

Arte na educação de crianças de 3 a 6 anos: Em que século estamos?

Rosa Iavelberg

Professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo pela USP (1973), mestre (1993) e doutora (2000) em Artes, pela Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Especialização em Arte/Educação I e II (1986-1989), pela ECA-USP (1989). Diretora do Centro Universitário Maria Antonia da USP (2006 a 2009). Líder do Grupo de Pesquisa GPARTEDU
rosaiave@usp.br

Resumo

A presente investigação intenciona verificar a presença das tendências pedagógicas da *escola renovada* e a da *escola contemporânea* nas práticas e nos fundamentos da arte-educação na educação escolar de crianças de 3 a 6 anos. Tomaremos como balizas dois grupos de autores: um primeiro vindo do período da *livre-expressão* proposta pela *escola renovada*, no qual se considera o desenvolvimento artístico natural, universal e endógeno; e um segundo caracterizado pelo período *socioconstrutivista* da *escola contemporânea*, no qual a concepção de arte infantil se relaciona às aprendizagens que surgem das interações da criança com a arte que ela cria e com a de outros (adultos e crianças) em uma perspectiva, simultaneamente, endógena e exógena. Para essa pesquisa optou-se pela abordagem de estudo de casos múltiplos, empregando questionários abertos, orientados a professores de contextos escolares distintos.

Palavras-Chave: livre-expressão; socioconstrutivismo; arte-educação; crianças; 3 a 6 anos.

Abstract

The present investigation aims to verify the presence of the pedagogical trends of the Renewed School and that of the Contemporary School in the practices and fundamentals of art education in the school education of children aged 3 to 6 years. We will have as reference authors from the free expression period, a proposal from the renewed school, in which a natural, universal, and endogenous artistic development was considered. Another group of authors is from the socioconstructivist period, from the contemporary school that established a concept of children's art, which the development is related to learning arising from the child's interactions both with the art they create and with that of others (adults and children) in a simultaneously endogenous and exogenous perspective. For this investigation, a multiple case study approach was chosen, through open-ended questionnaires, oriented to teachers from different school contexts.

Keywords: free expression; socioconstructivism; art education; children; 3 to 6 years old.

Introdução

O presente trabalho é a parte inicial de um projeto de pesquisa a ser expandido para um contexto mais amplo de instituições brasileiras e portuguesas, dando prosseguimento a outras pesquisas já realizadas em parceria com o grupo *Arts, Education and Childhood*, coordenado pelos professores Ana Sousa e Leonardo Charréu do Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA).

No campo da arte, o paradigma da *livre-expressão* esteve arraigado à educação mediante argumentações em favor do desenvolvimento natural e universal intrínsecos à arte infantil. Mesmo autores da arte-educação que preconizam o paradigma contemporâneo para outras faixas etárias, afirmam que dos 3 aos 6 anos se aprende vendo o desenho de outras crianças, fazendo descobertas e brincando com os próprios desenhos. (Wilson; Wilson & Hurwitz, 2004). Apesar desses autores admitirem que as crianças interagem com os desenhos de outras, existem pesquisas atuais que vão além; elas indicam que as crianças de 3 a 6 anos praticam a interação com as visualidades que acessam na escola e fora dela, trazendo-as como marca pessoal para suas criações, fazendo-as avançar. (Soares, 2013).

Diante dessa discussão, acreditamos que cabem pesquisas nessa área que possam indicar os avanços e os principais pontos dessas duas tendências pedagógicas da arte-educação, no intervalo dos 3 aos 6 anos: a *livre-expressão da escola renovada* e a *socioconstrutivista da escola contemporânea*. A partir dessa análise inicial, poderemos verificar a aplicação dessas duas tendências em escolas que adotam a didática contemporânea. Aguarda-se, então, dar embasamento à formação atualizada de professores, bem como dar suporte às pesquisas na referida faixa etária.

Assim, enunciamos as questões a serem respondidas pela presente pesquisa: Como se dão as práticas dos professores em arte nas salas de aula das crianças de 3 a 6 anos? Quais são suas bases teóricas? Quais são as experiências com arte na vida e na formação desses professores?

Para marcar referências dos dois tempos da arte-educação trazemos o autor Viktor Lowenfeld (1903-1960), uma das balizas da *escola renovada*, que promoveu a *livre-expressão*. Em livro publicado com Brittain (1977, p. 21), podemos ler:

Toda criança, independentemente do ponto em que se encontra em seu desenvolvimento, deve ser considerada, acima de tudo, como um indivíduo. A expressão procede da criança total e constitui um reflexo desta. Uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra conhecimento do seu meio nas expressões criadoras.

