer sua cultura e a transformar. E para promover esse desenvolvimento nas crianças: o da sensibilidade estética e o da capacidade de criação da arte, essa área foi dividida em 3 subáreas: Artes visuais, música e arte literária, que serão apresentadas na sequência (Bauru, 2022).

Nos documentos anteriores da Educação Infantil de Bauru, o nome da subárea “Artes visuais” era “Artes plásticas”, mas houve a necessidade de ampliar o campo de abordagem das Artes, de maneira que foi renomeada. Agora ela aborda uma enorme variedade de técnicas e procedimentos, como: desenho, pintura, gravura, design gráfico, escultura, vídeo, entre outros. Quanto ao ensino das Artes visuais na Educação Infantil, segundo o documento, o objetivo “não é formar pintores, escultores ou desenhistas, mas inserir as crianças na linguagem artística, de forma que possam apreciar, criar e refletir dentro dessa forma representativa” (Bauru, 2022, p. 880). Para alcançar esse objetivo, dividiu-se em 3 eixos: percepção e sentido; fazer artístico; materialidade.

A subárea música tem como objetivo, segundo o Currículo Comum para a Educação Infantil (Bauru, 2022, p. 890), “Explorar e conhecer diferentes fontes sonoras, elementos do som e da música para desenvolver funções psíquicas, em especial, a percepção auditiva e obter noções básicas sobre os códigos musicais”. Ainda se divide em 3 eixos: som e música; apreciação musical e contextualização; além de música como linguagem. Essas orientações buscam por meio da linguagem musical possibilitar o pleno desenvolvimento das capacidades humanas no campo musical.

Quanto à arte literária, ela busca apresentar às crianças a cultura literária por meio de experiências organizadas com livros infantis, envolvendo o incentivo e conexão ativa das crianças com os livros e suas imagens artísticas presentes. Portanto, o documento, no que diz respeito à área da arte, busca proporcionar um discreto embasamento teórico para os professores de Educação Infantil, com orientações para cada um desses eixos, além de conter objetivos próprios e

conteúdos específicos, separados para as crianças de 2 e 3 anos e crianças de 4 e 5 anos, respeitando, assim, suas características próprias da idade.

É importante destacar que a arte se confunde com o lúdico na Educação Infantil porque tanto a arte quanto a ludicidade possuem base na fantasia.

Meus estudos, de muitos anos, relativos à Educação foram se aprofundando na interface das áreas da Educação da Criança, das relações com a ludicidade, a brincadeira e o jogo e as linguagens da criança. Nessas linguagens, a arte tem um papel fulcral e está intimamente ligada ao brincar e a ludicidade. Para mim, a ação lúdica (brincar) tem o mesmo embrião da arte para a criança, e são inseparáveis (Kobayashi, 2019, p. 41).

A autora supracitada destaca a importância da arte como espaço, papel indissociável do brincar e da ludicidade, e destaca, ainda, que a brincadeira e a arte são indissociáveis para a criança.

#### 4 CAMINHOS DA PESQUISA – METODOLOGIA

A presente seção trata da metodologia da pesquisa, além das inquietações que motivaram a pergunta geradora, os objetivos que guiaram as ações da pesquisa e os instrumentos para observação, registro, coleta e análise de dados com o fito de responder ao questionamento central, ou seja, como ocorrem as ações da arte e da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem com crianças da EI de 4 e 5 anos.

Como questionamento central deste estudo, propôs-se ações planejadas, desenvolvidas, registradas, analisadas e avaliadas para que ocorram intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias com o objetivo de promover o acesso e a participação das crianças na cultura e na arte.

A fim de responder a tal questionamento, apontou-se como objetivo geral: propor, desenvolver, analisar e avaliar intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias para o acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte.

Já, como objetivos específicos, elencam-se:

- a) Identificar, descrever, registrar e analisar a presença da ludicidade no desenvolvimento e aprendizado das múltiplas linguagens da arte na EI.
- b) Investigar e analisar, no que se refere às orientações para o uso da arte e do lúdico, a BNCC e o Currículo Comum de Bauru de Educação Infantil;
- c) Identificar, descrever e analisar as ações promotoras da arte e da ludicidade realizadas pelos professores;
- d) Selecionar, apresentar e avaliar ações lúdicas a serem realizadas junto aos professores e crianças por meio da contação de história com músicas, danças para a elaboração do produto final.

A hipótese inicial é que o ensino da arte é realizado como função secundária e em descompasso com o que é mais característico da infância: a ludicidade. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNESP, Faculdade de Ciências, conforme a Resolução nº 466 (Brasil, 2012) do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, com CAAE: 82026418.2.0000.5398 e o número do Parecer: 5.989.281. A autorização foi promulgada em 21/02/2023.

Para o desenvolvimento da coleta de dados, selecionou-se uma escola do município de Bauru, a EMEI Stélio Machado Loureiro, antigo local de trabalho da presente pesquisadora. Entrou-se com o pedido de autorização de coletas de dados

junto à Secretaria Municipal de Educação de Bauru – SME. Obteve-se a autorização no 17 de abril de 2023 (Anexo A), por meio da Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais, vinculada ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da SME. Em posse da aprovação, na unidade escolar escolhida, entregou-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos pais das crianças e aos professores (Apêndices A e B), assim como foram entregues às crianças (Apêndice C) o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Os dados necessários à pesquisa foram coletados junto às professoras da SMB que se voluntariaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos Professores – TCLE e responderam aos questionamentos apresentados.

As intervenções de arte e ludicidade foram devidamente autorizadas pelos pais ou responsáveis através TCLE ao responsável pelo aluno (a) s participantes, que assinaram o mesmo termo.

#### **4.1 Contextualização**

##### **4.1.1 Unidade escolar – Diagnóstico do local da pesquisa**

A escola de Educação Infantil selecionada, como objeto para o desenvolvimento da pesquisa, está localizada na cidade de Bauru, cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. A cidade possui atualmente 69 escolas de Educação Infantil, com aproximadamente 10.000 estudantes de 4 meses até 5 anos e 11 meses. A unidade escolar selecionada, a escola de Educação Infantil – EMEI Stélio Machado Loureiro, está localizada na área central da cidade e é a mais antiga do município, tendo sua inauguração ocorrido em 1956. A comunidade que utiliza a escola é composta em sua maioria por pais que trabalham no comércio e no entorno da unidade escolar. Quanto ao quadro de profissionais, conta com um total de 21 funcionários, sendo concursados: 1 diretora, 4 professoras especialistas, 4 professoras adjuntas, 2 professoras da educação especial, 2 auxiliares de classe, 2 cuidadoras, 1 ajudante geral, 2 serventes, 1 secretária, 2 merendeiras, sendo que uma tem restrições de trabalho. Atualmente conta com 127 crianças frequentando o período parcial (7h30 às 12h ou 13h30 às 17h) e integral (7h30 às 17h). Estão distribuídas em salas distintas, separadas por idade em:

- Infantil II – 1.8 anos a 2.7 anos – 24 crianças;
- Infantil III – 2.8 anos a 3.7 anos – 30 crianças;
- Infantil IV – 3.8 a 4.7 anos – 33 crianças;
- Infantil V. – 4.8 a 5.11 anos – 40 crianças.

Pode-se apresentar a descrição do espaço escolar contendo: 1 sala da direção, 3 salas de aula, 1 sala multimeios/soninho, 1 sala de professores, 1 lavanderia, 1 banheiro de funcionários / troca de crianças, 2 banheiros infantis masculino e feminino, 2 pátios, 1 quiosque, 1 parque e 1 tanque de areia.

Quanto à estrutura, é um prédio muito antigo que, mesmo decorado com desenhos na sua fachada, percebe-se a falta de reformas estruturais e de adaptações para acessibilidade. A sua área externa está circundada por uma igreja e uma praça, que é a entrada principal da escola; por vezes, se torna um problema devido à falta de conservação da praça por parte da prefeitura municipal. Mesmo com toda dificuldade, a diretora e as funcionárias propiciam um ambiente acolhedor para as crianças com desenhos e objetos atrativos.

O uso do espaço e sua rotina são determinados para que as turmas possam utilizar as diversas áreas, sem provocar tumulto. Quanto às atividades propostas às crianças, são elaboradas pela professora responsável pela sala com o critério de planejamento intencional da atividade pedagógica, baseada no currículo do município, traduzido em um semanário, revisto semanalmente por sua diretora. Essas ações buscam promover o desenvolvimento infantil com momentos de conversas, brincadeiras, contação de histórias, observação e exploração do entorno, além do parque e tanque de areia.

Os momentos de formação profissional respeitam o calendário anual e as reuniões de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que ocorrem nas segundas-feiras das 17h15 às 19h15, momento em que as professoras se reúnem com a diretora para planejar e avaliar. Além de dedicarem-se à formação, algumas professoras fazem a Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI). Com o objetivo de formação continuada, os funcionários têm a possibilidade de participar das formações oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação de Bauru por meio do Departamento Pedagógico. São cursos, palestras on-line e ou presenciais que visam valorizar o ensino-aprendizagem. No período de coleta de dados, viveu-se um clima

de respeito e cordialidade, tanto com as crianças como entre os funcionários, os pais e seus pares.

#### **4.1.2 Público-alvo**

Na escola conta-se com 6 professoras do Infantil IV e V como objeto de análise. São 4 professoras da Educação Infantil e 2 professoras da educação especial. Os dados coletados irão demonstrar que 2 delas tem mais de 15 anos dedicados exclusivamente à Educação Infantil. Quanto à dedicação individual, nota-se que são educadoras comprometidas com a escola e o desenvolvimento infantil, pois participam ativamente dos cursos e das formações visando ao aprimoramento de seus conhecimentos. Quanto ao apoio dos demais profissionais da equipe escolar, há envolvimento e dedicação, sendo que estão presentes de maneira ativa nos eventos da escola. Essa equipe de apoio é composta por 2 auxiliares de classe, 2 cuidadoras, 1 ajudante geral, 2 serventes, 1 secretária, 1 merendeira e outra merendeira com restrições de trabalho.

As crianças, alvo do presente trabalho educativo, foram selecionadas por estarem matriculadas no Infantil IV e V do período da manhã e integral da escola. São ao todo 46. E em sua maioria não são moradoras do bairro em que a escola está situada. Algumas chegam de transporte escolar, outras com os pais ou responsáveis. Mesmo observando a singularidade de cada criança e família, percebe-se que elas são de um contexto social relativamente bom, em que os pais ainda são presentes e, na medida do possível e aparentemente, não passam por privações. Elas são ativas e motivadas pela curiosidade a participarem das ações propostas.

Ao se analisar os pais e responsáveis pelas crianças, consta-se que são trabalhadores do comércio, indústria, microempresários e alguns imigrantes. No geral, são participativos nas ações da escola, sejam em festas ou até mesmo Associação de Pais e Mestres, ou em passeios. Essa participação ativa dá-se em razão de um trabalho da diretora e professoras que dão especial importância os pais como parceiros da escola.

