

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS
DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A ARTE COMO LINGUAGEM DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL INCLUSIVA DOS PRIMEIROS MESES AOS 3 ANOS DE
IDADE**

FABIANA FRANCISCA DE SOUZA COSTA

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A ARTE COMO LINGUAGEM DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
INCLUSIVA DOS PRIMEIROS MESES AOS 3 ANOS DE IDADE**

Dissertação apresentada por Fabiana Francisca de Souza Costa ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá-UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

**MARINGÁ
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C837a

Costa, Fabiana Francisca de Souza

A arte como linguagem de aprendizagem na educação infantil inclusiva dos primeiros meses aos 3 anos de idade / Fabiana Francisca de Souza Costa. -- Maringá, PR, 2024. 176 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Possibilidades de intervenções com a arte na educação infantil inclusiva : pequenos e grandes criadores. 67 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2024.

1. Educação Infantil. 2. Arte. 3. Inclusão. 4. Aprendizagem. 5. Desenvolvimento. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 372.5

FABIANA FRANCISCA DE SOUZA COSTA

**A ARTE COMO LINGUAGEM DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
INCLUSIVA DOS PRIMEIROS MESES AOS 3 ANOS DE IDADE**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marta Chaves (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan – UEL – Londrina

Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE – Foz do
Iguaçu

Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia – UNESPAR
– Paranavaí

26 de outubro de 2024

Dedico este trabalho a Deus; ao meu amado marido, Alan Alves da Costa, meu porto seguro; aos meus preciosos filhos, Gabriel de Souza Costa e Mariah de Souza Costa, minhas fontes de inspiração; e à minha abençoada família.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso pessoal e acadêmico, e na elaboração deste estudo, algumas pessoas foram essenciais para a conclusão desta etapa. Expresso minha sincera gratidão:

Primeiramente, a **Deus**. Por sua infinita misericórdia, permitiu-me viver experiências extraordinárias, enriqueceu-me com seus dons, tornando este sonho possível. A Ele, todo o louvor, honra, glória e adoração! Sou eternamente grata por honrar a minha fé e guiar meu caminho.

À **Nossa Senhora das Graças**, cuja intercessão junto a Deus foi uma fonte constante de apoio e conforto, trazendo paz e esperança durante esta caminhada de estudos.

Ao meu amado marido, **Alan Alves da Costa**, pela nossa união, pela linda família que formamos. Seu amor e companheirismo fortaleceram-me; seu zelo comigo, nossos filhos e nosso lar foi essencial para que eu prosseguisse pesquisando e vivenciando na prática que a educação transforma vidas.

Aos meus filhos, minhas maiores bênçãos, **Gabriel de Souza Costa e Mariah de Souza Costa**. Vocês são a exemplificação do Céu aqui na Terra, meu pequeno santuário, nosso amor é uma bênção. Grandes foram os feitos do Senhor em nossas vidas!

Aos meus pais, **José Francisco de Souza e Iracema da Silva de Souza**, exemplos de honestidade e fé, expresso minha profunda gratidão por todo o amor que sempre me deram. Mãe, sou imensamente grata por suas orações e esforços, orgulhosamente dedico a você, com todo o amor e respeito!

Às minhas amadas irmãs e às suas famílias: **Ivonete Francisca da Silva, Viviane da Silva Tamarim e Cristiane da Silva de Souza**, minhas companheiras de vida, dedico minha eterna gratidão. A fé e a união que sempre compartilhamos, com amor e cuidados mútuos, foram pilares fundamentais para o meu caminho.

Aos meus sogros, **Marli de Fátima Rodrigues da Costa** e **Adonias Alves da Costa** e família, pelo apoio, afetividade e orações neste percurso de estudos.

A todos os **meus familiares**, que me apoiaram e me compreenderam incondicionalmente, dedico a vocês com honra e gratidão por todo o suporte ao longo desta jornada.

À querida família de minha amiga inesquecível, **Elza Alves Botelho e Souza** (*in memoriam*). Ela, seu esposo, **Sebastião de Souza**, e sua preciosa filha, **Maria Júlia Botelho**, me incentivaram a cursar Pedagogia na Universidade Paranaense (UNIPAR) (2004), eterna gratidão.