Os autores afirmam que a arte da criança é a expressão do seu mundo interno e das suas experiências de vida. Para eles, a cultura e a arte adulta não transitam nas criações das crianças dos 3 aos 6 anos.

Em relação à tendência *socioconstrutivista* da arte-educação, chama-nos a atenção a pesquisa de Anne Cambier (1990, p. 26):

Distinguimos duas grandes opções (relativas à incitação ao desenho): os desenhos comumente chamados “livres”, em que a incitação à atividade gráfica surge como endógena (...) e, em segundo lugar, os desenhos obtidos em um contexto mais delimitado, no qual a incitação do desenho se apresenta essencialmente exógena.

Na pesquisa de Cambier (1990), o desenvolvimento da criança do ponto de vista genético e a cultura na qual ela vive orientam seu fazer desenhista. Nesse sentido, a autora se diferencia das propostas da arte infantil como *livre-expressão*, auto-expressão natural e universal de caráter endógeno dos autores da *escola renovada* que vigorou desde o final do século XIX e, em nosso país, até o final dos anos 80. Entre os autores do paradigma da *livre-expressão*, sublinhamos aqueles citados em nosso texto para demarcar o período: Stern (1961, 1962); Lowenfeld e Brittain (1977); Kellogg (1987) e Viola (1936). A partir dos anos 60, tem início um novo paradigma, criado a partir de crítica e negação da *livre-expressão* (Feldman, 1987).

Desde os anos 80 que, no Brasil, emergem tentativas de instalação de novo paradigma, conhecido por *socioconstrutivista*, mas também foi nomeado de *pós-moderno* ou de *contemporâneo* nos textos de diferentes autores. O novo paradigma traz a visão de uma arte infantil de natureza simultaneamente endógena e exógena, uma vez que essa arte seria influenciada por produções artísticas que a criança acessa e guarda como marca genuína que se reveste do temperamento, da singularidade e das experiências de cada sujeito. (Lavelberg, 2021). Para demarcar o período, citaremos: Cambier (1990); Chalmers (2003); Efland, Freedman e Stuhr (2003); Eisner (2004); Wilson, Wilson e Al Hurwitz (2004); Gómez (2019) e, ainda, Audi e Lavelberg (2020).

Procedimentos Metodológicos

Para esta investigação, optou-se por uma abordagem de estudo de casos múltiplos, colocando os interesses da investigação acima dos dados que serão coletados. Desse modo, utilizamo-nos de desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar a coleta e a análise do que foi levantado na pesquisa. Ademais, consideramos que os estudos de caso podem mesclar aspectos quantitativos e qualitativos, sem haver necessariamente observação direta. (Yin, 2003, p.33-34).

A abordagem aqui adotada foi implementada por intermédio de envio, por *e-mail*, de questionário a professoras (90% se declarou do gênero feminino

e 10% não respondeu) de quatro escolas, que ministram aulas de arte em contextos educacionais distintos (três públicas e uma privada). A escolha das escolas deu-se em função do atendimento à faixa etária da investigação, da existência proeminente de arte, de um currículo que se diz *socioconstrutivista* e por nos darem uma amostra numérica equilibrada entre professoras participantes das escolas públicas e das privadas.

Cada professora foi informada sobre os objetivos da pesquisa e sobre a preservação de sua identidade e da escola na publicização dos resultados. As professoras manifestaram estar de acordo, por meio de consentimento informado.

Na única escola particular, situada na cidade de São Paulo (capital do estado de São Paulo), responderam ao questionário cinco professoras. Entre as escolas públicas temos: respostas de três professoras de São Bernardo do Campo (município do estado de São Paulo); duas respostas referentes a duas escolas de Brusque (município do estado de Santa Catarina) e uma resposta de Santarém (município do estado do Pará).

No que respeita à caracterização da amostra, a grande maioria (90%) declarou ser do gênero feminino e ter mais de 30 anos. A média de idade é 39 anos (45% na faixa dos 41 aos 50, 45% na faixa dos 31 aos 40 anos e apenas 10% na faixa dos 21 aos 30); e a parcela (10%) que não afirmou ser do gênero feminino, não preencheu este campo. O predomínio do gênero feminino é uma realidade no *corpus* trabalhado e, nossa experiência como formadora confirma que, no Brasil, ainda temos um número muito pouco expressivo de outros gêneros trabalhando com crianças dos 3 aos 6 anos.

