

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E LÚDICAS: UM ESTUDO EM CRECHES

Maria do Carmo M. Kobayashi / Universidade Estadual Paulista
Andressa Bernardo da Silva / Universidade Estadual Paulista

RESUMO

A arte é a uma forma de expressão e de aprendizado da criança com o mundo. Os professores planejam, apoiam e avaliam ações para a criação artística e lúdica com crianças de creche? O objetivo dessa pesquisa foi mapear as experiências propostas, com as linguagens artísticas e lúdicas para crianças nessa faixa etária. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com levantamento bibliográfico que orientou a realização do trabalho de campo nas etapas de coleta, análise e interpretação dos dados, que ocorreu em duas creches do Sistema Municipal de Educação de Bauru. Os resultados apontaram como ocorrerem às ações com as linguagens artísticas e lúdicas, dificuldades e possibilidades. A análise dos dados possibilitaram sugestões para apoiar ações com arte e o brincar.

PALAVRAS-CHAVE

arte; brincar; primeira infância; creches.

ABSTRACT

Art is a form of expression and children's learning with the world. Teachers plan, support and evaluate actions for artistic creation and playful with children daycare? The objective of this research was to map the proposed experiments with the artistic and playful language for children in this age group . A qualitative survey was conducted a case study with literature that guided the realization of field work on the steps of collecting, analyzing and interpreting data , which occurred in two nurseries of the Municipal Education System of Bauru. The results showed as the actions occur with the artistic and playful language , difficulties and possibilities. Data analysis enabled suggestions to support actions with art and play.

KEYWORDS

art; play; early childhood; kindergartens.

Introdução

Apresentamos nessa comunicação a pesquisa de iniciação científica realizada com apoio da Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, intitulada “A Arte e o Brincar na Educação Infantil”, no qual o objetivo principal foi identificar, descrever e refletir sobre como os professores planejam e apoiam as ações para a criação artística e lúdica para as crianças de creche?

A questão que norteia essa pesquisa é, quais são as experiências com a arte e o brincar que ocorrem nas escolas de educação infantil, creches? Quais são os espaços, tempos, recursos e procedimentos que são utilizados, para que crianças de 0 a 3 anos se expressem por meio das múltiplas linguagens?

Segundo Loris Malaguzzi, a criança tem 100 linguagens, entretanto 99 não são utilizadas!

[...] o trabalho educativo procura desenvolver e ampliar as diversas formas de a criança conhecer o mundo e se expressar? As rotinas e as práticas adotadas favorecem essa multiplicidade ou, ao contrário, como sugere o poeta, roubam a possibilidade de a criança desenvolver todas as suas potencialidades? (BRASIL, 2009, p. 40)

As linguagens próprias da criança são: imaginação, ludicidade, simbolismo, representação, a linguagem por meio das artes visuais (pintura, colagem, modelagem), dentre outras.

O levantamento referencial bibliográfico realizado permitiu a escolha dos instrumentos para a coleta e análises descritiva e interpretativa dos dados, que teve como orientação os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças para atendimentos em creches. (CAMPOS, 2009).

A pesquisa de campo foi realizada em duas creches, instituições parceira, do Sistema Municipal de Educação de Bauru.

As linguagens artísticas e o desenvolvimento infantil

O desenvolvimento humano é um processo contínuo de mudanças potencializadas pelos desafios do meio, entendidos como pessoas, objetos, experiências que possibilitam construir e adquirir estruturas físicas e psicológicas, que proporcionam

ao indivíduo interações com o ambiente, com os outros e consigo mesmo.

Nos primeiros anos de vida, conforme ensina Piaget (1990a), o desenvolvimento humano é caracterizado em estágios ou períodos, sendo 4 períodos no nosso processo evolutivo, são eles: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 ou 12 anos), operações formais (11 ou 12 anos em diante). Para foco do nosso estudo abrangeremos os períodos de 0 aos 3 anos, denominado de período sensório-motor e início do pré-operatório.

O período sensório-motor no qual a criança desenvolve a inteligência prática, na qual o bebê em posse de um conjunto de ações resolve problemas que lhe são colocados pelo meio, como por exemplo, alcançar objetos afastados, escondidos, expressar-se pelo choro, por suas ações, com o domínio da função motora base para as conquistas posteriores como o surgimento da função simbólica ou semiótica. Essa função será a base para a continuidade e evolução "... das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação..." (PIAGET, 1990).