À minha querida orientadora, **Prof.^a Dra. Marta Chaves**, com afeto e admiração, expresso minha profunda gratidão pelo acolhimento, zelo e apoio. Suas contribuições direcionaram meu desenvolvimento pessoal e profissional. As ricas memórias que criamos durante os encontros de estudo e orientação são inesquecíveis, e os aprendizados que adquiri ao longo desse tempo, desde a escrita até a disciplina e conduta, são inestimáveis. Suas palavras, sempre assertivas e cheias de amor, sabedoria e conhecimento, foram faróis que iluminaram meu caminho. Minha eterna gratidão, respeito e admiração por tudo o que me proporcionou.

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (GEEII-UEM)**. Uma de suas características é a afetividade entre os membros. O cuidado e o amparo entre os integrantes nos conduzem com gentileza e harmonia, o que me possibilitou evoluir e aprimorar meus conhecimentos acerca da educação. Em nossas vivências, compreendi a importância de partilhar com o outro nossos saberes. Gratidão às colegas **Denise Miyabe** e **Ana Paula Evangelista de Andrade** pelo afetivo acolhimento e apoio.

Aos **docentes da turma II** do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da UEM, expresso minha sincera gratidão pelo conhecimento adquirido e pelo apoio contínuo ao longo desta jornada. Agradeço profundamente pela colaboração, pela troca de experiências enriquecedoras e pela dedicação de cada um, em especial às coordenadoras **Dra. Aparecida Meire**

Calegari-Falco e **Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, pela excelente condução. Sempre dispostas e atenciosas, auxiliaram-me a concluir este curso de Mestrado. Agradeço a todos os **professores** que passaram pela minha vida.

Aos **colegas da turma II** do PROFEI/UEM, por todo o apoio e colaboração ao longo desta jornada acadêmica. Agradeço pelo conhecimento compartilhado, que tornou este percurso mais enriquecedor e significativo.

Às colegas do PROFEI-UEM e orientandas da Dra. Marta Chaves, **Lilian Cristina Cantarelli Mataroli, Francielle Simões Machado, Aline Schmidt Zelinski e Adélia Cristina Schedolsky Orloski**, pelo companheirismo no percurso do Mestrado e nos estudos do GEEII-UEM. Obrigada pela amizade, suas palavras de força e fé foram essenciais.

Aos meus **colegas de profissão**, agradeço profundamente pelas palavras de incentivo e apoio, que foram fundamentais para me fortalecer ao longo deste percurso. Sua colaboração e encorajamento contínuos foram essenciais para superar desafios e alcançar esta conquista.

Às **amigas** com quem a vida me presenteou. Sua presença, apoio e palavras de fé foram essenciais ao longo do Mestrado, encorajando-me e dando-me forças para continuar em frente. Sou profundamente grata por cada momento que compartilhamos.

À renomada **Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, expresso minha profunda gratidão pelo acolhimento e suporte incondicional. Ao conceituado **Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)**, agradeço pelos momentos reflexivos e pelo aprendizado profundo, que foram essenciais para minha compreensão da educação inclusiva e constituíram a base sólida desta jornada acadêmica.

À **banca examinadora** deste trabalho, por aceitar o convite, pela dedicação à leitura criteriosa, pela percepção e habilidade com que fizeram as observações no processo de qualificação, pois foram essenciais para o aperfeiçoamento desta dissertação. Com seus respectivos saberes, indicaram aperfeiçoamentos e

orientações que elevaram o nível de excelência desta pesquisa, garantindo o valor científico deste estudo.

À **Prof.^a Dra. Marta Regina Furlan**, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela dedicação, competência e afeto com que ofereceu contribuições valiosas para a elaboração deste trabalho. À **Prof.^a Dra. Vanessa Freitag de Araújo**, da UEM, coordenadora do GEEII, expresse meus sinceros agradecimentos pelas valiosas e sensíveis contribuições e considerações essenciais que enriqueceram significativamente este estudo. À **Prof.^a Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, da UEM, agradeço pelas contribuições ao longo deste período de estudos no PROFEI, pelas reflexões, aquisição de conhecimento, compartilhamento de vivências e saberes, que viabilizaram a construção desta obra. Ao **Prof. Dr. João Carlos da Silva**, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e à **Prof.^a Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia**, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), obrigada por aceitarem o convite para compor a banca examinadora desta dissertação do PROFEI-UEM.