É importante ressaltar que a comunidade no entorno é de comércio, com academia, cartório, escola de inglês, programa de treinamento de jovens, farmácia e uma Igreja católica, que inclusive doou parte de seu terreno para a construção da escola, e algumas poucas pessoas que moram na região, por se tratar de ser

estritamente comercial. Quando convidados, eles participam ativamente de algumas iniciativas, como por exemplo, anualmente, as crianças do Infantil IV participam de um projeto sobre o corpo humano, incluindo visitas à academia de ginástica localizada em frente à escola.

## 4.2 A pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, a metodologia escolhida foi a pesquisa de abordagem qualitativa, um estudo de caso, com etapas de investigação referencial do objeto de pesquisa, que apoiaram a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e tratamento das informações com crianças e professores de uma escola de EI do interior de São Paulo. A pesquisa também pode ser classificada como participante, a se considerar que a pesquisadora esteve envolvida ativamente junto aos sujeitos da pesquisa: crianças e professores (Severino, 2017).

Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico que embasou o relatório científico. O autor supracitado descreve a pesquisa bibliográfica como:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto (Severino, 2017, p. 122).

Os instrumentos de coleta de dados para professores e crianças das turmas Infantil IV e V foram, respectivamente, um questionário e a observação participativa no período de maio a setembro de 2023. Elaborou-se o questionário em formato semiestruturado com roteiro previamente elaborado pelo pesquisador para obter dados relacionados às características pessoais de formação e de atuação na EI, mais precisamente em relação à arte e ludicidade. Com as crianças houve uma roda de conversa inicial para a aproximação com a pesquisadora e as temáticas centrais estudadas: arte e ludicidade.

Levantaram-se dados no questionário que tiveram como foco a presença da ludicidade no desenvolvimento do ensino da arte e em suas linguagens na Educação Infantil, conforme descreve Severino (2017, p. 125-126).

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

Os dados coletados passaram por criteriosa análise; destacam-se os pontos principais nos três grupos de dados considerados: 1) caracterização do sujeito – professor; 2) perfil profissional; e 3) ludicidade e o ensino de Artes; estes foram apresentados e tiveram a aprovação dos participantes no TCLE. Essa ação foi tanto diagnóstica quanto descritiva, pois ajudou a identificar problemas, necessidades ou características sobre a pesquisa e, ainda, através de observação e registro pode-se descrever e analisar a presença da ludicidade no desenvolvimento do ensino da arte.

Os dados coletados e analisados, assim como as intervenções com as crianças, tiveram como finalidade orientar para a criação do produto intitulado “A pequena artista – audiolivro”, os resultados possibilitaram, juntamente, com as intervenções que tiveram como fio condutor a Contação de histórias nos três momentos e com as seguintes histórias: “O macaco sem rabo”, “O soldadinho de chumbo”, e “Chapeuzinho vermelho”. Espera-se que através do produto educacional os professores encontrem apoio e respaldo para suas ações cotidianas na elaboração de rotinas mais significativas, que agreguem mais vivências às crianças apoiando seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, motor, afetivo e psicológico, ou seja de forma global.

## **5 RESULTADOS E ANÁLISES: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LUDICIDADE E ARTE: AÇÕES DE VIVER E BRINCAR**

Nesta Seção, serão apresentados os professores e as crianças público alvo da pesquisa e as intervenções planejadas intencionalmente com o objetivo de promover a arte e ludicidade com crianças de 4 e 5 anos.

### **5.1 Questionário utilizado na pesquisa para entrevista com as professoras**

Para compreender a realidade da escola, inicialmente fez-se um levantamento de dados por meio de um questionário semiestruturado voltado às professoras com o fito de compreender ações e práticas do cotidiano da Educação Infantil no que se refere à arte e à ludicidade, para que a observação fosse mais assertivamente próxima à realidade do cotidiano escolar. Quanto à coleta de dados, as professoras pertencentes à equipe escolar participaram de maneira voluntária, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). De acordo com Severino (2017, p. 125):

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

A primeira etapa da pesquisa foi elaborada com o objetivo de conhecer melhor as professoras (sujeitos participantes) e suas realidades. As questões iniciais parte 1 contaram com 7 questões, através das quais abordaram-se a formação inicial das professoras, tempo de serviço e os motivos que as levaram à Educação Infantil. Na parte 2, com 8 questões, abordaram-se os conhecimentos sobre arte e ludicidade na Educação Infantil. É importante ressaltar que as professoras abordadas aceitaram participar das ações e, portanto, os 8 questionários entregues foram respondidos e devolvidos.

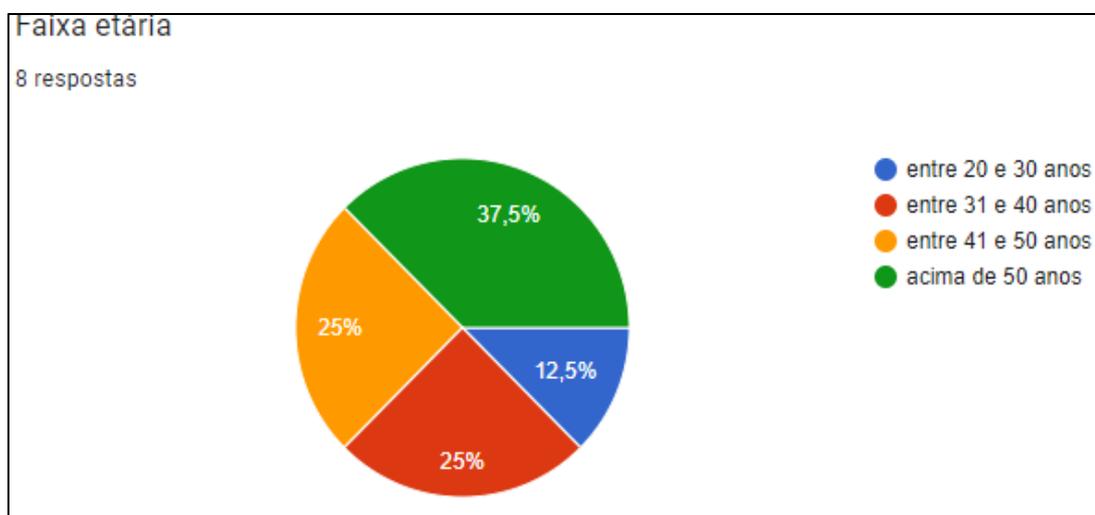
Seguiram-se as coletas de dados realizadas com as professoras, as intervenções com os grupos de crianças do Infantil IV e V. As ações intencionais artísticas e lúdicas foram promovidas a partir das referências que se encontram na Seção 4 com o objetivo de identificar, descrever, registrar e analisar como ocorrem os caminhos da arte e da ludicidade na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos. As

intervenções foram registradas por meio de vídeos, fotografias e áudios. De acordo com Campanholi (2014), é relevante admitir que a fotografia e tantos outros documentos não escritos podem ajudar a compreender determinados acontecimentos históricos. A autora defende a fotografia na educação como meio de ampliar as possibilidades de ensino aprendizagem.

Trazer a fotografia para o cenário da educação significa dismantlar processos arraigados, porém felizmente isso já vem ocorrendo há certo tempo e em instâncias variadas, pois a presença da fotografia na história da educação amplia as metodologias de ensino (Campanholi, 2014, p .6).

As fotos, vídeos e desenhos mais representativos dos momentos das intervenções foram selecionados para auxiliar na composição do produto educacional; a saber: um audiolivro com ilustrações que possam auxiliar com os caminhos da arte e da ludicidade na Educação Infantil com crianças. Expõem-se as temáticas através de gráficos. A primeira parte da pesquisa aborda o perfil das professoras (são declaradamente do sexo feminino). Das 10 professoras da escola, somente duas não participaram. A primeira pergunta envolvendo a idade abordou a faixa etária das professoras, constatando-se que 35,5% estão acima de 50 anos; 25% têm entre 31 e 40 anos; 25% entre 41 e 50 anos; as de 20 a 30 anos representam apenas 12,5% das entrevistadas, como pode-se conferir no Gráfico 1. Elaborou-se esse questionamento com o intuito de compreender melhor o contexto sociocultural em que as professoras estão inseridas, além de ajudar a desenvolver estratégias de comunicação mais assertivas.

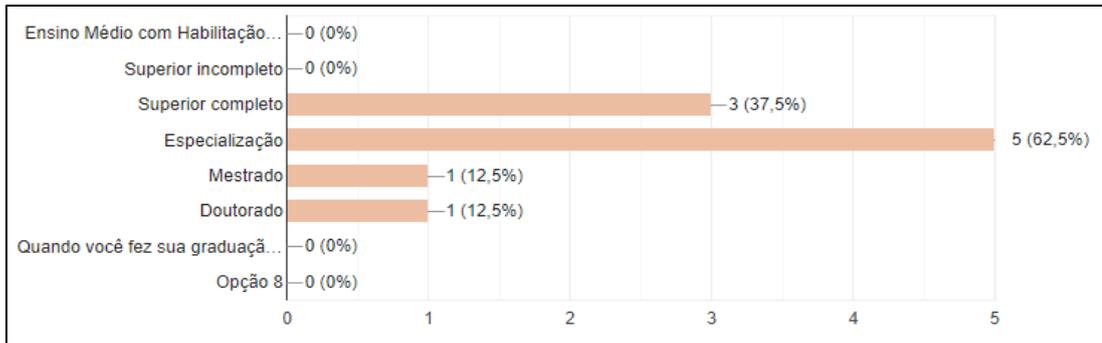
Gráfico 1 – Faixa etária das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Quanto à segunda pergunta: qual o nível de sua formação acadêmica? Declarou-se que 62,5% das professoras entrevistadas possuem curso de especialização, enquanto 37,5% só possuem o superior completo em pedagogia e 12,5% tem mestrado e doutorado, conforme vê-se no Gráfico 2.

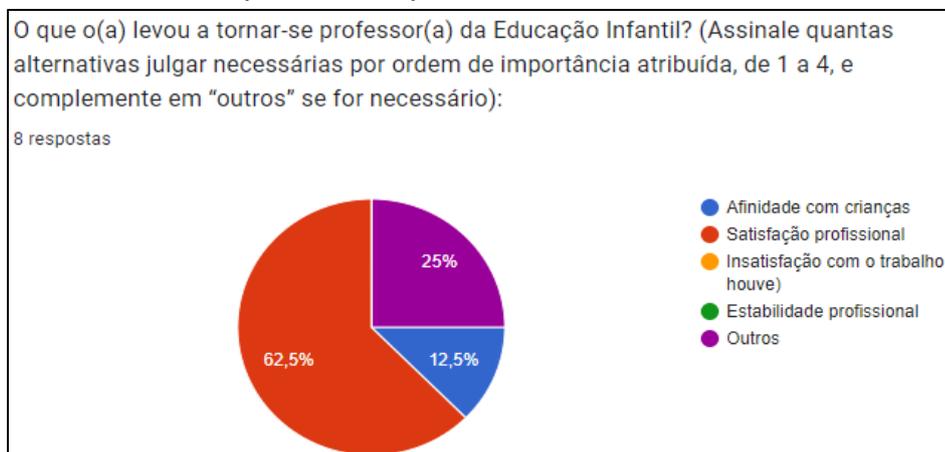
Gráfico 2 – Nível de formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Quanto à pergunta: “O que o (a) levou a tornar-se professor (a) da Educação Infantil? (Assinale quantas alternativas julgar necessárias por ordem de importância atribuída, de 1 a 4, e complementemente em ‘outros’ se for necessário)”, ao analisar-se os dados do motivo que as levou a estudarem para tal, percebeu-se que a maioria (62,5%) relata que foi devido à realização profissional; somente 12,5% afirma que foi devido à “afinidade” com as crianças. Mesmo sabendo que este é um conceito superado, pois para lecionar na EI é necessário muito estudo e pesquisa, ainda existem pessoas que optam por escolher a profissão por suposta afinidade ou jeito com crianças. Quanto ao preenchimento do campo “outros”, referem-se à pressão da família, status, remuneração e por ser um concurso de entrada (vide Gráfico 3).