Quanto ao percurso acadêmico, a grande maioria (90%) afirmou ser formada em pedagogia, a maioria (55%) tem pós-graduação, algumas (36%) têm cursos de extensão e uma pequena parcela (10%) está cursando mestrado. A única professora que não deixou clara a graduação faz mestrado em faculdade com curso de pedagogia da Universidade de São Paulo, então, deduzimos que tenha formação em pedagogia, porque no Brasil a licenciatura nesta área é profissionalizante e obrigatória para trabalhar com crianças de 0 aos 9 anos.

Relativamente ao percurso profissional, pouco mais de um terço (36%) trabalha no campo da educação desta faixa etária apenas há 5 a 10 anos e a maioria (64%) trabalha há mais de uma década. Destas, algumas (27%) trabalham há 11 a 15 anos, enquanto outras (27%) trabalham há 16 a 20 anos e uma parcela menor (10%) trabalha há 21 a 25 anos. Considerando os anos de trabalho apontados pelas professoras, verificamos que a média é 14 anos.

As questões enviadas abrangem os campos: 1 das práticas, 2 dos fundamentos e 3 da experiência de vida e formação.

Passamos a analisar as respostas às questões a partir dos campos supracitados. Recorremos, como vimos, a autores do paradigma da *livre-expressão* ou do contemporâneo para apoiar nossa análise das respostas.

Campo das práticas

No que respeita à questão *Quais linguagens da arte você trabalha mais frequentemente (música, dança, artes visuais, jogos dramáticos, outra)?* (Item 1.1), analisando cada linguagem trabalhada em sala de aula pelas professoras, observa-se predomínio das artes visuais e da música: 100% das professoras trabalham com artes visuais; 90% com música; 45% com dança e 18% com dramatização.

Seguidamente, vamos discorrer (Item 1.2.) sobre o modo como articulam arte com as demais propostas que realizam na sala de aula, a partir das respostas de algumas professoras para ilustrar e efetivar nossa análise por meio de autores da arte-educação.

A professora II situa-se entre as que relacionam arte com as demais propostas em sala de aula e as artes entre si, destacando uma visão interdisciplinar que integra os diferentes temas tratados às atividades artísticas desenvolvidas: “As propostas se conversam, uma história se transforma em um desenho, um passeio na trilha se transforma em uma pintura incrível.”

Tal afirmação nos leva ao trabalho de Eisner (2004, p. 63): “Otra noción de la educación artística concibe un currículo para las artes integradas con los currículos de otras materias. Esta concepción, a veces descrita com “artes integradas” se suele usar para reforzar la experiencia educativa del estudiante.”

A professora VIII afirma que costuma usar temas transversais (questões sociais da atualidade), tal como, a diversidade cultural - o que atende às demandas contemporâneas do ensino e da aprendizagem em arte, inclusive dos 3 aos 6 anos, o que envolve levar a arte produzida em diferentes culturas, tempos e lugares, abraçando uma perspectiva decolonial. Ela afirma: “Normalmente, com transversalidades como diversidade cultural.”

Encontramos em Pedro Pablo Gómez (2019, p. 385), pesquisador da Universidad Distrital Francisco José Caldas – UDFJC, Bogotá, Colômbia, ideias que fundamentam a resposta da professora:

De acuerdo con lo anterior, los haceres decoloniales son prácticas fronterizas que convergen en el horizonte amplio de la opción decolonial. En el espacio de sentido de esta opción se tejen relaciones del pensar, el sentir, el hacer, el creer, y toda una serie de prácticas que se desmarcan del horizonte “civilizatorio” colonial de la modernidad, de su estética blanca y de su historia única hacia otras rutas y horizontes de sentido.