À **Secretaria de Educação** do município onde atuo como professora de Educação Infantil, meu sincero agradecimento por apoiar esta trajetória de estudos e aprimoramento formativo. Agradeço pelo constante incentivo a sermos professores-pesquisadores e, assim, contribuirmos para que a educação deste município se consolide, cada vez mais, como sinônimo de excelência e humanização, fundamentada e instrumentalizada pela Teoria Histórico-Cultural.

E, por fim, **às crianças** que me foram confiadas enquanto professora para serem estimuladas, desenvolvidas e incluídas: vocês são minha inspiração para acreditar no poder transformador da educação e pesquisar possibilidades de construir uma educação de excelência e humanizadora. Desejo que, por meio da educação, todos tenham um futuro brilhante e a liberdade de se tornarem tudo o que desejarem na vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (**CAPES**) – Código de Financiamento 001.

Obrigada a todos!

Toda Sala Tem

Toda sala tem
Uma criança quietinha
E que pode representar
Um rei e uma rainha

Toda sala tem
Quem termina primeiro
Se não for o apressado
Pode ajudar o derradeiro

Toda sala tem
Quem aprecia o pontinho
Sentando do ladinho
Fazemos um passarinho

Toda sala tem
Quem gosta de cozinha
É preciso oferecer
Colher de pau e farinha

Toda sala tem
Professora ou professor
Uma mesa arrumada
E um vaso esperando flor

(Chaves, 2023)

COSTA, Fabiana Francisca De Souza. **A Arte como linguagem de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva dos primeiros meses aos 3 anos de idade.** Orientadora: Marta Chaves. 2024. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Arte e sua contribuição ao processo de inclusão na Educação Infantil dos primeiros meses aos 3 anos de idade. A presente investigação está vinculada aos estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (GEEII-UEM). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico, e parte da hipótese de que a organização da rotina, isto é, tempo e espaço, e as intervenções pedagógicas na Educação Infantil podem utilizar a Arte como promotora da aprendizagem e do desenvolvimento infantil inclusivo. O estudo ampara-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural a partir de Lev Semionovitch Vigotski (1979, 1989, 1996, 2010); Leontiev (1978) e Luria (1996, 2010). Como problema de pesquisa, elegeu-se: qual a função da Arte no desenvolvimento da criança dos primeiros meses aos 3 anos de idade na Educação Infantil inclusiva? Essa indagação conduz ao objetivo geral: identificar a importância da Arte enquanto linguagem de aprendizagem no processo de inclusão das crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade, a fim de apresentar estratégias e intervenções para o desenvolvimento infantil. As seções estão organizadas para atender aos objetivos específicos. Na introdução, primeira seção, discorre-se sobre os motivos que levaram à realização da pesquisa, sua relevância, a identificação do problema e a descrição da abordagem metodológica adotada. Na segunda seção, são abordados brevemente os aspectos relacionados à trajetória histórica das leis que amparam a educação na perspectiva da inclusão. Na terceira seção, analisam-se as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, em especial a obra *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2018). Na quarta seção, identifica-se a relevância da formação contínua dos professores para atuar com excelência e humanização no processo educacional inclusivo, apontando como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas peculiaridades pedagógicas podem fornecer proposições para a Educação Infantil inclusiva. Na quinta seção, apresentamos o produto educacional, o caderno pedagógico *Possibilidades de intervenções com a Arte na Educação Infantil inclusiva: pequenos e grandes criadores*. Na sexta seção, são apresentadas as considerações finais e, a partir dos resultados deste estudo, destaca-se a existência de inúmeras possibilidades e desafios da Arte no contexto da educação inclusiva, sendo papel da atuação pedagógica realizar estudos e formações continuadas, mobilizando uma defesa pela organização eficiente do ensino com vistas ao máximo desenvolvimento das crianças, na perspectiva de uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte. Inclusão. Aprendizagem. Desenvolvimento.

COSTA, Fabiana Francisca De Souza. **Art as a learning language in inclusive Early Childhood Education from infancy to 3 years old**. Supervisor: Marta Chaves. 2024. 176 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2024.