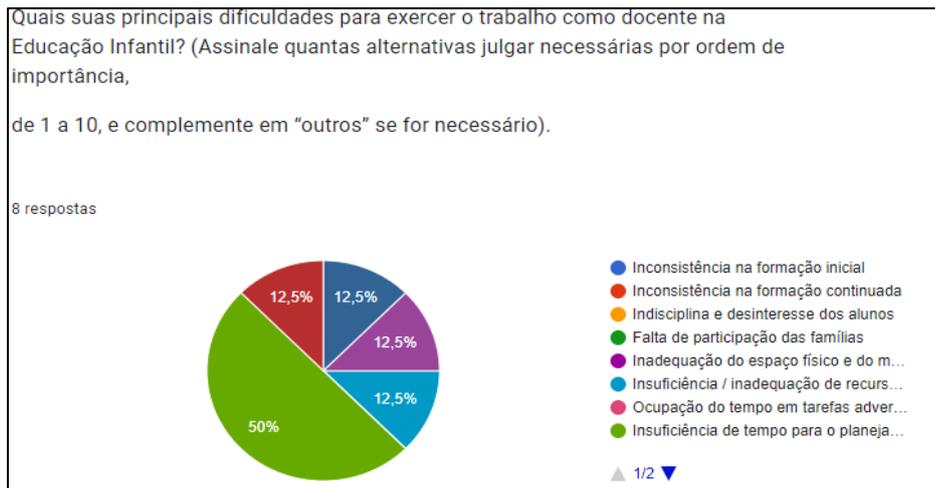
Gráfico 3 – Motivo que levou a profissional a tornar-se educadora infantil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Sobre as principais dificuldades para o exercício do trabalho na Educação Infantil, obteve-se como resposta que para 50% a insuficiência de tempo para o planejamento é um obstáculo; outros problemas relatados, com 12,5% cada, são a inconsistência na formação continuada, inconsistência na formação inicial, inadequação do espaço físico e insuficiência ou inadequação de recursos disponibilizados. O Gráfico 4 apresenta os dados resultantes da questão.

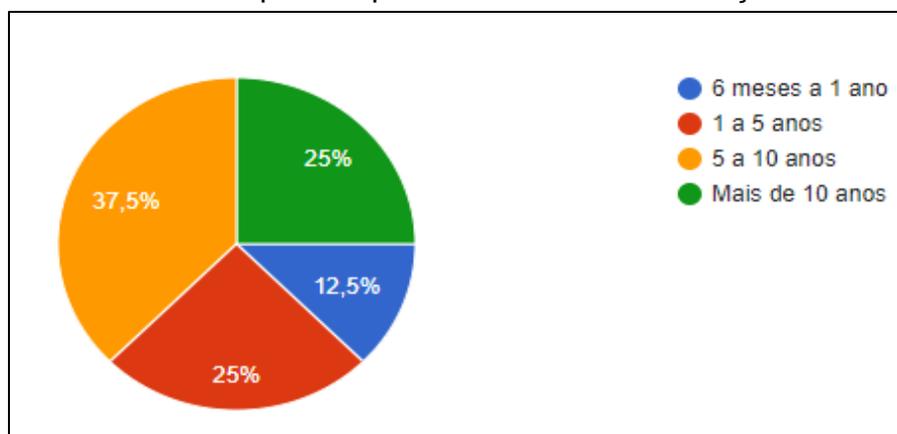
Gráfico 4 – Dificuldades para exercer o trabalho como docente na EI



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Em relação ao tempo de trabalho de cada professora com a Educação Infantil, constata-se que 37,5% trabalha de 5 a 10 anos; 12,5% apenas de 6 meses a 1 ano; e os outros 50% ficaram divididos entre as que trabalham de 1 a 5 anos e as com mais de 10 anos de profissão. O que ficou claro é que a maioria das professoras entrevistadas possui experiência com a Educação Infantil, como se vê no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo em que trabalha com a Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Na segunda parte da entrevista, abordou-se a relação da arte e da ludicidade com algumas questões abertas para que se pudesse explorar as aflições das entrevistadas. Iniciando com o quanto consideram importante o ensino de arte na Educação Infantil, as entrevistadas reconheceram a importância do conteúdo e elaboraram a sua relevância com declarações como: “De extrema importância, pois a criança nessa idade precisa muito da interação artística para instigar sua percepção estética, sua criatividade e liberdade de expressão. Algumas práticas utilizadas são contação de histórias, teatros, manipulação de suportes e riscadores diversos. Organização de ambientes onde eles possam criar, apreciação de músicas e danças de diferentes culturas”.

Você considera importante o ensino de Artes para alunos de 4 e 5 anos da Educação Infantil? Dê exemplos de ações do cotidiano de sua aplicação junto às crianças:

- 1) Sim, juntamente com a ludicidade e a linguagem da criança.
- 2) Sim, considero todas as atividades do Infantil ligadas às Artes.
- 3) Exploração de diversos materiais (pincéis, rolinho, gravetos) e tintas naturais.
- 4) Sim, o desenvolvimento psicomotor está totalmente relacionado com as Artes, seja na música, no percurso sensorial e social.
- 5) Sim, de extrema importância! Pois o aluno nessa idade precisa muito da interação artística para instigar sua percepção estética. sua criatividade e liberdade de expressão. Algumas práticas utilizadas são contação de histórias, teatros, manipulação de suportes e riscadores diversos. Organização de ambientes, onde eles possam criar; apreciação de músicas e danças de diferentes culturas.
- 6) Muito importante. Pintura com diversos materiais, pintura com pés, braços, mãos, diversos portadores e riscadores, papeis diferentes, Artes com elementos naturais, carvão, terra, carimbo, colagem, pintura...

Questionou-se sobre como definem ludicidade, citando exemplos. Entre as respostas, houve quem dissesse que “ludicidade é a característica dos objetos que apoiam as crianças para aguentarem no mundo ao seu redor”. Ou, ainda, que tinham a ludicidade como atividade para exercitar o corpo, “atividades para que exercitem o corpo e propiciem à criança exploração de materiais”. E, também, uma professora que define a criança como lúdica, defendendo espaços livres para expressar a ludicidade: “A criança, por sua vez, na Educação Infantil é Lúdica; ela transforma o ambiente para construir suas brincadeiras, jogos e interações. Acredito que através de teatros onde as próprias crianças podem participar e criar seus próprios personagens, músicas para dançarem e se expressarem, criando movimentos e autocontrolando a conduta. Até mesmo para um chamado de prestar atenção, utilizamos músicas brincadeiras

para que as crianças possam observar mais atentamente o ambiente e o que está acontecendo nele. O mundo na Educação Infantil deve ser permeado pela ludicidade.”

Como você define ludicidade? Dê exemplos de ações do cotidiano e de sua aplicação junto às crianças:

- 1) Ludicidade é a característica dos objetos que apoiam as crianças para aguentarem o mundo ao seu redor.
- 2) Como uma forma de aprender que faz parte do desenvolvimento humano na infância, porém que continua ao longo da vida. Exemplo: As parlendas que ajudam a aprender os números e o alfabeto.
- 3) Atividades para que exercitem o corpo e propiciem à criança exploração de materiais.
- 4) Desenvolver habilidades de forma interessante e com brincadeiras.
- 5) O faz-de-conta retratando todo o cotidiano.
- 6) “A criança, por sua vez, na Educação Infantil é Lúdica; ela transforma o ambiente para construir suas brincadeiras, jogos e interações. Acredito que através de teatros onde as próprias crianças podem participar e criar seus próprios personagens, músicas para dançarem e se expressarem, criando movimentos e autocontrolando a conduta. Até mesmo para um chamado de prestar atenção, utilizamos músicas brincadeiras para que as crianças possam observar mais atentamente o ambiente e o que está acontecendo nele. O mundo na Educação Infantil deve ser permeado pela ludicidade.”
- 7) Atividade que proporciona prazer, diversão e aprendizagem por meio de jogos, brincadeiras ou brinquedos. Exemplo: pintar ouvindo uma música alegre, pintar utilizando um brinquedo, carimbar com objetos, formar figuras engraçadas, imaginar, pensar o que podemos fazer com uma linha curva, reta, etc.

Sobre a formação inicial e os conteúdos de arte, questionou-se se esta foi suficiente e, ainda, pediu-se para que a resposta fosse justificada. As entrevistadas afirmaram que a formação inicial na graduação foi insuficiente para o ensino das Artes, que em quando abordaram o assunto, foi muito superficial, apenas um semestre; que se faz necessária uma busca por formação complementar para auxiliar no trabalho.

Sua formação inicial (curso de magistério ou licenciatura) foi suficiente para o ensino dos conteúdos de Artes? Justifique, por favor, sua resposta.

- 1) Não foi. Para o trabalho de Educação infantil há necessidade de formação complementar.
- 2) Não foi suficiente. Na graduação esse conteúdo é explorado superficialmente.
- 3) Não, foi precário.
- 4) Minha formação inicial foi presencial e muito importante para minha carreira, no entanto tivemos apenas 6 meses de aulas de Artes. Acredito que falta um pouco de repertório ou uma formação para que possamos conhecer melhor essa área do conhecimento e como ela pode auxiliar em nosso trabalho.

- 5) Não. O professor deve sempre estar em formação, aprender estratégias, novidades, troca de experiências, atualizar-se, etc.
- 6) Não, pois não tenho conhecimento suficiente.

Para tentar compreender melhor as professoras e sua formação, questionou-se se haviam participado de algum curso de formação em que o ensino da arte e ou ludicidade fosse contemplado. 62,5% das entrevistadas responderam que não, nunca tinham feito curso com a temática; apenas 12,5% afirmou ter participado de um curso abordando o ensino da arte e ou ludicidade, conforme pode se conferir no Gráfico 6.