Esses estágios apontam como a criança se relaciona com o mundo, momento primordial para que ela seja instigada pelo seu meio, devido às grandes mudanças que ocorrem em um curto espaço de tempo. Conhecer e compreender as etapas do desenvolvimento infantil e suas características permite identificar as potencialidades e necessidades de um determinado estágio, e nos possibilita contribuir para o desenvolvimento e revolução intelectual que ocorre com o bebê do nascimento a aquisição da função simbólica ou representativa, o que ocorre por volta do segundo ano (PIAGET, 1990).

Entretanto, para além da importância do brincar e da arte, essas são competências aprendidas, justamente, o contrário ao que, normalmente, é proferido na qual a ação lúdica e a criação artística são habilidades naturais (concepção inatista).

Definir arte é muito difícil, recorreremos ao seu significado no latim *agir*. Por outro lado, segundo Sans (1995), que afirmar que a arte é o universo que a criança esta inserida, que ela constrói seus códigos de comportamento e forma sua personalidade, vivência seus anseios e suas necessidades, seja de forma satisfatório ou frustrante,

mas por meio dessas vivências ela encontra soluções, entende que participa de um contexto, sentindo a realidade e com isso aguçando sua sensibilidade.

Defendemos a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem, com crianças pequenas, ocorra por meio do ensinar brincando com a arte e com objetos lúdicos, pois, assim conseguimos que a criança se expresse seus desejos, interesses e necessidades, aprenda e se desenvolva nos aspecto biopsicossocial por meio das linguagens artísticas e lúdicas.

Na primeira infância, denominação dada aos primeiros anos de vida, em particular, os cinco primeiros, marcados por intensos processos no qual a criança constrói um repertório de experiências, apropriando-se das formas e significados simbólicos do mundo e adentrando ao mundo dos signos; sendo assim, evidenciamos que os processos de simbolização e de representação (base para o pensamento abstrato), e a função simbólica ou semiótica influenciarão, diretamente, a capacidade de abstração e de raciocínio infantil.

As ações lúdicas criativas do brincar, manifestadas, posteriormente, por meio das representações artísticas, como por exemplo, o desenho, embora pareçam ser espontâneas e naturais, necessitam do conhecimento de mundo prévio, para que as crianças possam ir além do simples movimento do traço para representação e significação de mundo, como mostram Wilson e Wilson (1997) e Lavelberg (2013).

Conforme destacado anteriormente, a criança, nos primeiros três anos de vida, amplia o domínio motor, seu conhecimento de mundo ocorre a partir de situações concretas. São esses conhecimentos que se refletirão nos seus trabalhos e condutas futuras. Segundo Lebovici e Diatkline (1985), os pequenos se desorientam diante de formas estilizadas e, às vezes, ridículas, dos animais fabricados atualmente.

Em relação ao desenho, Sarmiento (2011, p. 4) afirma que:

Antes dos dezoito meses de idade, os desenhos exprimem uma orientação estritamente psicomotora da criança, sem intencionalidade associada. As impressões gráficas caracterizam-se por manchas decorrentes da aplicação directa da mão sobre a superfície onde se inscreve o gesto.

Tomando o desenho como exemplo, segundo Kobayashi (2001), verificamos que, nos primeiros anos, a criança risca o papel pelo prazer de ver o ato de riscar, descobre que seus gestos deixam marcas, estas que serão necessárias para executar o ato propriamente do desenho. Ela se encontra num dos processos de aprendizagem mais intensos de sua vida: o primeiro contato com o mundo, na idade de 0 a 3 anos, especificamente, é o momento no qual construirá suas experiências e repertórios que se refletirão em suas condutas no brincar e, posteriormente, no desenho e em outras formas de representação.

A partir do momento em que desenvolve o domínio motor, a criança descobre o seu corpo e, por meio deste, passa a explorar o ambiente, a brincadeira avança e permite que ela se aproprie dos objetos e dos significados do mundo adulto.

A falta de interesse dos adultos e, até mesmo de inúmeros professores, segundo Greig (2004), pelos *rabiscos* da criança não colaboram para sua evolução, prosseguindo e sobrecarregando os traços até se tornarem ilegíveis.