ABSTRACT

This research has as its object of study Art and its contribution to the process of inclusion in Early Childhood Education from the first months to 3 years of age. This investigation is linked to the studies of the Research and Study Group on Inclusive Early Childhood Education of the State University of Maringá (GEEII-UEM). This is a qualitative research, with a bibliographical character, and is based on the hypothesis that the organization of routine, that is, time and space, and pedagogical interventions in Early Childhood Education can use Art to promote learning and inclusive child development. The study is based on the foundations of Historical-Cultural Theory based on Lev Semionovitch Vigotsky (1979, 1989, 1996, 2010); Leontiev (1978) and Luria (1996, 2010). The following research problem was chosen: what is the role of Art in the development of children from the first months to 3 years of age in inclusive Early Childhood Education? This inquiry leads to the general objective: to identify the importance of Art as a language of learning in the process of including children from the first months to 3 years of age, in order to present strategies and interventions for child development. The sections are organized to meet the specific objectives. The introduction, the first section, discusses the reasons that led to carrying out the research, its relevance, the identification of the problem and the description of the methodological approach adopted. The second section briefly addresses aspects related to the historical trajectory of the laws that support education from the perspective of inclusion. The third section analyzes the contributions of Historical-Cultural Theory, especially the work *Imagination and Creation in Childhood*, by Vigotsky (2018). The fourth section identifies the relevance of continuous teacher training to act with excellence and humanization in the inclusive educational process, pointing out how Universal Design for Learning (UDL) and its pedagogical peculiarities can provide proposals for inclusive Early Childhood Education. In the fifth section, we present the educational product, the pedagogical notebook *Possibilities of interventions with Art in inclusive Early Childhood Education: small and large creators*. In the sixth section, the final considerations are presented and, based on the results of this study, the existence of numerous possibilities and challenges of Art in the context of inclusive education is highlighted, with the role of pedagogical action being to carry out studies and ongoing training, mobilizing a defense for the efficient organization of teaching with a view to the maximum development of children, from the perspective of a humanizing education.

Keywords: Early Childhood Education. Art. Inclusion. Learning. Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo: principais marcos legais para a educação inclusiva...46	
Quadro 2 – Principais dispositivos legais implementados no Brasil 48	
Quadro 3 – Comparativo entre os antigos eixos do RCNEI (1998) e os atuais campos de experiência da BNCC (2018).....72	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Apresentação de pesquisas localizadas nas plataformas Portal de Periódicos da CAPES e BDTD.....	27
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios básicos do DUA.....	134
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEEII	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMA	Instituto Maringaense de Autismo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SINFANTIL	Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFC	Trabalho Final de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIPAR	Universidade Paranaense
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E O ENSINO DA ARTE: CONCEPÇÕES LEGAIS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS	30
2.1. Contribuições formativas do GEEII-UEM para a Educação Infantil inclusiva	34
2.2. Políticas públicas e legislações para a Educação Infantil inclusiva	41
2.3. A Educação Infantil no Brasil.....	51
2.4. A Arte como promotora do desenvolvimento infantil	60
3. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A ARTE	82
3.1. Criação na infância: contribuições de Vigotski (2018)	93
3.2. A aprendizagem por meio da Arte na primeira infância.....	106
4. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE UM ENSINO INCLUSIVO COM O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	114
4.1. Perspectivas e conceituação do Desenho Universal para a Aprendizagem...131	
4.2. Desenho Universal para a Aprendizagem na prática	136
5. PRODUTO EDUCACIONAL	141
5.1. Delineamento do produto educacional	144
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	154

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do ensino de Arte na Educação Infantil sob a perspectiva da inclusão educacional, identificando a importância da Arte enquanto linguagem de aprendizagem no processo de inclusão das crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade, a fim de apresentar estratégias e intervenções para o desenvolvimento infantil. Nosso estudo baseia-se em documentos orientadores da educação, na legislação vigente e na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Ao explorar como a Arte pode ser uma linguagem que contribui para a inclusão, buscamos contribuir para práticas pedagógicas humanizadoras, mais eficazes e equitativas, adaptadas às necessidades das crianças pequenas na Educação Infantil.

