



**ARTES PLÁSTICAS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Denise Miyabe¹

Avany Aparecida Garcia²

Patrícia Arruda Câmara Garcia³

Ariani Vilhena de Paiva⁴

Letícia Gonçalves Brambilla Santos⁵

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões sobre intervenções pedagógicas humanizadoras com Arte e Literatura à luz da Teoria Histórico-Cultural. De cunho bibliográfico, discute formação inicial e contínua de professores, apresentando os recursos didáticos “Caixas que Mostram Telas” e “Caixas que Contam Histórias” e suas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. As defesas aqui apresentadas são fruto de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Concluímos que o trabalho pedagógico com Arte e Literatura, por meio de recursos didáticos que se configuram em extratos de produções humanas altamente aprimoradas, instrumentaliza o docente e promove o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Contínua de Professores; Arte e Literatura; Teoria Histórico-Cultural.

**ART AND LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES
FOR HUMAN DEVELOPMENT**

¹ Girassol Cursos e Edição. Rua Petúnia, nº 174 – Parque Industrial, Maringá-PR, CEP 87065-300. *E-mail:* demiyabe@yahoo.com.br.

² Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* Jorge Vassilakis em Guajará-Mirim. Av. 15 de Novembro, nº 2 - St. 01, Guajará-Mirim - RO, CEP 78957-000 *E-mail:* avany.garcia@unir.br.

³ Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos – ILES. Rua Me. Tonina Ugoline, nº 35 - Jardim Caravelle, Londrina - PR, 86039-160. *E-mail:* patielari@hotmail.com.

⁴ Secretaria de Educação, Cultura e Turismo do município de Atalaia-PR. Rua Curitiba, nº 39 – Centro, Atalaia-PR, CEP 87630-000. *E-mail:* arianivilhena@hotmail.com.

⁵ Secretaria de Educação, Cultura e Turismo de Atalaia-PR. Rua Curitiba, nº 39 – Centro, Atalaia-PR, CEP 87630-000. *E-mail:* professorabrambilla@gmail.com.

ABSTRACT

The article presents reflections on humanizing pedagogical interventions with Art and Literature in the light of Historical-Cultural Theory. Bibliographically, it discusses initial and continuous training of teachers presenting the didactic resources “Boxes that Show Paintings” and “Boxes that Tell Stories” and their contributions to the learning and development of children in Early Childhood Education. The defenses presented here are the result of studies carried out by the Research and Studies Group on Inclusive Early Childhood Education - GEEII, from the State University of Maringá - UEM. We conclude that pedagogical work with Art and Literature, through didactic resources that consist of extracts from highly improved human productions, instrumentalizes the teachers and promotes child development.

Keywords: Early Childhood Education; Continuous Teacher Training; Art and Literature; Historical-Cultural Theory.

Introdução

“A verdade sobre a arte como fator de educação é já uma verdade tão antiga e insofismável que não surpreende vê-la expressa pelos que se interessam realmente pelos problemas humanos. Mas a sua apresentação sob uma forma concreta já é coisa mais difícil de ver”.
Cecília Meireles

Sobre a Arte na educação escolar no Brasil, bem observou Cecília Meireles (2017) na coluna “Comentário”, do “Diário de Notícias”, a qual assinou entre 1930 e 1933. A importância da Arte para professores e pesquisadores com vistas a uma educação humanizadora e emancipatória é ponto pacífico, porém sua materialização nos espaços educativos ainda não é parte constituinte da organização de salas de aulas, corredores e bibliotecas em todas as instituições de ensino.

E quanto às intervenções pedagógicas com Arte, especialmente no que diz respeito às Artes Plásticas e à Literatura, por meio de processos educativos de estudo atento, sensível, significativo, aprofundado e encantador é algo ainda mais raro. Temos muito mais ações pontuais e fragmentadas que, equivocadamente, substituem todo um conjunto de ações necessárias para a apropriação dos bens culturais afetos à Arte por releituras de uma ou outra obra de determinado pintor ou autor, o qual teve sua trajetória artística pouco ou quase nada trabalhada, e o conjunto de sua obra reduzido a um tema, quadro ou personagem.

O que se conhece de Volpi⁶ nas escolas? Ou de Tarsila do Amaral? O que sabem dizer as crianças sobre Portinari? Cecília Meireles? Ziraldo? Lúcia Machado de Almeida?