É importante, em vez disto, estar sempre oferecendo um novo olhar à criança que rabisca, para que seu traçado fique suficientemente claro, para revelar, sem dificuldade, a trajetória da mão e os caracteres do traçado. Isto se torna mais evidente na medida em que o rabisco adquire seu desenvolvimento mais evoluído. (GREIG, 2004, p. 24)

Lebovici e Diatkline (1985) acrescentam que a relação sensório-motora de manipular objetos, cujas sensações e movimentos se transformam em gestos, possibilita a aprendizagem da percepção.

Sob essa ótica, o desenvolvimento está ligado à evolução de forma geral: uma relação com o corpo, que foi explicitada nas observações de Liliane Lurçat (apud GREIG, 2004), na qual o eixo do corpo aparece como eixo de referência na organização do movimento, o que mostra como o desenvolvimento gráfico inicia-se no ato de brincar, que é o momento em que a criança desenvolve sua motricidade e a capacidade de apropriação do mundo.

Na criança, segundo Vygotsky (1998), os objetos são um desafio ao seu aprendizado e motivam suas ações, quando ela age de uma forma diferente do que

vê, contudo, diante do brinquedo, os objetos perdem sua força motivadora, pois ocorre uma diferenciação entre os campos do significado e a visão: agora o pensamento não é mais determinado pelos objetos do mundo exterior e, sim, pelas suas ideias.

Linguagens artísticas e lúdicas: o percurso da pesquisa

A pesquisa teve início em 2013, no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, conforme rege o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas, UNESP – Campus Bauru, Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação e concluído em 2015 como pesquisa com apoio da FAPESP.

O estágio é um momento diferencial no curso de licenciatura que permite a inserção do licenciando nos estudos teórico-práticos da arte na Educação Básica, no caso dessa pesquisa optou-se pela Educação Infantil.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), tem na Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos), a primeira etapa da educação escolar, sendo gratuita mas não obrigatória, de competência dos municípios. Assim, foram observadas duas creches parceiras do Sistema de Educação Municipal de Bauru, Creche I e II, que, anteriormente, eram intituladas creches conveniadas.

Os agrupamentos observados foram berçário e maternal, para tanto o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação das gestoras das unidades, que após a autorização foi iniciada a pesquisa de campo.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado um estudo de caso, com abordagem qualitativa dos dados, cujo objeto estudado foi como os professores apoiam as ações para a criação artística e lúdica com crianças de creches. Assim, o objetivo principal foi de mapear as experiências propostas com as linguagens artística e lúdica com crianças de creches.

De acordo com Martins (2002), o estudo de caso caracteriza-se por múltiplas fontes

de evidência. Sendo assim, foram empregados como instrumentos: a) análise documental, b) diários de campo para o registro das observações diretas sistematizadas e c) registros fotográficos.

Na primeira etapa de desenvolvimento deste projeto, foi realizado o levantamento de cunho referencial (bibliográfico e eletrônico) que norteou o direcionamento da temática. De acordo com Lakatos e Marconi (1995, p. 43), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras [...]”.

Nessa etapa inicial, priorizamos as obras que evidenciam o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, dentre outros aspectos, por abordar as características inerentes a essa faixa etária; para dar sequência, serão utilizados, ainda, autores que elucidam o papel da arte, suas contribuições para esse público e pesquisas recentes.

Após a coleta de dados relativa à observação nas duas instituições, houve o processo de categorização dos dados, o que significou organizá-los a partir de critérios e/ou referenciais estabelecidos.

A coleta, análise e interpretação dos dados da pesquisa de campo ocorreu com base em documentos nacionais de educação infantil, são eles os Critérios (CAMPOS, 2009) e os Indicadores (BRASIL, 2009).

O primeiro, Critérios (CAMPOS, 2009), criado a fim de balizar parâmetros para um “[...] atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança”. (p. 7). Para atender aos objetivos da pesquisa foram utilizados os critérios “Nossas crianças têm direito à brincadeira” (p. 14) e “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (p. 21-22). Nessa comunicação vamos destacar o segundo critério relacionado às linguagens artísticas e lúdicas.

O segundo, Indicadores (Brasil, 2009), cujo objetivo é:

[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p. 14)

O documento tem 7 indicadores que avaliam múltiplas dimensões da educação infantil pelas equipes escolares, pais e comunidade, por meio de indicadores que são:




[...] sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo: para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo etc. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando). (SÃO PAULO, 2015, p. 23)

Em relação à linguagem artística para a coleta de dados foi utilizado o indicador 2. Multiplicidade de Experiências e Linguagens, especificamente o indicador 2.4 Crianças se expressando por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais (BRASIL, 2009, p. 42). Por aproximar-se dos objetivos da pesquisa, permitindo avaliar as dimensões das linguagens expressivas e do brincar.