Analisando as respostas, verificamos que 90% das professoras conectam as artes com as demais propostas, além das linguagens artísticas entre si. Já 10% delas articulam arte com as demais propostas, priorizando a transversalidade a partir de temas da atualidade (tal como, a diversidade cultural). A princípio, os autores que ilustram essas tendências pedagógicas estão em correspondência com este paradigma contemporâneo ou *socioconstrutivista*,

sendo assim, 100% das respostas estão associadas ao paradigma. Entretanto, ao descreverem a prática, verificamos a presença de tendências pedagógicas que divergem do resultado que alcançamos neste *item*. Assim, na descrição das práticas, encontramos as tendências abraçadas pelas professoras postas em ação. Isso nos apontou que apenas a narrativa sobre os modos de articulação das ações entre arte e as demais propostas não espelha as tendências pedagógicas subjacentes às práticas – algo que alcançamos na solicitação a seguir: *Descreva um exemplo de uma prática de arte que você propôs aos alunos e gostou. (Item 1.3)*

Após analisar as respostas a este item, selecionamos algumas mais representativas para discorrer e ilustrar as práticas, relacionando-as com autores da arte-educação para tornar efetiva a interpretação.

A resposta da professora II prioriza o fazer-criador e a livre ação procedimental exploratória da criança, sem orientação norteadora da atividade: “As propostas com tintas são as preferidas, ainda mais quando elas podem fazer as misturas para produzir as cores preferidas para compor a atividade.”

Tal afirmação condiz com o ideário da *livre-expressão*, proposto por autores da *escola renovada* que, no Brasil, perdurou desde os anos 30 até o final dos anos 80. Encontramos ideias do referido paradigma da arte-educação *livre-expressiva* no texto de Stern (1961, p. 22, tradução livre da autora):

(...) A pintura infantil está muito perto da arte moderna, ou seja, muito longe daquela pintura na qual o espectador reconhecia todos os detalhes fotográficos. O artista é frequentemente atraído pela expressão plástica infantil e fica extasiado diante de suas audácias e investigações surpreendentes; comprova também, às vezes, que a criança encontrou, espontaneamente, aquilo que ele buscava penosamente.

A professora III assim respondeu: “Desenho de interferência com folhas de árvores coladas em um suporte. Apresentei alguns desenhos de Adolfo Serra como inspiração, mas o desenho a ser feito era livre com a interferência.”

Esta professora nos apresenta a tendência *socioconstrutivista*, isto porque traz imagens das artes visuais de um artista específico e faz uma intervenção didática com folhas de árvores coladas em um suporte para que os alunos, baseados no que viram, fizessem um desenho genuíno e não uma releitura. Desse modo, cria uma situação de aprendizagem na esteira *socioconstrutivista* contemporânea, representada no pensamento de Eisner (2004, p. 141):

La actuación en las artes es el resultado de una mezcla dinámica de características en interacción: el desarrollo, la situación y las aptitudes cognitivas que el niño ha adquirido como resultado de esta interacción. Los enseñantes fomentan el proceso educativo, sea en las artes o en otra materia, mediante el diseño de situaciones que estimulen el desarrollo de estas aptitudes.

A professora IV respondeu:

Trabalho bastante com desenho de observação. Acredito que possibilita que as crianças olhem com cuidado para suas produções pensando em seus traços e avançando em suas hipóteses em relação ao desenho. Se aproximam também, por muitas vezes, de referências reais, possibilitando a observação do objeto (por exemplo) sem nenhuma interferência.

Na resposta da professora IV, identificamos a tendência *socioconstrutivista* e a *livre-expressão* que a antecedeu. Tal hibridismo de orientações e permanência das tendências anteriores nas atuais, já foi enunciado por Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 103):

Al aplicar el término cambio de paradigma a la educación del arte, nos referimos a un conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica. (...) El cambio propuesto desembocaba en algún nuevo sistema de aprendizaje que venía a desbancar, aunque sin eliminar por completo, los sistemas anteriores.

O conjunto de respostas deste item acentua a tendência pedagógica *socioconstrutivista* em mais da metade delas: 55% *socioconstrutivista*; 27% *livre-expressão*; 9% hibridizam a *socioconstrutivista* e a *livre-expressão* e 9% não respondeu. Nestas respostas, observamos a tendência pedagógica das práticas das professoras em sala de aula, em outras palavras, identificamos quais são as teorias em ação que revelam os procedimentos didáticos.

Campo dos fundamentos

Neste ponto, iremos debruçar-nos sobre os fundamentos: *Quais conhecimentos você considera necessários aos professores(as) para trabalhar arte na sala de aula?* Para evidenciar o posicionamento das professoras, iremos relacionar os discursos que emergem de algumas das suas respostas e excertos de autores da arte-educação.

A professora I respondeu: “Compreensão dos conceitos de cultura e arte em sua amplitude e conhecimentos sobre a manifestação da arte nas diversas sociedades, tempos e territórios.”