A mobilização para esta pesquisa decorreu de nossa trajetória de estudos e atividade profissional. Durante a graduação em Pedagogia na Universidade Paranaense (UNIPAR), de 2004 a 2007, foi percebida a relevância da inclusão educacional e da aprendizagem infantil na disciplina Educação Especial e Integração Social. Desde então, buscamos aprimorar a práxis pedagógica na perspectiva da inclusão. Em 2008, no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, realizamos uma pesquisa sobre a Arte na literatura infantil, intitulada *O uso das histórias infantis como meio educacional* (Souza, 2008), que evidenciou como a literatura encantava as crianças e contribuía para seu desenvolvimento intelectual.

Devido às vivências na atuação como docente em uma rede municipal de educação no noroeste do Paraná, no período de 2012 a 2023, lecionando para a etapa da Educação Infantil para crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade, foram experienciadas narrativas que se tornaram decisivas para criarmos apreço pela Arte e por sua potencialidade de encantar e envolver as crianças nas atividades educativas, facilitando o processo educativo. Esse contexto possibilitou-nos observar e compreender nosso objeto de estudo: a Arte e a inclusão.

Na prática docente, refletíamos sobre a necessidade de incorporarmos, em nossas instituições de ensino, ações pedagógicas que perpassassem um ato mecânico de ensinar as linguagens da Arte, mas que abarcassem um ensino com

fundamento e significado para as crianças, além de ser intencionalmente planejado. Tais ações relativas à Arte transformariam atividades como pintura, desenho, música, dança, leitura de poemas e histórias em proposições assertivas de ensino. Assim, entendemos que a Arte poderia ser utilizada como uma linguagem didática que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas em uma perspectiva de inclusão educacional.

A escolha pelo programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI)¹ atendeu aos nossos interesses de estudos, expandindo significativamente nosso conhecimento, e ressaltou a importância de compartilhá-lo. Na trajetória de estudos como integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), obtivemos constantes orientações que proporcionaram significativas reflexões sobre como elevar a educação ao mais alto nível de excelência, humanização e inclusão. Essas orientações corroboraram a importância do tema de nossa pesquisa, afirmando a necessidade da inclusão educacional de todas as crianças, desde a mais tenra idade.

Os estudos realizados pelo GEEII permitiram-nos a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, tendo como referência Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). A referida teoria foi desenvolvida a partir da década de 1920, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Essa perspectiva teórica considera o contexto histórico, econômico e político da URSS, utilizando como referência metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, especialmente as elaborações de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895).

A esse respeito, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as intervenções pedagógicas dos integrantes a fim de instrumentalizar a organização de um ensino de excelência caracterizado por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (Chaves, 2012). Fundamentamos nossos estudos

¹ O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, e tem como objetivo oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício na rede pública de ensino da Educação Básica, para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento em contextos educacionais e garantindo uma educação inclusiva, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. O PROFEI foi aprovado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) por meio da Resolução nº 001/2020-COU e está vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH).

nos escritos de Vigotski (1997), que se alinham aos princípios do PROFEI, defendendo que todas as pessoas possuem potencialidades e capacidades de aprender e desenvolver-se, mas, para tanto, precisam de condições materiais e instrumentais adequadas. Atuar diante da diversidade humana demanda reformulação e inovação no sistema de ensino, com métodos que atendam todas as crianças. A educação inclusiva transforma os valores tradicionais da educação, exigindo novas políticas e reestruturação do sistema, que por vezes ainda é exclusivo e fundamentado em padrões de normalidade históricos.

Pesquisadores contemporâneos como Chaves (2011a), Barroco (2007a, 2007b), Duarte (1999, 2012), Facci (2004), Prestes (2012) e Tuleski (2002) apoiam seus escritos nesse referencial teórico-metodológico. Ao estudar as proposições desses autores, identificamos as lutas da sociedade soviética em desenvolvimento, descritas na literatura dos idealizadores da Teoria Histórico-Cultural, e, sobretudo, as possibilidades de organização do ensino, tendo como base seus postulados.

Em meio aos estudos, os diálogos em torno da inclusão apresentam-se como uma constante pauta no cenário pedagógico, considerando a importância dessa temática frente à promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Inclusive, a legislação é explícita em termos da obrigatoriedade da inclusão de todas as crianças nas instituições de educação. Todavia, conforme Fación (2009, p. 203), “incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária [...]”.