Nas creches pesquisadas, primeiramente, foi realizada a observação da rotina do berçário (crianças de 1 ano à 1ano 7 meses) e maternal (1 ano e 8 meses á 2 anos e 7 meses) para a identificação e descrição de acordo com os documentos que serviram de parâmetro.

Após a coleta de dados, com estudos decorrentes da pesquisa referencial teórica, ocorreu o processo de análise e categorização dos dados.

Os itens avaliados, nos dois instrumentos, são qualificados pelas cores: amarelo, verde e vermelho. Sendo a cor verde para situações que ocorrem diariamente, amarelas para situações que ocorrem, poucas vezes, ou raramente e vermelho para situações que não ocorrem.

FORMA DE CLASSIFICAÇÃO		
 VERDE Situações que ocorrem frequentemente	 AMARELO Situações que ocorrem raramente	 VERMELHO Situações que nunca ocorrem

Indicativo de avaliação qualitativa por cores
 (Material produzido pelo pesquisador)

As vivências lúdicas e artísticas são essenciais para os processos de desenvolvimento biopsicossocial, para essa pesquisa apontam como desencadeiam os processos de simbolização e de representação que levam ao pensamento abstrato, dando-lhe suporte.

Resultados da pesquisa

Do início da pesquisa a sua finalização muitas coisas mudaram para os pesquisadores em relação ao contexto da temática estudada, quanto à complexidade e importância da arte e ludicidade na primeira infância.

A visão que se tinha do ensino na Educação Infantil, era que fosse algo mais simples do que no Ensino Fundamental, que o cuidar e o brincar na creche não requeriam estudos aprofundamentos, pois o bebê ainda não fala, comunica-se pelo choro, mas com os estudos acerca das teorias que abrangem a educação infantil, especificamente, a arte e a ludicidade mostraram uma visão totalmente contrária a essa hipótese inicial. Pois, esta etapa é de aprendizagens que serão marcantes para todo o desenvolvimento posterior ao longo da vida, e que muitos educadores desconhecem (ZANCONATO, 1996; OLIVEIRA, 2012), muitos, ainda, não estão habilitados para tanto, outros possuem formação, mas não aplicam os conhecimentos e as teorias nas suas práticas com as crianças.

A realização do Estágio Supervisionado nas etapas de observação e participação – historiadas no Relatório de Estágio (BERNARDO, 2013) – apontaram, inicialmente, que a arte e o brincar ocorrem de forma espontaneista nas escolas de educação infantil, não havendo continuidade e avaliação das ações planejadas. O que ocorre, na verdade, são atividades descontínuas que, aos olhos das orientações referenciais

adotadas, não desafiam ou apoiam o desenvolvimento/crescimento das crianças.

Na educação, de acordo com as pesquisas bibliográficas (OLIVEIRA, 2012; PEDROSO, 2013; SANS, 1995) a Arte vem sendo vista de maneira secundária; muitas vezes, ela se reduz à criação de hábitos, decoração de datas comemorativas e recreação livre. Na educação infantil, o papel do professor das crianças menores, em grande parte, se resume ao simples cuidar e lidar com a satisfação das necessidades fisiológicas, das crianças, sendo a arte mais distante do cotidiano.

As crianças são reduzidas, segundo Pedroso (2013), a seguir uma rotina eficaz que satisfaça os desejos dos adultos, mas, na maioria das vezes, sem sentido algum para elas e, assim, são privadas de um de seus direitos básicos, o ato de brincar. Foi o que confirmamos com a pesquisa de campo, que apresentamos no anteriormente.

Na Creche I, segundo indicadores adotados que serviram de parâmetros, constatamos que os educadores não se valem dos documentos que orientariam suas práticas diárias, desconhecem as teorias acerca do desenvolvimento infantil, e por não ser exigida formação superior para o berçário e maternal, qualquer pessoa pode cuidar das crianças. Os baixos salários e o grande número de crianças por educador agravam, ainda mais, a situação e dificultam a melhora efetiva das ações educativas nas escolas. Pois, quem vai procurar ser educador infantil com tão baixos salários? Serão, justamente, pessoas sem formação.