Alfredo Volpi (1896-1988) foi um importante pintor ítalo-brasileiro consagrado da segunda geração do modernismo. Oriundo da classe trabalhadora, teve várias profissões, dentre as quais, carpinteiro, encanador e pintor de paredes. Fazia desenhos e pinturas de faixas decorativas nas casas das famílias ricas de São Paulo. Iniciou sua carreira artística pintando paisagens, personagens e no seu percurso profissional suas composições foram se tornando estilizadas e geométricas. Ao ser chamado de “pintor de bandeirinhas” declarava: “Um pintor de bandeirinhas eu? Quem pinta bandeirinhas é o Penacchi (referindo-se a um colega pintor italiano). Eu pinto formas e cores!” (Valerio; Goya, 2016, p. 9). Será que seu rico e complexo legado não tem sido reduzido pela própria escola ao reafirmar aquilo que o próprio artista rechaçava?

O conhecimento de elementos essenciais como estes da vida e obra de um expoente da Arte não ocorrerá pela rápida e superficial observação de algumas de suas obras, mas da contemplação e do estudo detido necessário para apropriação da rica cultura humana.

Diante disso, amparados nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que o homem se torna humano nas relações sociais por meio da apropriação da cultura pelas novas gerações (Leontiev, 1978; Mukhina, 1996). A humanização não é, pois, herdada geneticamente, mas produzida socialmente, em um processo dialético de objetivação, apropriação e generalização (Leontiev, 1978; Vigotski, 1999). Essas características tipicamente humanas são, portanto, ensinadas; estão fora do sujeito, encarnadas nos objetos culturais, como os instrumentos de trabalho, a escrita, a linguagem, a filosofia, a ciência e a arte.

Nesse sentido, defendemos que é possível apresentar às crianças da Educação Infantil as mais elevadas elaborações humanas produzidas ao longo da

⁶ A Academia Brasileira de Arte – ABRA, ciente do limitado conhecimento que se tem da vida e obra de Alfredo Volpi, disponibilizou, em seu site, o artigo: “Alfredo Volpi: muito além do “pintor de bandeirinhas”, onde apresenta a biografia do artista e algumas de suas obras.

história. Para tanto, acreditamos que as práticas educativas alicerçadas no princípio político de máximo desenvolvimento humano, em especial, no trabalho pedagógico com Arte, são possíveis de serem desenvolvidas por meio de uma formação inicial que possibilite aos professores “a instrumentalização necessária para que assumam o caráter sistemático, científico e intencional de uma postura mediadora no processo de desenvolvimento das capacidades superiores dos alunos” (Garcia; Chaves; Stein, 2018, p. 144).

E, ainda, em programas consistentes de formação contínua que possibilitem o fortalecimento teórico-metodológico e o enriquecimento do conhecimento do próprio professor, por conseguinte de sua prática pedagógica (Nunes; Garcia; Moura, 2024), a fim de garantir a qualidade da educação, como propõe a Constituição Federal de 1988 no seu art. 206, inciso VI (Brasil, 2016), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação — Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 — (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), entre outros.

Arte e Literatura para crianças e professores na Educação Infantil

*“E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.”
Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)*

Assim como Drummond, para podermos reconhecer que a nossa história é mais bonita que a de Robinson Crusóé, ou ainda tão incrível quanto à de Xisto⁷ e da menina Claudia⁸, ou tão fantástica quanto à de Pedrinho, Narzinho e Emília⁹, ou talvez

⁷ Personagem criado por Lúcia Machado de Almeida na trilogia: “As aventuras de Xisto”, “Xisto no espaço” e “Xisto e o pássaro cósmico”, publicado na Série Vaga-Lume da Editora Ática.

⁸ Personagem do livro “A menina Claudia e o Rinoceronte” de Ferreira Gullar, livro poético que enfatiza a emoção da imaginação e da criação infantil.

⁹ Personagens criados por Monteiro Lobato que são apresentados na série de livros do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” publicados entre 1920 e 1947.

tão cheia de desafios, decepções e contradições como a de Van Gogh¹⁰, Portinari¹¹, Zezé¹² e Tistu¹³, precisamos conhecer cada uma dessas histórias e muitas outras.

A Arte tem o potencial de sensibilizar para determinados temas e situações, que, em condições adversas, embrutecem e barbarizam o ser humano e a sua forma de ser e estar no mundo. Com sua arte, Portinari denunciava a desigualdade social e a barbárie da miséria (Portinari, 2001); Van Gogh reconhecia a angústia, a perda, a rejeição e a loucura, captando em sua pintura as cores e os sentimentos tipicamente humanos de uma forma singular e maravilhosamente bela (Van Gogh, 2022).