A professora I nos apresenta uma resposta ligada ao paradigma *socioconstrutivista*, pois, ao invés de se ater aos processos endógenos da criação, estende-se aos exógenos, coincidindo com as formulações de Chalmers (2003, p. 126):

Los niños pequeños también están capacitados para asimilar algunos términos y conceptos artísticos básicos de carácter transcultural y pueden empezar a distinguir y reconocer obras de distintas culturas. La comprensión

social de base amplia se hace posible desde el momento en que los niños empiezan a comprender que diferentes grupos de personas hacen arte por una série de razones parecidas.

Para a professora II, é necessário: “Saber ouvir, ter um olhar poéticos e dar às crianças autonomia. Não estudei artes, mas acredito que é através dela que a criança expressa o que sente e o que enxerga no mundo.”

Assim, a professora II circunscreve com precisão a tendência da *livre-expressão*. Ela reitera os aspectos expressivos e as experiências da criança com o meio, expressos nas ideias de Cizek (*apud* VIOLA, 1936, p. 34-35, tradução livre da autora):

Minha tarefa educacional consiste em promover a criatividade da forma, prevenindo a imitação e a cópia. Um desenho ou outro produto qualquer de uma criança é bom, se o trabalho estiver de acordo com a idade da criança e ele todo uniforme com a qualidade de quando se é honesto e verdadeiro em cada detalhe.

Já a professora III respondeu: “Conhecimento sobre a infância, a idade dos alunos, como utilizar os materiais e conhecer alguns artistas e seus trabalhos.”

A professora III declara a necessidade de conhecimentos sobre as tendências, simultaneamente, *livre-expressiva* (quando se refere às idades e aos materiais) e *socioconstrutivista* (ao mencionar os conhecimentos de trabalhos de artistas). Nesse sentido, encontramos a correspondência de tal abordagem híbrida no texto de Wilson, Wilson e Hurwitz (2004, p. 39):

Hemos afirmado que el principal objetivo del programa escolar de dibujo es desarrollar concepciones del mundo creando y recreando conocimiento artístico; también hemos dicho que el desarrollo del dibujo depende de la interacción de tendencias universales e innatas, préstamos culturales gráficos, aptitud innata individual, pasión, práctica y oportunidades.

Em relação aos conhecimentos que as professoras inquiridas julgaram necessários à formação encontramos: 54% no paradigma *livre-expressão*; 19% no *socioconstrutivista*; e 27% manifestam hibridismo entre o *socioconstrutivista* e a *livre-expressão*.

Focando nas referências bibliográficas emergentes da questão *Cite 5 leituras que fundamentam na sala de aula*, para a Professora I são de destacar: “Grada Kilomba, Bell Hooks, Renato Noguera, Azoilda Loretto e Sandra Petit”. Esta professora explicita, ainda, os temas de interesse associados aos autores citados: racismo; feminismo antirracista; mitologia/filosofia; cultura negra e identidade negra. Tais escolhas se referem à tendência *socioconstrutivista* que transversaliza as temáticas sociais à arte e à perspectiva decolonial da

arte-educação *socioconstrutivista* contemporânea. Encontramos eco para essa orientação em Javelberg e Audi (2020, p. 35):

Nesse sentido, a educação pela arte pode ser uma alternativa para o pensamento decolonial, tendo em vista que as artes têm, entre seus aspectos, a particularidade como substância e método. É pela diferença e pela singularidade que se caracterizam a criação e a fruição artísticas. Nelas, se reconhecem as alteridades e a variedade da forma humana, assim como a multiplicidade do pensamento artístico e estético.

A professora VII cita livros e um documentário que circunscrevem a tendência da *livre-expressão*:

Baby-art, os primeiros passos com a arte, de Anna Marie Holm; Onde está a arte na infância? de Stela Barbieri Arte com bebês, de Diana Tubenchlak, Brinquedos do chão, de Ganghy Piorski e o documentário da Tarja Branca Produções do Instituto Alana e entrevistas de Lydia Hortélio.

Tais fontes podem ser ilustradas na introdução ao livro de Stern, escrita pela psicanalista da infância francesa Dra. Françoise Dolto (*apud* STERN, 1962, p. 4-5), na qual se coloca avessa aos professores de desenho que ensinam a criança a representar a realidade, sem preocupação com a forma expressiva, mas com a exatidão:

Por isto me sentia feliz ao ver como Arno Stern, no seu trabalho responsável de diretor de um ateliê de crianças, tomava e conservava uma atitude rigorosamente definida: a do professor que proporciona o clima, o ambiente e os materiais necessários para desenhar e pintar, e não a do psicólogo, terapeuta ou professor de desenho.