Diferentemente, é necessário criar condições para que todos possam desenvolver suas capacidades perante o ensino e a aprendizagem e, com isso, promover a inclusão, de modo que a educação seja capaz de levar os seus envolvidos a desenvolverem-se plenamente como cidadãos. Dessa forma, compreendemos que a educação inclusiva que almejamos é um processo contínuo e prático. Para que a inclusão se efetive, serão necessárias diversas mudanças sociais e educacionais, a preparação adequada dos profissionais e um forte desejo de transformação para a educação.

Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os resultados do Censo de 2022, revelando que a população do Brasil atingiu a marca de 203.080.756 pessoas (Boeckel, 2023). Desse total, 18,6 milhões de pessoas possuem alguma deficiência (Miato, 2023), considerando a população

com 2 anos de idade ou mais. Esse dado ressalta a relevância de políticas inclusivas que não apenas reconheçam, mas também promovam a participação plena desses indivíduos na sociedade.

Diante desse cenário, discussões e estratégias têm se intensificado para fortalecer a educação inclusiva, garantindo que todos tenham acesso equitativo ao ensino e ao desenvolvimento pessoal. Essas iniciativas visam não apenas à integração escolar, mas também o fortalecimento da diversidade e à promoção de um ambiente educacional mais acolhedor e acessível para todas as crianças, com ou sem deficiência.

Em nossos estudos, consideramos a Educação Infantil a base da formação humana. Apoiamo-nos nos escritos de Chaves e Franco (2016), estes explicam que as crianças pequenas aprendem a linguagem e se apropriam dos comportamentos sociais por meio das interações sociais desde os primeiros meses de vida. A Educação Infantil desempenha um papel crucial, “que é de extrema relevância na interação da criança com o meio, promovendo seu desenvolvimento integral” (Chaves; Franco, 2016, p. 120).

Nesse contexto de inclusão e desenvolvimento, por meio das relações de interação, destacamos a Arte como campo do conhecimento essencial ao alcance de nosso objetivo enquanto professores, que é incluir e ensinar. Somamos a esse fato a necessidade de viabilizar metodologias capazes de fazer com que a inclusão se torne uma realidade cada vez mais frequente e contribua para o desenvolvimento e a potencialização da aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, almejando trazer um alto padrão de excelência ao ensino, os escritos de Chaves (2011a, p. 98) podem contribuir com a proposta de inclusão escolar ao afirmar que

[...] o planejamento do trabalho, ou seja, a eleição do ponto de partida – que pode ser a exposição de determinado conteúdo (o quê), a estratégia de intervenção (como) ou os recursos didáticos envolvidos no processo de ensino – estaria, necessariamente, vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento – regra que se aplica também ao universo da Arte.

A partir dessas reflexões, compreendemos que nossos planejamentos escolares podem salientar com maior intencionalidade o uso da Arte como

possibilidade didática capaz de favorecer o aprendizado, o desenvolvimento e a inclusão das crianças, ou seja, utilizar a Arte e suas linguagens como um promissor instrumento de ensino. Por conseguinte, esse fato intensificou o interesse em aprofundar nossos saberes sobre a Educação Infantil inclusiva e a aprendizagem das crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade, faixa etária em que atuamos nos Centros Municipais de Educação. Para tanto, é importante que, nessa proposta de ensino, “haja prática para se refletir sobre ela, analisar seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la, se necessário, em busca da realização dos objetivos que propomos” (Penna, 2012, p. 18).

A definição de Arte tem se modificado ao longo da história, adaptando-se aos recursos disponíveis e à organização social de cada período. Inicialmente, a Arte estava ligada à habilidade técnica para criar objetos utilitários ou obras de escultura. No dicionário brasileiro, a Arte é descrita como “produção consciente de obras, formas ou objetos voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana” (Penna, 2012). Segundo o material PROINFANTIL, do Ministério da Educação (MEC), “a Arte, entendida como linguagem, e com sua definição tão complexa e dinâmica, pode ser expressa através da música, da dança, do teatro e das artes visuais [...]” (Brasil, 2006, p. 17).