Sobre a ludicidade, observou-se, somente, o brincar livre, o que seria isso? As professoras deixam as crianças livres, não desafiando ou trazendo objetos que pudessem apoiar o brincar de qualidade (BRASIL, 2012). No que se refere a arte e as linguagens artísticas e lúdicas, não foram observadas, nos dias de coleta de dados, ações que estivessem próximas aos Critérios (CAMPOS, 2009) ou os Indicadores (BRASIL, 2009), tomados como parâmetro de coleta e análise dos dados nessa pesquisa. Ressaltamos que, o mais próximo foi a impressão das mãozinhas das crianças para fazer uma árvore de natal, e lembrancinhas com a impressão dos seus dedos (Creche I). Não foi observado algum projeto que envolvesse arte e ludicidade.

Na Creche II, segundo documentos que serviram de parâmetros, constatamos que, ainda, permanecem os baixos salários, mas o diferencial é que eles possuem formação constante e estudos sobre sua prática, o que possibilita um trabalho consciente, contudo a formação desses profissionais se restringe apenas a Pedagogia, ainda, assim tendo muitos com formação apenas de ensino médio ou fundamental, realidade que faz com que as linguagens artísticas fiquem comprometidas, já que os profissionais não possuem formação adequada para trabalhar tais linguagens.

Constata-se a necessidade de um profissional formado em Artes para auxiliar os Pedagogos quanto à forma de trabalhar as múltiplas linguagens com as crianças.

Sobre a ludicidade, presente nas brincadeiras, apenas ocorre o brincar livre, falta a intervenção do professor para potencializar as brincadeiras, provocar e desafiar as crianças. A ludicidade e a imaginação ocorrem também muito por conta, simplesmente, da criança, o educador pouco trabalha as possibilidades lúdicas. Referente à arte, as ações observadas foram, a de pintar dentro de formas já prontas, como círculos quadrados, ou animais já contornados no papel e a criança precisa pintar dentro. Ou, mesmo, pintar livremente a folha, mas o tamanho da folha é pouco adequado às habilidades da criança, não possibilitando maior exploração. No início da primavera houve uma atividade muito interessante, trabalhando a modelagem, a execução de bolinhas de papel e a pintura, contudo, a própria educadora desmereceu seu trabalho com a fala: “Nós fazemos essas coisas horrorosas para os pais e eles ainda gostam” mostrando desprezo.

Os relatos anteriores realizados a partir das observações e análises com base nos indicadores adotados (BRASIL, 2009; CAMPOS, 2009) aferiram a pontuação conforme o Quadro II, a avaliação por cores (verde, amarelo e vermelho), como apresentado no Quadro I, segue para a visualização dos resultados obtidos.

RESULTADOS					
		Critérios I	Critérios II	Indicador 2.4	
CRECHE I	Berçário e Maternal				
CRECHEII	Berçário I e II				
	Maternal I e II				

Resultados das avaliações obtidas com os critérios (CAMPOS, 2009)
 e os indicadores (BRASIL, 2009)*

As múltiplas linguagens para a criança devem ser inseridas na descoberta do mundo ao seu redor, do corpo e na exploração dos materiais. Qualquer material simples, que não ofereça risco para a saúde, pode ser usado, desde que dentro de um projeto, pois assim espera-se que as ações dele decorrentes orientem para dar sentido e significado para as crianças.

Iniciar já inserindo formas prontas ou o preenchimento de espaços, não é recomendado, já que a criança é um ser em expansão e criação, ela precisa do adulto que a guie e mostre os caminhos, dando conteúdo, mas deixando-a para que interprete e expresse seu gesto e ação por meio dos materiais artísticos (DERDYK, 2010).

Como apresentado na história da educação infantil, as situações e oportunidades criadas em instituições com propósitos de cuidar e educar, como a creche, geram condições que são significativas no psiquismo da criança por exigir-lhe formas mais complexas de relação com seu meio. A vivência em grupo amplia a compreensão de si mesmo enquanto sujeito histórico único. Oliveira (2012) salienta que a construção de novas bases de aprendizagem ocorre enquanto a criança desenvolve funções motoras e sociais, por meio de modelos mais experientes para se espelhar nas atividades o que fornecerá possibilidades para agir com mais competência adquirindo habilidades.

As características esperadas para educador infantil é de alguém que conheça, respeite e valorize a criança, estimulado, motivado e interessado no desenvolvimento infantil, sua atuação não deve ser, apenas, nas rotinas da escola,

mas sim integrada com pesquisa e estudos constantes.