Discutir Arte, sobretudo Artes Plásticas e Literatura na Educação Infantil nos possibilita refletir a respeito do processo de apropriação cultural, aprendizagem e desenvolvimento por meio de uma educação humanizadora e emancipatória. Que não intenta negar, nem escamotear as contradições e injustiças sociais, mas dirigir o olhar crítico para as mesmas.

E, se de fato, intentamos o máximo desenvolvimento humano, temos como alvo uma educação de excelência que contribua efetivamente para propiciá-lo. Nessa assertiva, é essencial lembrar, como assevera Vigotski (2009), que não é qualquer ensino que propicia o desenvolvimento humano, mas o bom ensino, que antecede e estimula o desenvolvimento infantil, com a finalidade de promovê-lo. Esse ensino se materializa por meio de intervenções pedagógicas humanizadoras, entendidas

[...] como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. Outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade. (Chaves, 2011b, p. 98).

¹⁰ Vincent Willem Van Gogh (1853-1890) foi um pintor pós-impressionista holandês que influenciou a história da arte com sua forma singular de ver e representar o mundo.

¹¹ Candido Portinari (1903-1962) foi um dos principais pintores do Modernismo brasileiro, reconhecido internacionalmente, que retratou em suas obras elementos da cultura brasileira e questões sociais.

¹² Protagonista da obra autobiográfica “O meu pé de laranja lima”, um clássico da literatura infanto-juvenil brasileira, de José Mauro de Vasconcelos, lançado em 1968.

¹³ Personagem principal do livro “O menino do dedo verde” de Druon Maurice, escrito francês, publicado em 1957.



De modo que, como argumenta Chaves (2016), devemos superar a “lei da hierarquia” que induz a valorização de alguns procedimentos didáticos em detrimento de outros. Assim, o planejamento, as escolhas do que ensinar, a melhor estratégia para fazê-lo, os recursos didáticos a serem utilizados, a organização do tempo e do espaço, bem como todas as outras práticas educativas dentro das instituições de ensino, estariam conectadas a essa lógica, tendo como critério de escolha aquilo que há de mais desenvolvido e que melhor expressa as elevadas elaborações humanas no que diz respeito ao trabalho criativo, inovador e transformador no campo da Arte e da Ciência.

A partir dessa reflexão, entendemos que a Arte é capaz de expressar o desenvolvimento, as contradições, a complexidade da vida humana e do conhecimento nas mais diversas áreas, conforme argumenta Abramovich (1997, p. 17) a respeito da Literatura: “é ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome de tudo e muito menos achar que tem cara de aula”. Esta relação com o saber por meio da Arte possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem, do pensamento crítico, da afetividade e sensibilidade, entre outros.

Como propala Vigotski (2009), a imaginação e criação não são inatas, precisam ser apropriadas, por meio de um ensino intencional e sistematizado. Sobre a atividade criadora o intelectual russo argumenta:

[...] não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolve-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do **acúmulo de experiência**. (Vigotski, 2009, p. 19, grifo nosso).

Assim como ao falar de ensino, o autor não trata de qualquer ensino, mas do bom ensino, ao valorizar o acúmulo de experiências, não está se referindo apenas à quantidade, mas dá ênfase à lei a qual a imaginação se submete:



[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. (Vigotski, 2009, p. 22).

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, assim como a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil buscam assegurar que as crianças tenham acesso a experiências educacionais diversificadas e enriquecedoras, que permitam que elas vivenciem as mais variadas formas de expressão e linguagens, com o objetivo de favorecer o seu desenvolvimento integral. Esses documentos apresentam uma concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos que constrói e se apropria do conhecimento sistematizado por meio de interações e brincadeiras, o que implica intencionalidade educativa

[...] na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017).