Em relação às leituras e outras fontes de formação que foram citadas encontramos: 45% das respostas na tendência *socioconstrutivista*; 45% na *livre-expressiva* e 10% das professoras não responderam.

Perante a questão *Por que arte é importante na educação de crianças de 3 a 6 anos?*, a professora II respondeu: “A criança que faz arte é um ser livre, criativo e feliz.” Na sequência, a professora III afirmou: “A arte é uma maneira de expressão da criança.” As professoras II e III apresentam fundamentos da *livre-expressão*. Torna-se interessante notar que as justificativas presentes nas respostas sobre a importância da arte na educação apresentam, em sua maioria, a tendência da *livre-expressão* - o que denota que a arte espontânea dá o tom a estas respostas, como sustenta Kellogg (1987, p. 10): “Em desarrollo de las capacidades creadoras se manifiesta en el niño esencialmente por la independencia con que se expresa y la originalidad del enfoque que da a sus obras.”

Já a professora VII respondeu:

Porque arte é linguagem, é uma das formas fundamentalmente humana de expressão, significação e ressignificação, e a primeira infância é esse momento de descoberta de si, do outro e do mundo, portanto um momento importante e potente de construção da linguagem. Produzindo, criando, contemplando arte, e, portanto, pensando artisticamente, a criança vivencia sua a ludicidade, aspecto central da infância, e se expressa.

A professora VII justifica sua resposta equilibrando concepções da *livre-expressão* e apontando a liberdade de expressão, com a *socioconstrutivista*, que associa a fruição da arte, portanto, considera as produções artísticas como promotoras de um tipo específico de pensamento.

Na esteira das ideias que valorizam a arte espontânea e a criada a partir de propostas oriundas do mundo da arte, encontramos as afirmações de Wilson, Wilson e Hurwitz (2004, p.22):

No tienen mérito solo los dibujos que los jóvenes hacen en la escuela, incluyendo los basados en ideas características de artistas. Los maestros tienen que prestar mucha atención a los dibujos espontáneos que hacen fuera de clase.

Sintetizando, em relação à importância da arte na educação de crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos: 72% das professoras situam-se no paradigma da *livre-expressão*; 18% no *socioconstrutivista*; e 10% hibridizam o *socioconstrutivista* e a *livre-expressão*.

Campo das experiências de vida e formação

Ao solicitar o relato de alguma experiência com arte marcante na sua infância: 45% das professoras recordou experiências de criação livre; 36% afirmou que não teve qualquer experiência significativa; e 9% não respondeu.

Sendo assim, as experiências de *livre-expressão* predominaram na infância das professoras e um número elevado de professoras afirmou que suas experiências com arte não foram significativas. Quanto à análise das respostas deste item, consideramos que as experiências com arte na infância não promoveram influência significativa nas opções didáticas das professoras.

Por último, quando questionadas sobre a sua atual relação com a arte, encontramos 73% das professoras afirmando que, no cotidiano, a arte faz parte da preparação para as aulas junto aos alunos e 27% declarando que pratica atividades de fruição. Sendo assim, a grande maioria das professoras inquiridas afirma que a arte entra nas suas vidas apenas na preparação e desenvolvimento das atividades didáticas junto às crianças. Já aproximadamente um terço experencia apenas atividades de fruição.

Considerações finais

Os resultados de nossa investigação, de fundamento em estudo de casos múltiplos, não podem ser generalizados, porém, nos dão uma visão do estado da arte na educação dos 3 aos 6 anos, o que nos permite tê-lo como base à expansão da pesquisa, ora realizada, para uma segunda fase a ser executada em um universo mais amplo de professoras(es) e instituições educativas no Brasil e em Portugal, ou seja, uma investigação de âmbito internacional, em uma parceria entre pesquisadoras(es) dos dois países.

Analisando as respostas das professoras inquiridas, a verificação percentual por linguagem trabalhada nas salas de aula denota uma grande maioria das docentes dedicando-se às artes visuais e à música, já uma percentagem que corresponde quase à metade das respondentes opera na linguagem da dança. Um quantitativo menor trabalha com dramatização.