É conhecido no meio educacional que, na Educação Infantil, as linguagens artísticas são cruciais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Isso se deve ao papel significativo que a Arte desempenha no estímulo às habilidades motoras e cognitivas, à criatividade e à expressão emocional. No entanto, apesar desse reconhecimento teórico, a prática pedagógica nem sempre reflete essa importância. Muitas vezes, as atividades artísticas não recebem a devida atenção na rotina educacional, seja pela falta de tempo dedicado a elas, seja pela forma como são abordadas, o que pode limitar o potencial educativo da Arte na formação das crianças.

Ao longo desta pesquisa, investigamos alguns documentos orientadores da Educação Infantil, observando como a Arte foi apresentada nos espaços educativos, em especial o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) (Brasil, 1998). Nesse documento, há significativas contribuições da Arte para o pleno desenvolvimento das crianças, como: valorização da expressão artística; estímulo à criatividade; desenvolvimento de habilidades motoras; integração curricular;

formação estética e cultural; desenvolvimento emocional e social; aproximação com a realidade; incentivo à experiência e à experimentação.

Observamos que, no contexto da educação, as práticas profissionais muitas vezes não exploravam o potencial da Arte nas atividades educacionais. Para aprofundar nosso entendimento, estudamos autores como Costa (2009), Rocha (1999) e Oliveira (2002), que destacam a importância da Educação Infantil desde a década de 1980 até o início do século XXI. Nesse cenário, analisamos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que orientam uma educação de excelência para todas as crianças. O RCNEI (Brasil, 1998) oferece um referencial teórico-prático abrangente para orientar as práticas pedagógicas, destacando o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua singularidade e promovendo inclusão e diversidade.

A partir das proposições expostas e dos estudos do GEEII e com fundamento na Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a premissa de que devemos, enquanto docentes, oferecer às crianças o que há de mais elaborado e construído humanamente (Chaves, 2014). Nesse cenário, a Arte se firma como um campo a ser trabalhado não apenas por ser conteúdo obrigatório, mas por genuinamente promover o desenvolvimento cultural das crianças via suas linguagens artísticas. Assim, justificamos a relevância desta pesquisa como promotora de saberes a serem adquiridos em nossas práticas pedagógicas, alinhando-nos à perspectiva da Educação Infantil inclusiva. Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 59) conceituam que o objetivo desse modelo de educação é “entender as diferenças, mantendo-as ativas, encorajando o seu aparecimento e expressão, enfim, tornando-as presentes e utilizáveis para o processo educativo de todos os alunos”.

Portanto, é crucial que os espaços educativos sejam inclusivos, para que as crianças possam integrar-se à realidade. Elas devem ter a oportunidade de participar de atividades com a Arte de maneira independente, colaborativa e promotora da construção de conhecimento e de seu desenvolvimento. Ao estudarmos a Arte como linguagem educacional capaz de favorecer o processo inclusivo na Educação Infantil, trazemos à tona conhecimentos capazes de corroborar de forma intencional o desenvolvimento integral em uma perspectiva de inclusão. Fiorio (2019, p. 11) aponta que a Arte pode colaborar nas atividades diárias das crianças: “a Arte Educação não está restrita a uma matéria e deve ser

encarada como um conceito maior, amparado pelos projetos educacionais como uma ferramenta ativa de trabalho”.

Promover condições para que as crianças se desenvolvam em um cenário de equidade é um grande desafio da política de inclusão. É preciso que haja interesse por parte de quem oferta. É importante ter um conceito abrangente sobre a Arte. Isso inclui não apenas as iniciativas das próprias instituições de ensino, mas também políticas públicas promovidas pelo Estado. A ideia é que a Arte-educação não seja vista como uma atividade opcional ou secundária, mas sim como um componente central e fundamental para o desenvolvimento educacional e cultural na infância, apoiado e fortalecido pelas políticas governamentais.

Ao integrar a Arte e a inclusão na educação, em harmonia com a linha de pesquisa III do PROFEI – Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva – e com bibliografias de grande prestígio no campo pedagógico e educacional, tal pesquisa torna-se, além de exequível e necessária, atual, dada a relevância da temática da inclusão no cenário educativo, bem como a necessidade de buscar novas maneiras de atuação e intervenção para o alcance de uma educação inclusiva.