Em consonância com o postulado pela lei, em nosso entendimento, essa intencionalidade pedagógica se apresenta, portanto, na lógica de que, em todo tempo e espaço é possível oportunizar vivências que contemplem os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil, oferecendo as condições essenciais para o desenvolvimento da imaginação e criação e demais capacidades mentais na primeira infância. Nesse sentido, as práticas mecanizadas e espontaneístas caem por terra, como observam Saito e Oliveira (2018, p. 2):

Quando há a compreensão dos fundamentos críticos que regem o trabalho docente na primeira infância, há a nítida compreensão de que não cabem ações mecanizadas do ensino junto com práticas e atividades espontaneístas. Percebe-se uma preocupação constante com o mundo escolarizado da criança (letras, números e cores), desconsiderando o desafio da sua formação integral, no sentido de que outras áreas precisam ser potencializadas na vida infantil, como: social, afetiva, física, psicomotora, cognitiva, cultural etc.

Nessa perspectiva a intencionalidade docente objetiva o desenvolvimento pleno da criança por meio de práticas educativas alicerçadas nas necessidades e especificidades da educação na primeira infância. Cabendo ao professor

[...] a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser expressadas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil (Saito; Oliveira, p. 2, 2018).

Diante disso, entendemos que as intervenções pedagógicas com Artes Plásticas e Literatura podem se apresentar como conteúdo, estratégia e recursos (Chaves, 2011b; Stein, 2019; Nunes; Garcia; Moura, 2024) enriquecedores e impulsionadores da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Assim sendo, em concordância com as reflexões aqui empreendidas, acreditamos que os recursos pedagógicos que melhor expressam as defesas por uma Educação Infantil humanizadora e emancipatória, no trabalho pedagógico com Artes Plásticas e Literatura, sejam as “Caixas que Contam Histórias” e as “Caixas que mostram Telas”, as quais se apresentam como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento estético, artístico e criativo para crianças e professores.

Por uma Educação Infantil Plena de Sentido e Significado

Alicerçados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e nos Programas de Formação Contínua idealizados pela Dra. Marta Chaves (2011a), o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá - GEEII/UEM, sob a liderança da pesquisadora, tem empreendido estudos e pesquisas, bem como desenvolvido novas possibilidades didáticas que visam contribuir com uma prática pedagógica humanizadora.

Entre os recursos didáticos que Chaves (2011a) tem orientado e elaborado, destacamos as “Caixas que Mostram Telas” idealizado por ela, e as “Caixas que Contam Histórias” idealizadas por Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, docente da



Universidade Estadual Paulista – UNESP-Marília, com adaptação da Dra. Marta Chaves a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas no GEEII.

“Caixas que Mostram Telas” é o nome dado ao recurso didático que apresenta a obra de um expoente das Artes Plásticas, a partir do critério já elencado, daquilo que representa o que há de mais elevado e desenvolvido, produzido pela humanidade ao longo da história nessa área do conhecimento. Sendo composto por:

[...] uma caixa de papel, no interior é reproduzida uma tela em três dimensões de um expoente das artes visuais de referência nacional ou internacional. Considerarmos que está expressa uma herança da humanidade, que representa as técnicas e os conceitos da Arte mais avançados, [...] o que potencializa o desenvolvimento das habilidades humanas (Chaves *et al.*, 2018, p. 6).

A composição do recurso exige, portanto, a definição da obra de um expoente da Arte que será ou esteja sendo estudado. A reprodução no interior da caixa deve prezar pela proximidade com a obra original ao representá-la em três dimensões, “[...] pois a reprodução, no âmbito individual, daquilo que foi criado e é compartilhado socialmente, representa a formação da base que possibilitará o desenvolvimento de novas criações” (Stein, 2018, p. 36).

O exterior da caixa por sua vez é encapado com tecido que esteja em harmonia com a obra representada no interior, devidamente identificada na frente da caixa com o nome do artista e o título da obra, e, na parte de trás, o nome do recurso. Toda a identificação externa é feita com letras em relevo. Além da identificação externa no interior da caixa, há também uma ficha de identificação e uma imagem colorida da obra representada.

As “Caixas que Contam Histórias” constituem um recurso didático que apresenta a obra de um expoente da Literatura Infanto-Juvenil nacional ou internacional, seguindo o mesmo critério supracitado. É possível utilizar em sua composição “[...] materiais reciclados: uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias apreciadas pelas crianças, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e “dedoches”” (Lima; Valiengo, 2011, p. 63). Ou ainda:

[...] revestir a caixa de papelão com tecido estampado em harmonia com a história; e seu interior pode ser revestido com um tecido de cor branca, para que seja pintado o cenário da Literatura, a utilização de outras cores se dará em decorrência da necessidade da obra literária representada (Pastre, 2018, p. 84).