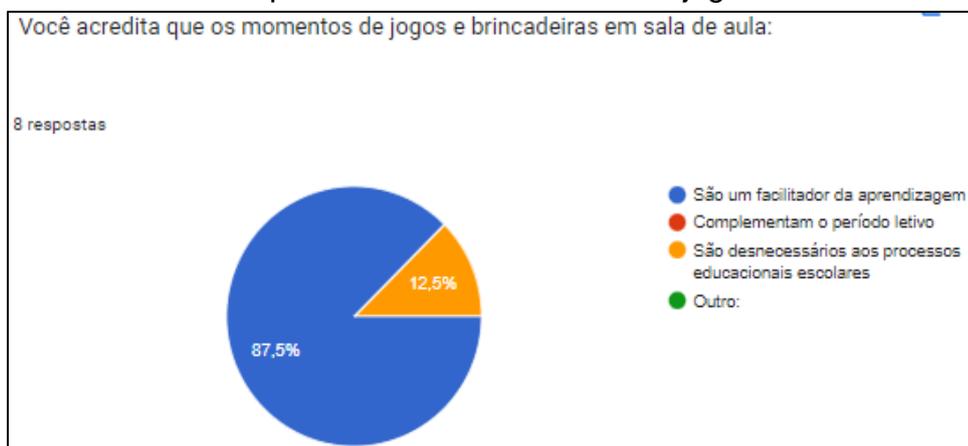
Gráfico 6 – Participação em algum curso complementar de arte ou ludicidade



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

A respeito dos momentos de jogos e brincadeiras, questionou-se para que serviam. A grande maioria (87,5%) respondeu que são um facilitador da aprendizagem; apenas 12,5% afirmaram que os jogos e brincadeiras são desnecessários aos processos educacionais escolares (Gráfico 7).

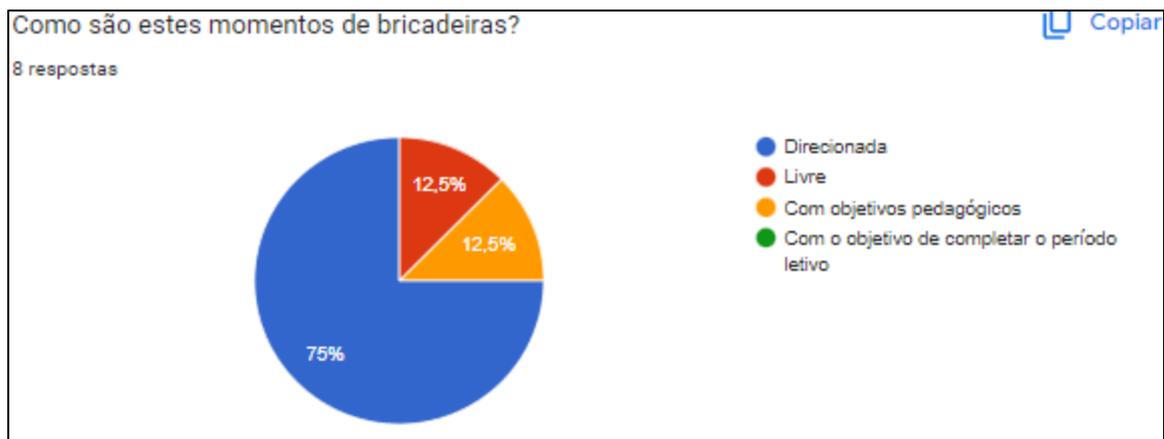
Gráfico 7 – Para que servem os momentos de jogos e brincadeiras



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Quando interrogadas sobre como seriam esses momentos de brincadeira, 75% afirmaram que eram direcionadas; 12,5% disseram preferir deixar as brincadeiras livres; os outros 12,5% realizam as brincadeiras com objetivos pedagógicos, conforme vê-se no Gráfico 8.

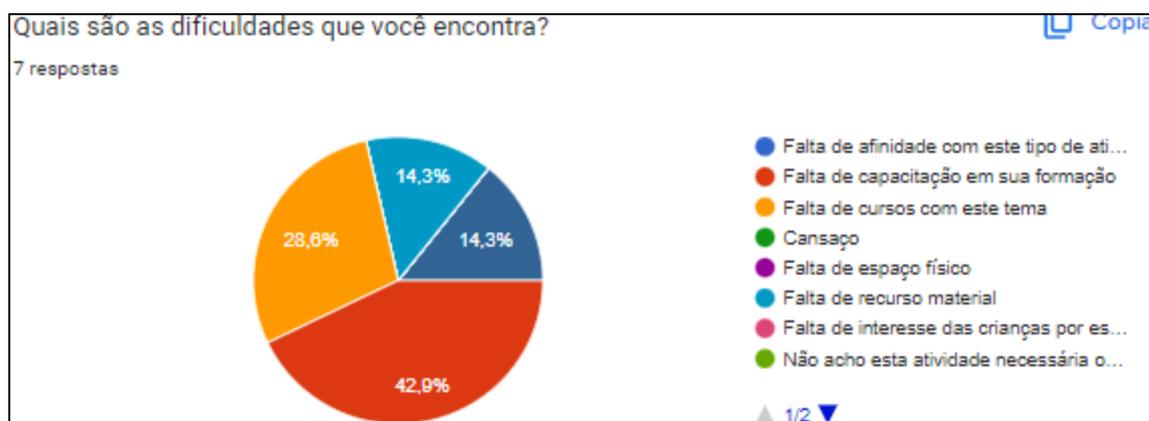
Gráfico 8 – Como são os momentos de brincadeiras



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Por fim, perguntou-se quais são as dificuldades encontradas por elas no ensino da arte. 42% respondeu ser a falta de capacitação e formação; 28,6% a falta de cursos com este tema; os outros 28,6% ficaram divididos em falta de recurso material e falta de afinidade com este tipo de atividade. Resultados exibidos através do Gráfico 9.

Gráfico 9 – Dificuldades encontradas ao lecionar arte



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados resultantes da pesquisa.

Após o questionário com as professoras, chegou o momento de conhecer o grupo de crianças selecionadas para participar do estudo. Notou-se que parte delas eram bem expressivas, curiosas e com muitos questionamentos sobre como seriam

as ações. Mesmo com sua participação, as professoras das respectivas turmas permaneceram no decorrer das intervenções juntas com o grupo, sendo uma forma de segurança para elas frente ao novo momento, com uma nova “professora”. O encontro inicial deu-se em uma roda de conversa, primeiro com os Infantis 4 e 5, em cuja roda apresentou-se o plano de ação, motivando-as a fazerem perguntas. Aceitaram participar das ações propostas, apresentando-se, então, o TALE (Apêndice C), “assinado” em seguida por todos. Os maiores escreveram o seu nome; os demais carimbaram o dedo no local da assinatura.

Em uma roda de conversa inicial com as crianças, abordou-se o tema referente ao papel da arte e da ludicidade. Conversou-se sobre quais os passeios que eles fazem com a família, sobre museus, e a turma do Infantil IV apresentou algumas peculiaridades sobre sua visita ao museu do Café, em Piratininga. Cada criança pareceu querer participar da conversa, empolgados por partilharem experiências que iam além da escola.

A fim de registrar esse importante momento de trocas, descobertas e conversas, propôs-se um registro por meio de desenhos, desta vez, em folha A3 e giz de cera ou canetinha. Ao atentar para as imagens, transpareceu claramente que as crianças registraram em desenho o que compreendiam sobre cultura e ludicidade. As crianças do Infantil V demonstraram mais domínio das técnicas, e foi surpreendente notar que poucas crianças do Infantil IV conseguiram organizar seus pensamentos em desenhos. Portanto, além do registro em forma de desenho, é de fundamental importância o olhar atento do educador, observando as crianças, suas falas e expressões durante a aula e seu registro, seja em forma de desenho, danças ou até mesmo em silêncio.

Dada essas características da criança, suas criações, ideias, hipóteses, descobertas, conquistas entre tantas outras possibilidades, necessitam ser perenizadas em ações e formas que deem a compreensão do que queriam expressar, como pensavam, que sentimentos viviam para agirem daquela forma (Kobayashi, 2018, p. 15).

Esse registro e tantos outros podem ser considerados um relato do desenvolvimento infantil e suas especificidades, além de proporcionar às famílias um vislumbre do desenvolvimento das crianças por meio das ações na escola.

## 5.2 Intervenções pedagógicas intencionais e planejadas com contação de histórias

Ao se buscar compreensão para a contação de histórias, depara-se com a definição do seu significado em Machado (2004, p. 32): “a atividade de contar histórias constitui-se numa experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível”. Ao se observar o fascínio da tradição oral de uma boa contação de histórias, ele não se restringe à escola com crianças e adolescentes, vai muito além, cativando um público heterogêneo, perpassando o entretenimento.

O poder de sedução do contador resulta da forma pela qual ele trabalha a sua matéria, o desconhecido, o simbólico, pois se refere não somente à vida dos homens, mas também à relação que esta vida estabelece com os poderes obscuros do mistério e da magia. Essa inspiração permanente em direção ao saber e ao domínio desses mistérios desperta nos homens a curiosidade e a imaginação criadora (Patrini, 2005, p. 133).

Os contos e demais histórias foi, por muito tempo, segundo Cascudo (1978), responsabilidade das mulheres por possuírem arquivos mentais, recontando aos filhos, netos e familiares. Machado (2004, p. 32) assinala que “a atividade de contar histórias constitui-se numa experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível”. Dessa forma, ao contar histórias, o professor oportuniza momentos em que a afetividade e o respeito ao próximo sejam parte de sua rotina e vivências. Essas ações estabelecem um ambiente propício à construção de valores, sempre em uma perspectiva ética, já que para ter significância na vida das crianças, tais abordagens não podem ser impostas, descontextualizadas. A narração como uma forma artesanal de comunicação não só transmite o fato ocorrido, ela engendra até possuir o formato ideal ao seu público. Ao escolher uma história, o narrador não apresenta somente o escrito, essa história passa a ser “parte dele”, do que viveu e apresentou, até se transformar em narração. De acordo com Bosi (1998, p. 85), “A arte da narração não está contida nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que os escutam.”

No encontro seguinte, deu-se início às intervenções planejadas intencionalmente com o objetivo de promover a arte e ludicidade com crianças de 4 e 5 anos. Com o início das ações desenvolvidas, optou-se por apresentações artísticas por meio de muita ludicidade, pois a maioria dos relatos iniciais das crianças não

compreendiam essa parte da arte, então foram realizadas como fio condutor das intervenções a contação de histórias, seguida por danças ou músicas por oficinas de arte com o objetivo de ser um processo presente no cotidiano da criança, e que permitisse a ela não só viver um repertório artístico, como também desenvolver confiança em si, expondo seus pensamentos de diferentes formas, como desenhos, danças ou conversas.

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas [...]. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida (Holm, 2007, p. 84).

Estas habilidades só puderam ser desenvolvidas pela criança que foi apresentada à diversidade de possibilidades que a arte pode proporcionar. Cabe ao educador ampliar o repertório e a capacidade da criança para experimentar sem medo de errar.

De modo geral, no campo educacional, tomamos rumo diverso: caminhamos ampara dos por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto, da fantasia e da sensibilidade, por exemplo. É evidente a dificuldade da escola (creches e pré-escolas também!) em lidar com a arte, com a poética da vida – que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro. Mas, a tranquilidade que pode nos trazer o domínio do já estabelecido (um modelo, um manual, uma técnica) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida (como aquela pasta com moldes de “trabalhinhos” para passar para as crianças, ainda tão comum entre os educadores!), caminha passo a passo com a impossibilidade da criação (Ostetto, 2007, p. 37).