Segundo Vygotsky (1998) quando são ignoradas as necessidades e os interesses da criança para colocá-la em ação, não estaremos possibilitando o avanço no seu aprendizado que levará ao desenvolvimento, pois o avanço está conectado às motivações, tendências, incentivos e desafios para que ela aprenda aquilo que ainda não sabe, mas que com o apoio de adultos, outras crianças e dos objetos possa aprender.

Salienta Oliveira (2012) sobre a necessidade de se formar educadores voltados para observar as ações das crianças de forma ampla, em seus múltiplos aspectos, a partir de seus processos de desenvolvimento. Isto reforça nossa afirmação sobre o educador estar sempre estudando e questionando suas ações.

Considerações finais

Ao término da pesquisa, surgiram outras indagações para o futuro, referente à infância e a educação infantil, indo além do que imaginávamos a princípio.

Analisando o atual papel do educador nas creches, visto durante as pesquisas de campo apoiadas pelo referencial adotado, é perceptível que ele não se valoriza, inclusive, muito dos pais, denominam a escola como parquinho, escolinha entre outros adjetivos, que indicam tais implicações.

A criança, segundo Oliveira (2012), deve ser concebida como um ser completo, ser psicomotor, social e afetivo, mas também ser em processo de constituição da sua pessoa.

Para a melhoria da educação Infantil, nos âmbitos das linguagens infantis que são a arte e a ludicidade, é necessária uma mudança na visão do educador, da coordenação das creches e dos pais, sobre o desenvolvimento da criança, suas necessidades e papel do adulto, que seja acolhedor e afetivo, pessoas que vejam a criança na sua globalidade, não basta apenas estar na creche, ou de alguém para olhá-lo, mas muito, além disso. A direção orientar e acompanhar na elaboração e realização e avaliação de um projeto ao longo do semestre, e este deve ser

analisado e discutido entre seus elaboradores e a direção, seu acompanhamento deve ser feito por toda forma de registro, diários de campo, fotografias, vídeos entre outros. E, posteriormente, exposto nas paredes da escola, em reuniões para os pais e as próprias crianças fruírem dos seus progressos e realizações. Após a reflexão sobre essas ações a serem desencadeadas seu acompanhamento deve ser constante em reuniões de formação para verificar como ocorreram, as dificuldades e sugestões de mudanças quando necessárias.

A pesquisa apresentada gerou indagações para o futuro, quanto a melhoria da qualidade do atendimento as crianças e quanto ao papel mais ativo do educador infantil, que culminará em próximos estudos.

Referências

BERNARDO, Andressa Silva. *Relatório de estágio supervisionado*. UNESP: Bauru/SP, out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras nas creches*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAMPOS. Maria Malta. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

GREIG, Philippe. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IAVELBERG, Rosa. *Desenho na Educação Infantil*. São Pauli: Melhoramentos, 2013.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. *A construção da geometria pela criança*. Bauru: EDUSC, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1995.

LEBOVICI, Spitz; DIATKLINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 3.

ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. *A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2012.

PEDROSO, Cristiane de Andrade. et al. *O papel do brinquedo no desenvolvimento Infantil*. Disponível em: < <http://www.scelisul.com.br/cursos/graduacao/pd/artigo2.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990a.

PIAGET, Jean; INHELDER, B.. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SANS, Paulo Tarso Cheida. *A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das Artes Plásticas*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J. & PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME / DOT, 2015.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANCONATO, Maria Zilda Facin. *Relação Berçarista - criança: a teoria e a prática*. Bauru: EDUSC, 1996.

WILSON, Marjorie; WILSON, Brand. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação Leituras no subsolo*. BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 1997.

Andressa Bernardo da Silva

Graduada em Educação Artística- Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade “Julio de Mesquita Filho” UNESP – FAAC. Professor de Artes do Estado e Artista Plástica. Desenvolveu Iniciação Científica Pibic (2012-2013) e Fapesp (2014-2015), integrou o Pibid (Programa de Iniciação à Docência).

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Doutor em Educação, UNESP/Marília, Especialista Linguagens da Arte, Centro Universitário Maria Antônia/USP, Docente UNESP Campus Bauru/FC, Curso de Licenciatura Artes Visuais, Pedagogia e Programa de Pós-Graduação "Docência para Educação Básica", FC - UNESP, Campus Bauru, nas temáticas: Educação, Educação Infantil, Arte e Ludicidade.