Em seu interior é possível retratar determinado momento da história, utilizando, de acordo com Lima e Valiengo (2011), objetos ou imagens, personagens em miniatura, podendo valer-se, para composição do recurso, de técnicas como recorte, colagem, pintura, desenhos, elementos em tecido, feltro, entre outros, priorizando materiais que aumentam a durabilidade do recurso que é manipulado pelas crianças durante ou após a contação da história. O interior e exterior da caixa precisam estar coerentes com a história e as ilustrações apresentadas na obra.

O aprimoramento do recurso, conforme descreve Pastre (2018), ocorreu a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas pela Dra. Marta Chaves junto ao GEEII-UEM, que orientaram para a ficha de identificação. Na parte frontal, no exterior da caixa, o título da história, com letras em caixa alta de alto-relevo, podendo ser de madeira, mdf, cortiça, entre outros. E, na parte de trás, a identificação do recurso “Caixas que Contam Histórias” com o mesmo tipo de letra utilizada na frente.

Na utilização do recurso, Lima e Valiengo (2011) recomendam que o contador da história tenha em mãos o livro ou cópia encadernada que pode ser anexada na parte superior da caixa, na tampa. A ideia é que, nessa cópia, as ilustrações fiquem à mostra para as crianças e a parte do texto atrás, no campo de visão do contador. Importante ressaltar que a cópia deve ser colorida, com boa definição, resguardando assim os atributos da obra literária elegida.

As crianças, ao manipularem a caixa, após a contação da história, podem recontá-la para seus colegas, explorar os elementos apresentados no recurso, fazendo desse momento uma atividade de elaboração conjunta, estabelecendo um diálogo para além da história, pois passam também a refletir sobre os elementos dos diferentes suportes, livro e caixa, da história e da ilustração/representação, desenvolvendo assim as capacidades mentais como memória, linguagem,

imaginação, emoções, atenção e percepção voluntárias, entre outras, por meio da Arte (Chaves *et al.*, 2018; Lima; Valiengo, 2011).

Em ambos os recursos, devido às suas especificações, temos a possibilidade de oferecer às crianças uma estratégia de ensino para a educação inclusiva, pois o professor, ao apresentar a história ou tela por meio do recurso, realizou previamente um estudo da vida e a obra do artista, compôs cada detalhe do recurso, e consegue, ao utilizá-lo, dirigir a atenção e percepção da criança, criando nela a necessidade de aprender, engajando-a na atividade. Afinal, a atividade humana tem como base um motivo, necessidades dirigidas ao objeto de desejo (Leontiev, 1978).

O recurso possibilita ainda às crianças com deficiência visual, criar, ao manipular o recurso, uma imagem mental da obra de arte “por meio de um processo de experimentação tátil” (Secco; Chaves, 2012, p. 3), que, em outras circunstâncias, não teria acesso, ficando restrito a “explicações e descrições orais e teoria, desconsiderando sua capacidade para reações e emoções estéticas” (Secco; Chaves, 2012, p. 11).

Para as pessoas com deficiência, é assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015), em seu Art. 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

No entanto, mesmo frente aos avanços legais, às adequações de espaços sociais, diante do aumento de acessibilidade, ainda é comum que, do planejamento à prática educativa nas instituições educacionais, o professor se sinta despreparado para considerar as diferentes formas com que a pessoa com deficiência acessa e interage com o conhecimento, com o outro e com o próprio espaço.

Ao considerar os alunos com deficiência visual, Secco e Chaves (2012, p.10) ponderam que é necessário favorecer a compreensão dos mesmos “por meio dos sentidos remanescentes, que somente agirão no sentido compensatório mediante situações significativas e completas”. A partir da consideração das autoras, em



consonância com a lei supracitada, podemos concluir que é possível favorecer a compreensão das crianças com outras deficiências orientando-se pela mesma lógica, focalizando os sentidos remanescentes, as formas diversas com que acessam, interagem e se apropriam do conhecimento, as quais, em situações de aprendizagem significativas e completas, agirão de forma compensatória, assegurando a materialização de seus direitos.

A respeito das práticas pedagógicas inclusivas voltadas para crianças surdas Reily (2003, p. 16), ao desenvolver experiências formativas em arte e educação, enfatizou o uso de recursos visuais, destacando que “crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado”, uma vez que, para as pessoas com deficiência auditiva, a visão é seu principal meio de percepção e apropriação do mundo a sua volta.