Realizou-se a **primeira intervenção**, intitulada “Momentos lúdicos” unindo a arte e as múltiplas linguagens da criança; contou com um cenário preparado com materiais diversos. O palco que deu lugar à intervenção foi composto por uma cortina de fundo, um tapete de retalhos para dar profundidade ao ambiente e a ação dos personagens que compuseram um teatro com objetos. Esses recursos foram planejados para criarem uma atmosfera de encantamento. Através da Figura 8 pode-se ver o ambiente preparado para esse momento. Na maioria das vezes, nem os educadores percebem a importância desses elementos, o preparo da atmosfera e o desenvolvimento infantil. Em face da falta de respostas rápidas ou programadas, acabam relegando essa ação tão importante ao segundo plano.

Alimentar o universo imaginário das crianças, provocando o desejo que faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, invariavelmente, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências (Ostetto, 2007, p. 37).

Realizou-se depois uma breve conversa com as crianças sobre as suas expectativas, sobre o que iria acontecer no local. Na sequência, veio a contação da história “O macaco sem rabo”, escolhida devido ao seu forte apelo emocional, o que provocou nas crianças momentos de surpresa e reviravoltas. No decorrer da apresentação, instigou-se a participação da plateia utilizando recursos diferentes do cotidiano da escola. Na Figura 9 são retratadas ações com materiais diversos, tais como estrelinhas de ouro, violão, aromatizador de ambiente – que remetem aos odores de uma floresta –, cheiro de mato, etc, a fim de despertar os diversos sentidos das crianças. No encerramento, apresentou-se uma sequência de músicas, com voz e violão, contando com a participação de um cantor (Figura 11). A presença do músico permitiu que as crianças pudessem interagir melhor, pedindo músicas, cantando e dançando – algumas até pediram para tentar tocar o violão, degustando como o som é produzido, etc., como vê-se na Figura 12.

Durante a contação da história, entregou-se a cada criança um pedaço de lã representando o rabo do macaco. Com a colaboração das professoras da turma, realizou-se na classe um momento de reconto da história, sucedendo ao registro da atividade por meio de desenhos e colagens em folha A3.

Figura 8 – Ambiente preparado para a primeira intervenção



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 9 – Recursos diferenciados



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 10 – Recursos diferenciados



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 11 – Participação do cantor com músicas infantis



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 12 – Criança interagindo com o instrumento



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Durante a **segunda intervenção**, intitulada “Hora da dança”, desenvolveram-se atividades através das quais a criança pudesse apreciar e vivenciar uma apresentação de balé pensada e produzida para a ação; para o evento, convidou-se

uma bailarina profissional. Antes dessa apresentação, houve uma contação de histórias, dessa vez, sobre o “Soldadinho de chumbo”. A história, o cenário e os recursos da contação entrelaçaram-se para que a criança vivenciasse diversas experiências. Foi muito impactante para a turma perceber que a bailarina veio especialmente para apresentar a eles um espetáculo com precisão de técnica e música retirados do balé original “Soldadinho de Chumbo”. No final da apresentação, a bailarina convidou quem queria aprender alguns passos. Nesse momento, poucas crianças pediram para participar, mas todas, sem exceção, foram cumprimentá-la com curiosidade e encantamento, passando as mãos na sua roupa e até mesmo abraçando.

É importante ressaltar que antes da apresentação e antes mesmo de as crianças notarem a presença da bailarina na escola, realizou-se uma roda de conversa sobre música, danças e seus estilos. Algumas meninas presentes relataram fazer balé, a maioria quis demonstrar alguns passos de *Breaking* (tipo de dança de rua), além de *Shelby* (que são as dancinhas coreografadas comuns do aplicativo de celular TIC-TOC). A turma se mostrou muito interessada nas músicas e danças.

Figura 13 – Crianças durante a apresentação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 14 – Bailarina interagindo com uma das crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 15 – Crianças “explorando” a bailarina



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 16 – Crianças se despedindo da bailarina



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Solicitou-se ao término das apresentações, mais uma vez, que as professoras da turma propusessem um registro, o que foi feito após um breve relato da história com a ajuda do livro *Soldadinho de Chumbo*, que as crianças solicitaram e puderam manusear, fazendo o relato da história, cada uma à sua maneira. Para finalizar a ação, optou-se por fazer desenhos sobre a história e a apresentação com o uso de tinta guache, em folha A3. Nesses momentos, é muito importante ressaltar sobre a importância do registro na Educação Infantil.

O registro da vida das crianças, quando permanece na oralidade para a transmissão das experiências cotidianas, perde-se no tempo e não registra a história das conquistas de cada criança, ficando no esquecimento, evidenciando somente um estado momentâneo, sem história, sem processos que mostram avanços e dificuldades para que compreendamos como foram percorridos tais caminhos (Kobayashi, 2018, p. 37).

Na **terceira intervenção**, intitulada “Emoção e lúdico”, apresentou-se uma contação de histórias de comum repertório, de modo que as crianças estivessem “familiarizadas”. Apesar de ser de domínio das crianças, o objetivo era que os recursos, como o cenário, despertassem as linguagens e emoções. Optou-se, então, por contar a história “Chapeuzinho Vermelho”. Dentre os muitos elementos inusitados, havia bonecos, como o do lobo mal, que realmente “engolia” as personagens, o que despertou nas crianças emoções e curiosidade. Ao término, pode-se dizer que foi uma história que tocou as crianças e que repercutiu em momentos de exploração dos materiais, bonecos e cenário. Notou-se que algumas crianças recriaram momentos do conto, tomando o lobo mal sem suas mãos e refazendo o momento em que ele devorava a avó e a Chapeuzinho, ou até mesmo explorando colocar na boca do lobo outras comidas, como a chupeta do amigo e alguns brinquedos de montar.

Concluído esse momento de exploração, elas foram convidadas para um desenho coletivo em um mural coberto de “tecido” TNT, com canetinhas e giz coloridos, conforme vê-se na Figura 17. Esse momento, por ser uma ação pouco convencional em relação ao suporte para o registro e quanto à sua disposição na parede, proporcionou muita interação da turma, desenhando e experimentando as possibilidades e limites do desenho. Esse mural foi elaborado pelas duas turmas presentes: Infantil IV e Infantil V.

Na Educação Infantil aprender com vivências, experiências é parte fundamental:

Em toda tarefa-brincadeira se insere como condição obrigatória a habilidade de coordenar o seu comportamento com o comportamento dos outros, de colocar-se em relação dinâmica com os outros participantes, de atacar e defender-se, de prejudicar e ajudar, de prever o resultado do seu desenrolar no conjunto global de todos os participantes da brincadeira. Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais (Vigotski, 2000, p. 122).

O Quadro 1 nos ajuda a compreender as intervenções, exibindo também as ações que as complementaram.

Figura 17 – Crianças desenhando no mural



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Quadro 1 – Intervenções e ações complementares

INTERVENÇÃO	DURAÇÃO	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	NÚMERO DE CRIANÇAS	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	REGISTRO
“MOMENTOS LÚDICOS”	90 min	Palco, cortina, tapete, bonecos para a contação de histórias, estrelinha e violão.	43	“O macaco sem rabo”	Reconto da história e registro com desenhos e colagens.
“HORA DA DANÇA”	60 min	Palco, cortina, tapete, caixinha de música, bonecos para a contação de histórias, estrelinha e presença da bailarina.	38	“Soldadinho de chumbo”	Reconto da história com o livro e desenho com tinta na folha A3.
“EMOÇÃO E LÚDICO”	60 min	Palco, cortina, tapete, caixinha de música, bonecos para a contação de histórias e estrelinha.	47	“Chapeuzinho vermelho”	Desenho coletivo em tecido com lápis carvão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo o quadro anterior podemos notar a presença de uma contação de histórias como fio condutor de cada intervenção. Após cada contação houve a presença de alguma ação artística diretamente com as crianças, as colocando em interação direta com a história. Também é possível observar o número de crianças participantes em cada intervenção.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é a primeira fase da educação básica, constituindo-se como espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. As brincadeiras e interações se destacam como eixos estruturantes do trabalho pedagógico; do mesmo modo, vale ressaltar o papel fundamental da ludicidade em interlocução com as múltiplas linguagens da arte nas propostas de ações com crianças de 4 e 5 anos, como potencializadoras de aprendizagem e desenvolvimento.

A escolha deste tema nasceu das inquietações da nossa experiência docente na Educação Infantil no tocante ao ensino da arte. As observações da prática docente com as múltiplas linguagens da arte apontam uma prática espontaneísta e, não raras vezes, servindo-se de trabalhos estereotipados, selecionados sem o devido planejamento. Percebe-se, ainda, a arte vista como elemento secundário e sem oportunizar momentos em que ela e a ludicidade sejam as promotoras do desenvolvimento da criatividade infantil. Razão pela qual o problema desta pesquisa foi no sentido de como propor ações planejadas, desenvolvidas, registradas, analisadas e avaliadas para que ocorram intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias a fim de promover o acesso e a participação das crianças à cultura e à arte?

Com base no exposto, este trabalho elencou como objetivo geral propor desenvolver, analisar e avaliar intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias para o acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte.

Assim, a pesquisa teve como objetivos específicos:

- Identificar, descrever, registrar e analisar a presença da ludicidade no desenvolvimento e aprendizado das múltiplas linguagens da arte na EI;
- Investigar e analisar na BNCC e no Currículo Comum de Bauru de Educação Infantil no que se refere às orientações para o uso da arte e do lúdico;
- Identificar, descrever e analisar as ações promotoras da arte e da ludicidade realizadas pelos professores;

- Selecionar, apresentar e avaliar ações lúdicas a serem realizadas junto aos professores e crianças por meio da contação de histórias com músicas e danças para a elaboração do produto final.

Considerando a descrição e análise dos dados coletados, este trabalho apontou para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem da arte e da ludicidade como uma ação prioritária. No caso de crianças de 4 a 5 anos de idade, as múltiplas linguagens da arte são formas de conhecer-se, viver, aprender e expressar-se que devem estar presentes na rotina escolar. Constatou-se, assim, que o ensino da arte por meio da ludicidade é possível, não esquecendo que, muitas vezes, a falta de tempo para o planejamento escolar faz a professora optar por ações espontaneístas nas quais a ludicidade e a arte são meras coadjuvantes.

O desenvolver da pesquisa buscou observar a contação de histórias e o acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte, investigando e analisando na BNCC e no Currículo Comum de Bauru de Educação Infantil no que se refere às orientações para o uso da arte e do lúdico. Ao se aprofundar nos estudos sobre os caminhos na Educação Infantil, constata-se que é uma conquista relativamente recente na história da educação, o que é visível ao conhecer as leis que regem a EI na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 1996, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – 1998, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – 2009 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018.

O Município de Bauru conta ainda com o Currículo Comum para a Educação Infantil (Brasil, 2022), cujas implicações para a arte e a ludicidade são dependentes, posto que a educação depende, diretamente, da concepção que a sociedade tem de criança e o que é necessário para o seu desenvolvimento, pois até bem pouco tempo a escola era um espaço meramente assistencialista. Esse olhar foi sendo modificado aos poucos, apesar de ainda se promover o cuidar, mas de maneira indissociável do educar.