Entretanto, ao analisarmos o conjunto das linguagens artísticas trabalhadas, por cada professora, encontramos a seguinte distribuição: 55% trabalham com artes visuais, música e dança; 18% lidam com artes visuais e dança; 9% tratam das interações entre artes visuais, música, dança e dramatização; 9% relacionam artes visuais, música e dramatização e 9% trabalham apenas com artes visuais. Essa última análise nos leva a pensar que nas escolas da presente investigação não há um desenho curricular que define quais linguagens da arte serão desenvolvidas em sala de aula, a ser cumprido pelas professoras, pois a decisão pelas linguagens, verificamos, ficou a critério de cada professora.

Em relação a “como as professoras articulam arte com os demais componentes do desenho curricular”, verificamos que 90% realiza tal articulação e das artes entre si. Temos ainda, 10% que articula arte com as demais propostas, priorizando a transversalidade com temas sociais (tal como, a diversidade cultural).

Desse modo, obtivemos 100% de respostas enquadradas no *socioconstrutivismo*, porém, esta percentagem é desconstruída no relato feito pelas professoras no item sobre uma atividade prática que desenvolvem na sala de aula, pois tais atividades atestam como as tendências pedagógicas incidem nas práticas e, encontramos em 55% dessas respostas a tendência pedagógica *socioconstrutivista*; em 27% a *livre-expressão*; e em 9% o hibridismo do *socioconstrutivismo* com a *livre-expressão*; sendo que 9% não respondeu.

Já ao cruzarmos as tendências pedagógicas reveladas no item do campo das práticas, com os três itens do campo dos fundamentos, as médias das percentagens em relação às tendências pedagógicas obtidas foram: 49,5% de professoras abraçam a *livre-expressão*; 34,25% o *socioconstrutivismo*; 11,5% hibridizam as duas tendências; e 4,75% que não responderam.

Daí, conclui-se que, na prática pedagógica de artes dos 3 aos 6 anos, quase metade das professoras articula teoria e prática em moldes *livre-expressivos*, ou seja, são afeitas às propostas da *escola renovada*. Aproximadamente um terço das professoras se insere no paradigma *socioconstrutivista* da

arte-educação; cerca da décima parte hibridiza as duas tendências; e, ainda, um número inexpressivo não respondeu.

Um aspecto relevante emergiu no item que investigou a participação das professoras no universo da arte em seu cotidiano, no que se refere ao *habitus* de fruição da arte. Verificou-se uma separação entre a prática pedagógica de arte e participar do universo da arte, isto porque 73% das professoras só mantinham contato ou estudavam arte ao preparar as próprias aulas, já os demais 27% delas participavam de atos de fruição.

Esperamos que a presente pesquisa e sua continuidade possa contribuir para ampliar os horizontes de quem busca compreender as tendências pedagógicas ainda em curso nas práticas do ensino e da aprendizagem em arte dos 3 aos 6 anos em contextos específicos, tanto para fins investigativos, como da formação de professores.

Referências

- Audi, S. & Lavelberg, R. (2020). Educar pela arte: Desconstruindo o pensamento hegemônico. In R. Lavelberg & S. Amaral (Orgs.), *Educação sem retrocesso* (pp. 29-40) DOI 10.11606/9786587047058. Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/486/437/1720-1>. Acesso em 01 de outubro de 2021.
- Cambier, A. (1990). Les aspects génétiques et culturels. In P. Wallon, A. Cambier & D. Engelhart, *Le dessin de l'enfant*. Paideia: Presses Universitaires de France.
- Chalmers, F. (2003). *Diversidad cultural e educación artística*. Paidós.
- Efland, A.; Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Feldman, D. H. (1987). Developmental psychology and art education: Two fields at the crossroads. In R. A. Smith (Org.). *Discipline Based Art Education: Origins, meaning and development* (pp. 243-257). University of Illinois Press.
- Gómez, P. P. (2019). Decolonialidad estética: Geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. *Revista GEARTE*, 6(2), pp. 369-389, maio/ago. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 01 de outubro de 2021.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel.
- Lowenfeld, V. e Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Stern, A. (1961). *Aspectos y técnica de la pintura infantil*. Kapelusz.
- Stern, A. (1962). *Comprensión del arte infantil*. Kapelusz.
- Viola, W. (1936). *Child art and Franz Cizek*. Austrian Junior Red Cross.
- Soares, M. C. B. C. (2013). *Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Wilson, B.; Wilson, M. & Hurwitz, Al (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Paidós.