No entanto, é importante ressaltar que, na utilização dos recursos visuais de modo geral, e, em especial, dos recursos didáticos aqui apresentados, é preciso ter um objetivo pedagógico bem definido; sua utilização requer planejamento, estudo prévio da obra original, tempo e espaço para sua apresentação, para manipulação e utilização pela criança, bem como a exploração de diferentes aspectos do conteúdo apresentado. Como bem observa Reily (2003), é comum a utilização de recursos visuais sem propósito educativo pré-estabelecido, de forma aleatória.

Na proposta desta elaboração, os recursos didáticos “Caixas que Mostram Telas” e “Caixas que Contam Histórias” priorizam um ensino intencional, organizado, que visa potencializar o desenvolvimento pleno das crianças, considerando as especificidades do trabalho docente na primeira infância em uma perspectiva inclusiva e emancipatória coerente com o processo de humanização que desejamos alcançar.

Os desafios de uma Educação Estética Inclusiva na Educação Infantil

Um dos grandes desafios dos professores da Educação Infantil quanto à Educação Estética está na formação inicial deficitária, que se soma a uma educação

básica, na qual Arte e Literatura foram apresentadas de forma padronizada, superficial, fragmentada e reprodutivista ao longo dessa trajetória acadêmica.

A Educação Estética na formação inicial de professores ocupa um lugar ainda muito tímido nos currículos dos cursos de Pedagogia ofertados em todo país, quando chegam a compor o currículo. Tomemos como exemplo o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que, em matrizes curriculares anteriores, chegou a ofertar disciplinas de Arte, Música e Literatura, mas, na matriz atual, apresenta uma disciplina que, em algum aspecto, acena a possibilidade de aproximação do tema, a disciplina de *Filosofia e Educação: Ética e Estética*, ofertada no segundo ano, em dois semestres, com uma carga horária total de 60 horas.

Esse e outros contextos da formação inicial docente, como o que é descrito por Garcia, Chaves e Stein (2018) no tocante à licenciatura na área de Letras, em que, comumente, se constata “[...] carência de disciplinas/conteúdos da área de Educação e da Psicologia de caráter teórico-metodológico e didático”, indicam que a Arte é pouco abordada, especialmente quando dirigida ao ensino de crianças pequenas, de modo que o próprio repertório do professor é limitado tanto no conteúdo em si, quanto nas possibilidades de intervenções pedagógicas que possibilitem criar tempos e espaços capazes de promover experiências estéticas significativas no cotidiano.

Essa fragilidade na instrumentalização inicial gera certa insegurança no professor ao desenvolver um trabalho pedagógico com Arte, fazendo-o aproximar-se de práticas vivenciadas por ele enquanto aluno e, assim, ao fazer uso dos recursos visuais, o faz de forma secundária (Moraes, 2023), com um fim em si mesmo, como por exemplo, propor uma atividade de pintura de um desenho pronto de uma casa, com uma árvore ao fundo e um sol sorridente, para ser incluído no Portfólio. De acordo com Santos (2017, p. 18), essas práticas ocorrem devido à maneira como

A estética tradicionalmente usada na Educação Infantil é composta, geralmente, por decorações prontas ou feitas pelo professor e trabalhos de arte feitos de forma diretiva e dirigida, com objetivo de materializar um produto bonito para o olhar do adulto, desvalorizando a criatividade e coordenação motora em desenvolvimento da criança. As produções acabam por serem feitas em grande parte pelo adulto, valorizando-se o produto e não o processo.



Sabemos que a formação inicial de professores ofertada no Brasil atualmente não contempla as especificidades da Educação Infantil de forma plena (Saito; Oliveira, 2018), muito menos as especificidades e as múltiplas linguagens para uma educação inclusiva que permita o profissional adequar, com segurança, suas práticas pedagógicas à forma predominante de apropriação do conhecimento de seus alunos, com vistas a contribuir efetivamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Esse contexto se agrava quando pensamos na Educação Estética, cujas ações desenvolvidas pelos professores parecem estar muito mais direcionadas para o adulto, como observa Santos (2017), do que para e com a criança, com foco no desenvolvimento infantil. Ao pensar a Educação Estética na Educação Infantil, a autora ressalta que não se trata de um ensino de técnicas, “mas sim propiciar elementos para o desenvolvimento da sensibilidade e para o conhecimento da arte como linguagem que permita se expressar, apreciar, produzir e refletir” (Santos, 2017, p. 22). Nessa assertiva, a autora define a Educação Estética na Educação Infantil como

[...] um ato pedagógico composto por vivências sensíveis e práticas conscientes que desencadeiam reflexão e a produção de significados. Essa experiência proporciona vivências e descobertas, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção, a criatividade e o respeito à individualidade e à autoria. Com a arte aprendemos a sentir, a ver e a ouvir, integrando saberes e experiências, sendo autores do nosso conhecimento. Ao perceber a complexidade da estética na Educação Infantil, o professor adota um trabalho diferenciado que leva sensibilização do olhar no seu trabalho com crianças (Santos, 2017, p. 24-25).