Também se estudou a arte e linguagem na Educação Infantil com o fito de expor como se dá o desenvolvimento da linguagem na criança e algumas ações promotoras da arte na primeira infância. Mostrou-se que, mais do que reproduzir trabalhinhos ou fazer apresentações de coral de final de ano, a arte na Educação Infantil deve

promover o desenvolvimento da linguagem da criança por meio do desenho, músicas, invenções e criatividade, sempre apresentando o mundo artístico e cultural por meio de desafios, valorizando a descoberta, a imaginação, a fruição, a liberdade, a expressão, a pesquisa e a experiência. Negando-se essas vivências, estar-se-á sonhando da criança o seu direito de apropriar-se de uma linguagem tão importante ao seu desenvolvimento como a arte.

Quanto à metodologia, a seção: “Caminhos da pesquisa – Metodologia” trouxe a forma como ocorreram as ações para o planejamento, a elaboração dos instrumentos, bem como os indicadores para a análise e divulgação dos dados. Ao abordar os procedimentos voltados para proporcionar “a contação de histórias: acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte”, desenvolveram-se ações para conhecer o universo da pesquisa, o que nos remeteu ao levantamento de dados junto aos professores a fim de conhecer um pouco mais seus conhecimentos e ações da arte e da ludicidade no cotidiano das turmas selecionadas. Outra parte da coleta de dados ocorreu com a aplicação de ações planejadas minuciosamente com o público infantil, todas guiadas pela contação de histórias.

Quanto aos resultados e discussões, possibilitou-se analisar e tabular os dados do questionário enviado às professoras participantes da pesquisa para relacionar com o problema da pesquisa. Ao aplicar o questionário às professoras da Escola de Educação Infantil, pode-se constatar que as professoras participantes reconhecem a importância da arte e da ludicidade para o desenvolvimento infantil. Porém, muitas vezes, apontam que a formação inicial em Pedagogia não trouxe conhecimentos necessários para um trabalho de qualidade importante, também apontam para a falta de materiais e espaços adequados a fim de que se possa desenvolver atividades que realmente instigam a criatividade, imaginação e a cultura das crianças de 4 e 5 anos.

Ressalta-se que em face da relevância da presente pesquisa pretende-se trazer benefícios às crianças da Educação Infantil, pois, através dos dados apresentados, os educadores poderão utilizar diferentes recursos para ações com as crianças, potencializando que a apropriação da cultura ocorra de maneira mais prazerosa e adequada ao ensino-aprendizagem por meio da ludicidade e da arte.

Sabe-se que o tema estudado não se esgota neste estudo e que outros questionamentos surgirão para a continuidade em pesquisas, como o uso de um ateliê exclusivo para as aulas de arte ou, ainda, o impacto com a inserção de professores de arte na Educação Infantil, entre tantas outras possibilidades no ensino da arte.

Em relação à pesquisadora, pode-se dizer que o estudo realizado modificou a forma de planejar, executar, registrar e avaliar as ações com a arte e a ludicidade com as crianças.

Por fim, destaca-se o produto educacional intitulado “A pequena artista – audiolivro”, que será disponibilizado no repositório Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica – UNESP campus Bauru–SP. A respeito, espera-se que os professores encontrem apoio e respaldo para as ações cotidianas na elaboração de rotinas mais significativas que agreguem mais vivências às crianças, apoiando seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, motor, afetivo e psicológico, ou seja de forma global.

## APRESENTAÇÃO DO PRODUTO RESULTANTE DA PESQUISA

O Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, mestrado profissional UNESP (Bauru), tem como exigência um produto educacional. Tal fato se deve à necessidade de atender aos requisitos acadêmicos quanto à produção de materiais didático-pedagógicos, fazendo ponte entre a dissertação e a apresentação da pesquisa com o produto realizado no decorrer do desenvolvimento dos objetivos da pesquisa, que pode apoiar as ações na Educação Básica – nesse caso, na Educação Infantil – EI.

Propôs-se com a pesquisa “A contação de histórias: acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte” compreender como ocorrem as ações da arte e da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem com crianças da EI de 4 e 5 anos. Para responder a tal questionamento, o estudo tem como objetivo geral: propor, desenvolver, analisar e avaliar intervenções pedagógicas por meio da contação de histórias para o acesso à cultura lúdica pelos caminhos da arte. Adotou-se como abordagem a metodologia de pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com etapas de investigação referencial do objeto de pesquisa que apoiou a elaboração dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados coletados com crianças e professores de uma escola de EI do interior de São Paulo.

Chegou-se à hipótese de que o ensino da arte é realizado como função secundária e em descompasso com o que é mais característico da infância, a ludicidade. Para as crianças-alvo da pesquisa, as múltiplas linguagens da arte e a forma de conhecer-se, viver, aprender e expressar-se necessitam estar presentes na rotina escolar. Para assegurar o rigor científico do material, foi essencial realizar pesquisas e referenciar as fontes de informações. Incluiu-se também as devidas referências bibliográficas.

A elaboração desta dissertação contou com pesquisas e formações realizadas e com a vivência da pesquisadora. A metodologia que deu suporte à elaboração do produto educacional foi qualitativa, com um estudo de caso, e em etapas de investigação referencial do objeto de pesquisa, que apoiou a elaboração dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados adquiridos com crianças e professores na escola de EI EMEII Stélio Machado Loureiro, localizada em Bauru, interior de São Paulo. Esses procedimentos aconteceram durante o primeiro semestre de 2023,

observando e analisando como ocorrem as ações da arte e da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem com crianças da EI de 4 e 5 anos.

Utilizando os conhecimentos adquiridos, as experiências vivenciadas durante as observações e pesquisas na escola de Educação Infantil por onde os dados foram coletados, criou-se e desenvolveu-se o produto educacional “A pequena artista – audiolivro”. O produto terá a narração de uma criança que contará as “aventuras” de uma menina de 5 anos. Essas ações e vivências trarão as diversas linguagens da arte.

Detalhar-se-á um pouco do que será apresentado no audiolivro. Trata-se da gravação da leitura de um livro, sendo, assim, um suporte para a apresentação de uma história, um fato e outros gêneros discursivos. Quem fará a leitura? São narradores profissionais, atores, voluntários e a criança, como no produto planejado para mostrar uma história de criança para crianças.

Espera-se como resultado do audiolivro que os professores encontrem respaldo às suas ações cotidianas na elaboração de rotinas mais significativas, que agreguem mais vivências às crianças, apoiando seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, motor, afetivo e psicológico, ou seja, de forma global. O produto ficará à disposição no repositório do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Bauru.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar**. Alínea, 2007.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BAGNO, M. L. **Termo de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Educação Infantil**. Bauru, 2022. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_comum\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 21 ago. 2022.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF, Casa Civil, Planalto. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. **Lei n 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, Casa Civil. Planalto. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 14 mar 2022.
- BRASIL. **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. Brasília, DF. Casa Civil, Planalto. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Casa Civil. Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 28 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conforme resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez->. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional da Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001, 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BUORO, A. B. **O Olhar em construção**: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPANHOLI, J. A. M.; Fotografia e educação: O uso da fotografia na prática docente. **Revista Primus Vitam**, nº 7 – 2º semestre, 2014.

CAMPBELL, J. **Herói de Mil Faces**. Barcelona: O. Cholsamaj Fundación, 2004.

CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

CASTRO, M. **Noção de criança e Infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, S. M. M.; GONÇALVES, V. P.; REIFUR, S.; SILVA, E. A. R.; SILVA, E. N.; SILVA, M. M. A importância do lúdico na educação infantil. **Semana Acadêmica**, Revista Científica, vol. 2, nº 133, 2016.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Em Aberto**, v 18, n. 73. Brasília, p.11-28, 2001. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesse em: 08 jan. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, E. M.; SARAT, M. Criança (s) e infância (s): perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 234-252.

FUSARI, M. F. de R. e, & Ferraz, M. H. C. de T. **arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez. 2002.

- GANDINI, L. *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2019.
- GARCIA, R. L. (Org). Revisitando a pré-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, 1992.
- GARDNER, H. Apresentação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.) **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação** (pp.13-16). Porto Alegre: Penso Editora, 2016.
- GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais, 2010.
- GOMBRICH, E. H. **A História da arte.** 16 Rio de Janeiro: Editora LTC, 2015.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOLM, A. M. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte.** São Paulo: Museu de arte Moderna de São Paulo, 2007.
- HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IABELBERG, R. **arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula.** 1. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2017. v. 1.
- KISHIMOTO, T. M. *et al.* **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, v. 371, p. 56, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** Rev. Fac. Educ, p. 145-167, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. **Pré-escola em São Paulo: das origens a 1940.** 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- KOBAYASHI, M. C. M. Documentação Pedagógica: experiências com projetos. **Eventos Pedagógicos.** Sinop, v. 9, n. 1 (23. ed.), p. 10-22, jan./jul. 2018.
- KOBAYASHI, M. C. M. **Linguagens da criança e Formação Docente: Histórias e Circularidade.** Curso de livre docência (Ensino de Arte: Linguagens da Criança).

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Ciências - FC, Departamento de Educação de Bauru, 1919.

KRAMER, S. **Infância e educação infantil**. Papirus Editora, 1999.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, 2000, p. 05-18.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. Ebook: Papirus, 2007.

LUCKESI, C. C. **Iudicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Portal Unemat. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/iudicidade\\_e\\_atividades\\_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/iudicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 24 maio 2022.

MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALUF, A. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MUNARI, B. **Fantasia, invenção, criatividade e imaginação**. Tradução José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 1997.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil e arte: Sentidos e práticas possíveis**. Acervo Digital Unesp. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, 2011.

OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007 (p. 30-45).

PATRINI, M. de L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, R. S. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 170–190, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641935. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935>. Acesso em: 02 maio 2022.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**: Uma introdução à arte de inventar histórias. Summus Editorial, 2021.

SANTOS, A. B.; LEAL, E. C.; MACHADO, P. J.; COLVERO, R. B. **Métodos e abordagens nas Ciências Humanas**: Paradigmas e perspectivas contemporâneas. 1 ed. Pelotas: BasiBooks, 2019.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento**. 2012. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, M. G. S. **A importância de Friedrich Froebel para a educação infantil**. Recanto das Letras, Artigo, Mogeiro – Paraíba, 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/4243695>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SUBTIL, M. J. D. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido aos professores**

Saudações, convidamos você para participar da pesquisa intitulada **OS CAMINHOS DA ARTE E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**. Cujo objetivo é identificar, descrever e analisar a presença da ludicidade no desenvolvimento do ensino da arte e em suas linguagens na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos. Este estudo será realizado por Vanessa Marinho Cunha Pescarollo, professora especialista de Educação Básica Infantil e atualmente pós-graduanda no curso Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, ambas da UNESP/Bauru.