É preciso, portanto, antes sensibilizar o professor, proporcionar a ele vivências com Arte, por meio de uma formação contínua consistente e enriquecedora, fundamentada em

[...] estudo coletivo, cooperativo e coordenado de maneira efetiva e científica [...] capaz de possibilitar aprendizagens e desenvolvimento a professores e crianças. Essas experiências de Formação Contínua em serviço emergem como pressuposto para o aprimoramento pessoal e profissional dos docentes e, também, como condição para que possam promover o desenvolvimento

integral das crianças nas escolas de Educação Infantil, resistindo, desse modo, à lógica capitalista que, por vezes, redige leis que reafirmam a negação do conhecimento (Martinucci; Chaves, 2022, p. 8).

Nessa assertiva, defendemos uma formação contínua de professores da Educação Infantil que se materialize a partir de uma perspectiva de humanização, capaz de resistir à lógica capitalista e que, de fato, instrumentalize esses profissionais para educar com afetividade, sensibilidade e conhecimento. Tal defesa é possível, conforme apresentam Martinucci e Chaves (2022), ao descreverem as formações exitosas com Arte e Literatura voltadas para professores em exercício e crianças, realizadas nos municípios do Paraná¹⁴, a saber: Indianópolis-PR, de 2002 a 2003; Paiçandu-PR, de 2011 a 2012; Telêmaco Borba-PR, entre 2013 a 2016. E ainda as experiências formativas inclusivas desenvolvidas no município de Atalaia-PR¹⁵ (Chaves et. al., 2024). Nunes, Garcia e Moura (2024) também confirmam essa perspectiva de trabalho com Literatura e Arte, ao descreverem experiências de formação contínua no estado de Rondônia, nos municípios de Monte Negro e Itapuã do Oeste.

As formações supracitadas, conforme afirmam as autoras, foram capazes de impactar positivamente na aprendizagem das crianças porque, primeiramente, incidiram diretamente na capacidade do professor de ensinar, aprimorando sua prática e desenvolvendo seus alunos.

Considerações Finais

¹⁴ As formações apresentadas pelas autoras são fruto de um conjunto de atividades idealizadas e desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII) da Universidade Estadual de Maringá, que, sob a liderança da Dra. Marta Chaves, realiza atividades de estudos e composição de recursos didáticos, bem como trabalhos de formação de professores, alicerçados na Teoria Histórico-Cultural desde 2002.

¹⁵ Na cidade de Atalaia-PR, a partir da Lei nº 1.397 de 2022, que estabeleceu a Política Municipal de Atendimento às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi criado o programa de formação contínua para desenvolver os profissionais da educação e áreas afins e assim, integrar diferentes setores e instrumentalizar os profissionais para atender as necessidades dos alunos com TEA (Chaves et. al. 2024).



No presente estudo, objetivamos apresentar reflexões sobre possibilidades de intervenções pedagógicas humanizadoras com Arte e Literatura, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Discutimos aspectos da formação inicial e contínua de professores e apresentamos os recursos didáticos “Caixas que Mostram Telas” e “Caixas que Contam Histórias”, destacando suas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças da Educação Infantil com base nos estudos e intervenções realizados pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva – GEEII da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Especialistas e pesquisadores da área concordam que um dos grandes desafios da Educação Infantil está na formação de professores, “[...] a busca de uma formação que esteja em sintonia com o equilíbrio mediado de ações respaldadas em concepções claras sobre infância, educação infantil e trabalho docente” (Saito; Oliveira, p. 2, 2018).

Dessa forma, a formação contínua de professores, enquanto programa de formação coerente e consistente, e a reformulação dos cursos de formação inicial, pautadas nessa perspectiva, busca instrumentalizar o professor a partir de conhecimentos específicos da educação para a primeira infância que favoreçam a aprendizagem, desenvolvimento, formação humana e profissional do docente, especialmente no que diz respeito à Educação Estética.

Defendemos uma formação humana que resista e supere a lógica capitalista de negar ou apresentar, de forma miserável, alguns elementos da cultura para a classe trabalhadora, uma formação que compreenda que a riqueza humana produzida ao longo da história e que resiste ao tempo, os clássicos, como argumenta Saviani (2013), não são propriedade da elite, mas patrimônio da humanidade.

Patrimônio, esse, que se configura em herança das novas gerações. Daí a resistência às migalhas ofertadas à educação pública, seja para as crianças, seja para os professores nos cursos de formação inicial ou contínua, frágeis e fragmentados, que só fazem alimentar a condição de miséria material e intelectual.

Consideramos que as intervenções pedagógicas e os recursos didáticos precisam ser ricos e enriquecedores, expressando aquilo que há de mais aprimorado nas mais diferentes áreas do conhecimento, em especial no campo da Arte,

apresentando às crianças um conhecimento que, em muitos casos, se não fossem à escola não teriam acesso, devido às suas condições concretas de vida.

Ressaltamos ainda, que tais condições são ponto de partida, não sendo, portanto, elemento limitador da capacidade da criança de aprender e da possibilidade do professor de ensinar, de forma sensível e encantadora, por meio da utilização de recursos didáticos que se configuram em possibilidades de apresentar às crianças extratos das mais ricas e sofisticadas elaborações humanas.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. 2011. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Educação Integral e Intervenções Pedagógicas: Contribuições e Proposições da Teoria Histórico-Cultural. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121–134, maio/ago. 2016.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. *In*: CHAVES, M. (org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011b, p. 97–106.

CHAVES, M. *et al.* Arte e Literatura na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento da imaginação e criação. *In*: Congresso Internacional de Psicologia da UEM, 7., 2018, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Eduem, 2018.

CHAVES, M. *et al.* As experiências formativas da Secretaria Municipal de Educação de Atalaia/PR: estratégias de inclusão e desenvolvimento. *In*: ALENCAR, G. A. R. de; YAEGASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, R. M. de. **Docência**: saberes e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

GARCIA, A. A.; CHAVES, M.; STEIN, V. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 142–160, dez. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1298>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envoltórios. *In*: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55–68.

MARTINUCCI, E. E. S.; CHAVES, M. Formação contínua de professores na educação infantil: Estratégia política de desenvolvimento. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, p. e022130, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.15371. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15371>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MEIRELES, C. **Crônicas de educação**. São Paulo: Global, 2017. 1 v.



Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

MORAES, C. Q. **Experiências Visuais na Prática Pedagógica do Ensino Fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2023.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a crianças desde o nascimento até os sete anos. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, E. A.; GARCIA, A. A.; MOURA, D. C. R. de. O trabalho pedagógico com literatura infantil: possibilidades de estudos e ações individuais e coletivas. **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 445–461, 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/50474>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PASTRE, C. A. S. **Teoria Histórico-Cultural e Literatura para Crianças**: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PORTINARI, C. **Portinari, o menino de Brodowski**. São Paulo: Y Piranga, 2001.

QUANDO o sol bater na janela do teu quarto. Intérprete: Legião Urbana. Compositor: Legião Urbana. *In*: AS QUATRO estações. Intérprete: Legião Urbana. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1989. 1 CD, faixa 4.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. *In*: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. & GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na Educação Infantil: Olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1–15, 2018.

SANTOS, C. A. S. **A estética na educação infantil: espaço de criação, significação e ressignificação**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Docência da Educação Básica) – Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECCO, E.; CHAVES, M. **Aprendizagem e desenvolvimento do aluno cego: Caixas que Mostram Telas**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2012, p. 2–19. (Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE, v. 2). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd



e/2012/2012_uem_edespecial_artigo_elisangela_secco.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças:** Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

VAN GOGH, V. **Cartas a Théo.** Porto Alegre: L&PM, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALERIO, J. H.; GOYA, E. L. Especial Alfredo Volpi: Sua trajetória na arte brasileira. **Revista Alfredo Volpi**, ano 1, n. 1, jun. 2016. Disponível em: https://issuu.com/marcelomattosjarra1/docs/revista_volpi_-_web. Acesso em: 02 jul. 2024.

Recebido em outubro de 2024

Aprovado em fevereiro de 2025