Devido as inquietações da nossa experiência docente na Educação Infantil no tocante ao ensino da arte, as observações da prática docente com as múltiplas linguagens da arte apontam uma prática espontaneísta, não raras vezes, servindo-se de trabalhos estereotipados, selecionados sem o devido planejamento. Ainda se percebe a arte vista como elemento secundário e sem oportunizar momentos em que a arte e a ludicidade sejam as promotoras do desenvolvimento da criatividade infantil. Então apresentar alternativas em que a criança vivencie essas linguagens desde a Educação Infantil podem contribuir para o pleno desenvolvimento infantil. Ao apresentar o produto “A caixa do brincante: a arte e o lúdico em contato direto com a criança”, contendo diversos recursos, poderia promover o ensino da arte e a ludicidade desde a primeira infância.

Será realizada uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico em curso será concomitante à investigação de campo, nas etapas de coleta e análise e divulgação dos dados. Os instrumentos de coleta de dados são: um questionário a ser respondido por professores de Educação Infantil de escolas municipais e os familiares das crianças participantes. Para avaliar a viabilidade dos objetos lúdicos que comporão o produto final serão elaborados indicadores de observações nas ações de arte e lúdicas (crianças – arte - objetos lúdicos). Para tanto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

Os resultados obtidos nesse estudo e com sua autorização e participação apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação das ações dos docentes da Educação Infantil no tocante ao ensino da arte e ludicidade.

Aparentemente, a pesquisa não oferece riscos, mas caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Entretanto os benefícios serão vários para as práticas educacionais na Educação Infantil. Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

Sua autorização de participação é facultativa, e mesmo após autorizar poderá desistir, basta enviar um email para [vanessa.marinho@unesp.br](mailto:vanessa.marinho@unesp.br) ou no telefone (14) 996900065 para a retirada do consentimento.

Caso você não entenda algo sobre o questionário ou a entrevista, ou queira tirar outra dúvida, procure a pós-graduanda Vanessa no email e telefone citado. Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa. Os direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que tratam da dignidade humana nas pesquisas científicas.

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa.

Profª Drª Maria do Carmo Monteiro  
 Kobayashi Professora - Orientadora  
 Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-  
 01 Bairro Vargem Limpa, Bauru, SP, 17033-  
 360 Email: [monteiro.kobayashi@unesp.br](mailto:monteiro.kobayashi@unesp.br)

Profª Esp. Vanessa Marinho Cunha  
 Pescarollo. Pesquisadora discente  
 (mestranda).  
 Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-  
 01 Bairro Vargem Limpa, Bauru, SP,  
 17033-360 Email:  
[vanessa.marinho@unesp.br](mailto:vanessa.marinho@unesp.br)

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido  
para os pais/responsáveis**

Saudações, convidamos seu (sua) filho (a) para participar da pesquisa intitulada **OS CAMINHOS DA ARTE E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**. Cujo objetivo é identificar, descrever e analisar a presença da ludicidade no desenvolvimento do ensino da arte e em suas linguagens na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos. Este estudo será realizado por Vanessa Marinho Cunha Pescarollo, professora especialista de Educação Básica Infantil e atualmente pós-graduanda no curso Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, ambas da UNESP/Bauru.

Devido as inquietações da nossa experiência docente na Educação Infantil no tocante ao ensino da arte, as observações da prática docente com as múltiplas linguagens da arte apontam uma prática espontaneísta, não raras vezes, servindo-se de trabalhos estereotipados, selecionados sem o devido planejamento. Ainda se percebe a arte vista como elemento secundário e sem oportunizar momentos em que a arte e a ludicidade sejam as promotoras do desenvolvimento da criatividade infantil. Então apresentar alternativas em que a criança vivencie essas linguagens desde a Educação Infantil podem contribuir para o pleno desenvolvimento infantil. Ao apresentar o produto “A caixa do brincante: a arte e o lúdico em contato direto com a criança”, contendo diversos recursos, poderia promover o ensino da arte e a ludicidade desde a primeira infância.

Seu (sua) filho (a), irá participar de 03 momentos da pesquisa: na observação dos desenhos, brincadeiras e movimentos. Tais observações serão feitas durante o período de aula.

No segundo momento, vamos proporcionar vivências, como oficinas com dança, desenhos, criações de brinquedos recicláveis em que a sua criança possa explorar tais elementos.

Na terceira e última intervenção, será apresentado às crianças a caixa de objetos lúdico-artísticos para a exploração e brincadeiras com sua turma. Durante todo o processo serão feitos registros por fotos, vídeos, áudios e anotações diárias.

Os resultados obtidos nesse estudo e com sua autorização e participação apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação das ações dos docentes da Educação Infantil no tocante ao ensino da arte e ludicidade.

Aparentemente, a pesquisa não oferece riscos, mas caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Entretanto os benefícios serão vários para as práticas educacionais na Educação Infantil. Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

Sua autorização de participação é voluntária, e mesmo após autorizar poderá desistir, basta enviar um e-mail para [vanessa.marinho@unesp.br](mailto:vanessa.marinho@unesp.br) ou no telefone (14) 996900065 para a retirada do consentimento.

Caso você não entenda algo sobre o questionário ou a entrevista, ou queira tirar outra dúvida, procure a pós-graduanda Vanessa no e-mail e telefone citado. Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa. Os direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que tratam da dignidade humana nas pesquisas científicas.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ autorizo meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa.

<p>Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi Professora - Orientadora Av. Eng, Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 Bairro Vargem Limpa, Bauru, SP, 17033-360 Email: <a href="mailto:monteiro.kobayashi@unesp.br">monteiro.kobayashi@unesp.br</a></p>	<p>Profª Esp. Vanessa Marinho Cunha Pescarollo. Pesquisadora discente (mestranda). Av. Eng, Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 Bairro Vargem Limpa, Bauru, SP, 17033-360 Email: <a href="mailto:vanessa.marinho@unesp.br">vanessa.marinho@unesp.br</a></p>
--	---

## APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido aos alunos

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>Pesquisa: OS CAMINHOS DA ARTE E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.</b>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036081 Ramal 7552	Endereço Eletrônico: <a href="mailto:maria.kobayashi@educa.bauru.sp.gov.br">maria.kobayashi@educa.bauru.sp.gov.br</a>
Aluna responsável: Vanessa Marinho Cunha Pescarollo	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996900065	E-mail: <a href="mailto:vanessa.marinho@unesp.br">vanessa.marinho@unesp.br</a>
Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo, Fone: (14) 3103-9400, E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a> Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360.	
<p><b>Justificativa:</b> A escolha deste tema nasceu das inquietações da nossa experiência docente na educação infantil no tocante ao ensino da arte. As observações da prática docente com as múltiplas linguagens da arte apontam uma prática espontaneísta, não raras vezes, servindo-se de trabalhos estereotipados, selecionados sem o devido planejamento. Ainda percebe-se a arte vista como elemento secundário e sem oportunizar momentos em que a arte e a ludicidade sejam as promotoras do desenvolvimento da criatividade infantil. Então apresentar alternativas em que a criança vivencie essas linguagens desde a Educação Infantil podem contribuir para o pleno desenvolvimento infantil. Ao apresentar o produto “A caixa do brincante: a arte e o lúdico em contato direto com a criança”, contendo diversos recursos, poderia promover o ensino da arte e a ludicidade desde a primeira infância.</p> <p><b>Benefícios:</b> Os resultados obtidos neste estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação das ações dos docentes da Educação Infantil no tocante ao ensino da arte e ludicidade.</p> <p><b>Riscos:</b> Aparentemente, a pesquisa não oferece riscos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito</p>	

de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

**Observações:** Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

**Objetivo:** Identificar, descrever e analisar a presença da ludicidade no desenvolvimento do ensino da arte e em suas linguagens na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos.

**Metodologia:** Será realizada uma pesquisa exploratória com abordagem quali-quantitativa. O levantamento bibliográfico em curso será concomitante à investigação de campo, nas etapas de coleta e análise e divulgação dos dados. Os instrumentos de coleta de dados são: um questionário a ser respondido por professores de Educação Infantil de escolas municipais e os familiares dos alunos participantes. Para avaliar a viabilidade dos objetos lúdicos que comporão o produto final serão elaborados indicadores de observações nas ações de arte e lúdicas (crianças – arte - objetos lúdicos). Para tanto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

**Outras informações:** As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, entretanto esperamos trazer benefícios para as crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos, pois através dessa pesquisa os educadores poderão utilizar diferentes recursos para sanar as dúvidas de seus alunos, fazendo com que o ensino-aprendizagem ocorra de forma prazerosa e eficiente.

### IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

NOME DO PARTICIPANTE:

RESPONSÁVEL:

OLÁ, MEU NOME É VANESSA MARINHO CUNHA PESCAROLLO E EU E A MINHA ORIENTADORA MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI ESTAMOS CONVIDANDO VOCÊ E SUA TURMA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA INTITULADA **OS CAMINHOS DA ARTE E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.**

OS OBJETIVOS, PARA ESTA FASE DO ESTUDO, É ESTUDARMOS O LÚDICO EM BRINCADEIRAS, JOGOS, DANÇAS E LIVROS, QUE ENVOLVAM O ARTES, QUE VOCÊ E CRIANÇAS DA SUA IDADE GOSTAM. VOCÊ PODERIA ME AJUDAR A DESCOBRIR DO QUE VOCÊS GOSTAM E COMO BRINCAM? PARA ISSO PRECISO

OLHAR VOCÊS BRINCANDO, JOGANDO, EXPERIMENTANDO, LENDO LIVROS E OUTRAS BRINCADEIRAS AQUI NA ESCOLA.

FAREMOS A UTILIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO POR ESTA PESQUISA DURANTE AS AULAS PREVISTAS NO CALENDÁRIO DA ESCOLA.

PARA ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DESTAS AULAS COM ESTE MATERIAL, SERÃO REALIZADAS OBSERVAÇÕES DAS SUAS AULAS POR PARTE DA PESQUISADORA, MAS NÃO SE PREOCUPE, O FOCO SERÁ OBSERVAR O ANDAMENTO DAS AULAS E NÃO AVALIAR SEU COMPORTAMENTO.

OS RISCOS DA PESQUISA ESTÃO VINCULADOS A EVENTUAIS DESCONFORTOS QUE POSSAM OCORRER NO MOMENTO DA OBSERVAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS AULAS. OUTROS RISCOS SE RELACIONAM ÀS POSSÍVEIS OCORRÊNCIAS PRÓPRIAS DAS VIVÊNCIAS DAS AULAS (PEQUENOS TOMBOS OU OUTRO INCIDENTE). EM CASO DE TAIS SITUAÇÕES, A PROFESSORA LHE OFERECERÁ TODO O SUPORTE NECESSÁRIO.

ENQUANTO BENEFÍCIOS, A SUA PARTICIPAÇÃO PODERÁ CONTRIBUIR PARA QUE POSSAMOS COMPREENDER COMO UM TRABALHO SEQUENCIAL, ORGANIZADO E DIRIGIDO PODE AUXILIAR NA ELABORAÇÃO DE UM ENSINO MAIS QUALIFICADO.

NÃO PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE NÃO QUISE, É UM DIREITO SEU. TAMBÉM NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE QUISE DESISTIR DEPOIS DE TER INICIADO SUA PARTICIPAÇÃO. CASO VOCÊ NÃO ENTENDA ALGO OU NÃO GOSTE DE QUALQUER SITUAÇÃO QUE LEU AQUI VOCÊ PODE CONVERSAR COMIGO.

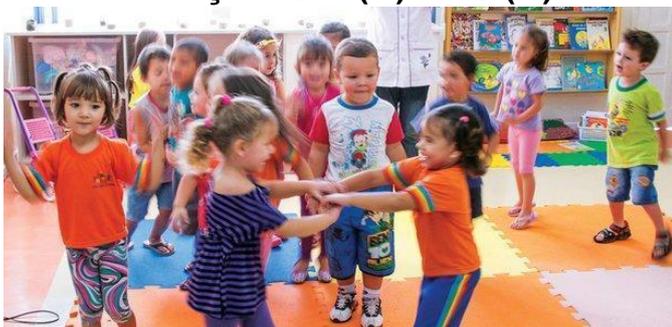
**ENTÃO VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES QUE MOSTRAREMOS NAS FIGURAS ABAIXO?**

**PARTICIPAR DE JOGOS E BRINCADEIRAS AO AR LIVRE:**

**SIM ( ) NÃO ( )**



Fonte: Acervo da pesquisadora  
 FIGURA 1 – BRINCADEIRAS DE JOGOS DE PAPÉIS.  
**DANÇAR: SIM ( ) NÃO ( )**



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 2 – Crianças dançando.

**DESENHAR, PINTAR E ESCREVER: SIM ( ) NÃO ( )**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**FIGURA 3 - EXPRESSÕES ARTÍSTICAS  
 OUVIR HISTÓRIAS E PARTICIPAR DE RODAS DE LEITURAS: SIM ( ) NÃO ( )**



Fonte: Acervo da pesquisadora  
FIGURA 4 – RODA DE LEITURA

**PARTICIPAR DE OUTROS JOGOS, BRINCADEIRAS E DEMAIS ATIVIDADES:  
SIM ( ) NÃO ( )**



Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA 5 - JOGOS

CARIMBO DO DEDO  
POLEGAR DIREITO

BAURU, \_\_/\_\_/\_\_\_\_



Assinatura

Fonte das imagens:

1 Disponível em: <https://1.bp.blogspot.com/>-

bavQ885\_ayw/WuHWhrV4ysI/AAAAAAAAACuU/u0Vu\_R2-  
kT8HOyhP46vn\_iu4po\_8WWPJgCLcBGAs/s1600/BBRM2951.JPG. Acesso em: 13  
jun. 2022.

2 Disponível em: [https://nova-escola-  
producao.s3.amazonaws.com/7MkMCgsgghKz5n6Hdb4HgU8RPrnHtkE7Q3SJn47yP9z  
wQP52RsqdexSWCqQ8D/ge28-formacao-continuada-dancas-populares-  
0.jpeg%3Fitok%3DdPzSd8Ge](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/7MkMCgsgghKz5n6Hdb4HgU8RPrnHtkE7Q3SJn47yP9zwQP52RsqdexSWCqQ8D/ge28-formacao-continuada-dancas-populares-0.jpeg%3Fitok%3DdPzSd8Ge) >. Acesso em: 13 jun. 2022.

3 Disponível em: < [https://encrypted-  
tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRYbsaZZnlpWUexWii0osjWdqvl-  
oufrmWKyUw&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRYbsaZZnlpWUexWii0osjWdqvloufrmWKyUw&usqp=CAU) >. Acesso em: 13 jun. 2022.

4 Disponível em: <[http://www.escolamiro.com.br/blog/wp-  
content/uploads/2016/10/photo-4-300x200.jpg](http://www.escolamiro.com.br/blog/wp-content/uploads/2016/10/photo-4-300x200.jpg)>. Acesso em: 13 jun. 2022.

5 Disponível em: < [https://escolaeducacao.com.br/wp-  
content/uploads/2019/04/brincadeira-de-crian%C3%A7a-750x430.jpg](https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/04/brincadeira-de-crian%C3%A7a-750x430.jpg)>. Acesso em: 13  
jun. 2022.

## APÊNDICE D – Questionário de caracterização do sujeito (professor)

- 1) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não desejo informar  
 2) Faixa Etária: ( ) Até 20 anos ( ) Entre 21 e 30 anos ( ) Entre 31 e 40 anos ( ) Entre 41 e 50 anos

( ) Acima de 50 anos

3) Nível de Escolaridade / Formação:

( ) Ensino Médio com Habilitação para o Magistério, Quando:\_\_\_\_\_. Onde: \_\_\_\_\_.

( ) Superior incompleto, Quando:\_\_\_\_\_. Onde: \_\_\_\_\_.

( ) Superior completo, Quando:\_\_\_\_\_. Onde: \_\_\_\_\_.

( ) Especialização, Quando:\_\_\_\_\_. Onde: \_\_\_\_\_.

( ) Mestrado, Quando:\_\_\_\_\_. Onde: \_\_\_\_\_.

( ) Doutorado , Quando:\_\_\_\_\_. Onde: \_\_\_\_\_.

### BLOCO II: PERFIL PROFISSIONAL

4) Tempo de trabalho como professor(a) da Educação Infantil:

( ) 6 meses a 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

5) Tempo total de experiência no Magistério (público ou privado):

( ) 6 meses a 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

6) O que o(a) levou a tornar-se professor(a) do Ensino Fundamental? (Assinale quantas alternativas julgar necessárias por ordem de importância atribuída, de 1 a 4, e complemente em “outros” se for necessário):

( ) Afinidade com crianças

( ) Satisfação profissional

( ) Insatisfação com o trabalho anterior (se houve)

( ) Estabilidade profissional

( )

Outros \_\_\_\_\_

7) Quais suas principais dificuldades para exercer o trabalho como docente na Educação Infantil? (Assinale quantas alternativas julgar necessárias por ordem de importância,

de 1 a 10, e complemente em “outros” se for necessário).

( ) Inconsistência na formação inicial

( ) Inconsistência na formação continuada

( ) Indisciplina e desinteresse dos alunos

( ) Falta de participação das famílias

( ) Inadequação do espaço físico e do mobiliário

( ) Insuficiência / inadequação de recursos materiais

( ) Ocupação do tempo em tarefas adversas à função

( ) Insuficiência de tempo para o planejamento

( ) Precariedade do apoio pedagógico

( ) Pouca experiência na área

( ) Outras

---

---

---

8) Você considera importante o ensino de Artes para alunos de 4 e 5 anos da Educação Infantil? Dê exemplos de ações do cotidiano de sua aplicação junto às crianças:

---

---

---

---

---

9) Como você define ludicidade? Dê exemplos de ações do cotidiano de sua aplicação junto às crianças:

---

---

---

---

---

10) Sobre a formação Inicial:

a) Sua formação inicial (curso de magistério ou licenciatura) foi suficiente para o ensino dos conteúdos de Artes? Justifique, por favor, sua resposta.

---

---

---

---

---

b) Sua formação inicial (curso de magistério ou licenciatura) foi suficiente para a utilização dos recursos lúdicos em Artes? Justifique, por favor, sua resposta.

---

---

---

---

---

c) Como definiria recursos lúdicos?

---

---

---

---

---

11) Você já participou de algum curso de formação que contemple o ensino de Artes e ludicidade na sala de aula nos últimos 5 anos? ( ) Sim ( ) Não

Qual o nome do curso?

---

BLOCO III: Ludicidade e o ensino de Artes

12) O que você considera fundamental no trabalho com as crianças ingressantes na Educação Infantil? (Assinale quantas alternativas julgar necessárias).

- ( ) Cumprir o currículo
  - ( ) Garantir os direitos da infância
  - ( ) Proporcionar atividades lúdicas
  - ( ) Assegurar momentos de brincadeira
  - ( ) Proporcionar atividades que desenvolvam as habilidades corporais
  - ( ) Outros. Especifique:
- 

13) Você acredita que os momentos de jogos e brincadeiras em sala de aula:

- ( ) São um facilitador da aprendizagem
  - ( ) Complementam o período letivo
  - ( ) São desnecessários aos processos educacionais escolares
  - ( ) Outro:
- 

14) Você proporciona momentos de brincadeira para os seus alunos?

- ( ) Sim ( ) Não
- a) Se sim, quantas vezes por semana?
  - ( ) Uma vez ( ) De duas a três ( ) De quatro a cinco
- b) Se sim, são momentos de brincadeira (Assinale quantas alternativas julgar necessárias):
  - ( ) Livre
  - ( ) Direcionada
  - ( ) Com objetivo pedagógico ( ) Com objetivo de complementar o período letivo

15) Você realiza atividades envolvendo a ludicidade para o ensino de arte com seus alunos? ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, qual a frequência? ( ) Diariamente ( ) Três vezes por semana ( ) Uma vez por semana

a) Se sim, quais atividades você propõe para desenvolver este trabalho?

16) Cite os recursos/meios materiais que você utiliza com suas crianças para atividades envolvendo arte

a) Como os seleciona os recursos?

---

---

17) Você encontra dificuldade para ministrar aulas de arte? ( ) SIM ( ) NÃO

a) Se sim, sinalize quais são elas: (Pode citar mais de uma)

( ) Falta de afinidade com este tipo de atividade

( ) Falta de capacitação em sua formação

( ) Falta de cursos com este tema

( ) Cansaço

( ) Falta de espaço físico

( ) Falta de recurso material

( ) Falta de interesse dos alunos por este tipo de atividade

( ) Não acho esta atividade necessária ou importante

( ) A escola não apoia

( ) Outros

motivos \_\_\_\_\_

---

18) Como você avalia os progressos e as dificuldades dos alunos na área de arte?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

19) Segue abaixo, um espaço para registrar outros fatos correlatos ao ensino de arte, caso julgue pertinente. Podem ser observações e/ou solicitações referentes ao seu trabalho ou outras informações que achar importantes para sua vida profissional tendo por base o ensino de arte.

---

Gratas, M. Carmo Monteiro Kobayashi e Vanessa Marinho C. Pescarollo

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PREFEITURA DE BAURU (SP)



### PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU

Estado de São Paulo  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
 End.: Alameda Dama da  
 Noite 3-14 , Parque Vista Alegre -  
 Bauru - SP



Bauru, 17 de abril de 2023.

### AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais, autoriza Vanessa Marinho Cunha Pescarollo a desenvolver o projeto intitulado **“Os caminhos da arte e da ludicidade na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos”** junto a crianças de 4 e 5 anos. A escola, os familiares e os alunos possuem autonomia para a decisão de participar da pesquisa, mediante apresentação do projeto à Unidade Escolar participante de acordo com suas disponibilidades e aceite.

Profa. Dra. Lígia Maria Ramazzini Remaeh  
 Diretora de Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais  
 Divisão de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ACESSO À CULTURA PELA LUDICIDADE E O ENSINO DA ARTE: UMA AVALIAÇÃO QUALI-QUANTITATIVA COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.

**Pesquisador:** VANESSA MARINHO CUNHA PESCAROLLO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66519422.8.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.989.281