Assim, voltamo-nos à busca e à compreensão das questões afetas à Arte, à inclusão e ao aprendizado evidenciado no contexto escolar. Elegemos como problematização desta pesquisa a investigação sobre: qual a função da Arte no desenvolvimento da criança dos primeiros meses aos 3 anos de idade na Educação Infantil inclusiva? Esse enredo motivou-nos a pesquisar e aprofundar nossos estudos trazendo como hipótese que a Arte enquanto instrumento educacional traz benefícios favoráveis ao aprendizado e à promoção da inclusão.

Dito isso, o objetivo geral deste estudo é identificar a importância da Arte enquanto linguagem de aprendizagem no processo de inclusão das crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade, a fim de apresentar estratégias e intervenções para o desenvolvimento infantil. Para alcançá-lo, elegemos como objetivos específicos:

- Apresentar o contexto histórico e as concepções que fundamentam a Educação Infantil inclusiva e a Arte no Brasil por meio do estudo dos documentos norteadores e das leis;

- Investigar a Teoria Histórico-Cultural e seu papel para a educação e a Arte, bem como as contribuições teórico-metodológicas de Vigotski (2018) para a elaboração de intervenções pedagógicas envolvendo Arte na Educação Infantil;
- Identificar a relevância da formação contínua de professores, apontando como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas peculiaridades pedagógicas podem fornecer proposições para a Educação Infantil inclusiva.

O procedimento metodológico adotado concentrou-se em uma investigação bibliográfica documental, com ênfase na análise de obras relacionadas ao tema, utilizando bancos de dados digitais, bem como fontes secundárias impressas clássicas e contemporâneas. Empregamos o método qualitativo para a abordagem, permitindo a leitura, a análise, a interpretação e a descrição dos dados coletados. Dessa maneira, identificamos os principais desafios, dificuldades, impasses e estratégias que envolvem a Educação Infantil inclusiva no Brasil.

Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros científicos. Assinalamos a existência de pesquisas desenvolvidas exclusivamente mediante fontes bibliográficas, as quais “constituem as fontes por excelência [...]”. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. Conforme Mori (2016, p. 43), “a revisão da literatura é uma análise de estudos produzidos [...], um mapeamento sobre o tema da pesquisa, um trabalho de articulação de dados e conceitos [...]”.

Para o desenvolvimento da investigação de nosso estudo, consideramos os escritos de autores clássicos e contemporâneos que compõem nosso referencial teórico. Durante o percurso de estudos, efetivamos as leituras dos escritos e elaborações de Vigotski (2018), além de autores contemporâneos como: Alencar (2015), Barbosa (2006, 2014, 2015), Bock, Gesser e Nuernberg (2018), Chaves (2011b, 2014, 2020), Chaves e Franco (2016), Chaves *et al.* (2018), Leonel (2015), Martinucci e Chaves (2022), Meyer *et al.* (2014), Pletsch e Oliveira (2014) e Prestes (2016).

Os escritos de Stein (2019), Stein e Chaves (2018, 2020, 2021), Zerbato e Mendes (2018), Teixeira e Freitas (2009) e Vieira (2017) nos permitem compreender que a Arte pode contribuir para o desenvolvimento da sociabilidade, oralidade, capacidade de improvisação, habilidades motoras, além de proporcionar experiências estéticas e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas em uma perspectiva de valorização das interações entre as pessoas.

Diante dos procedimentos de investigação, utilizamos como base de dados para a realização da pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Localizamos estudos relacionados a crianças na faixa etária dos primeiros meses aos 3 anos ou dos primeiros meses aos 5 anos. A escolha desses bancos de dados se deu com base na premissa de que estes fornecem informações confiáveis e atualizadas, além de abrangerem várias instituições de ensino superior do país.

Ao efetivarmos a pesquisa nas bases de dados a respeito de estudos relacionados a crianças na faixa etária mencionada, verificamos maior quantidade de estudos disponíveis na faixa etária dos primeiros meses aos 3 anos. Nas bases de pesquisa, inserimos o número zero, representando os primeiros meses, pois nessa situação se fez necessário o uso do zero, que equivale aos textos existentes nessas plataformas.

Na base de dados Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD, encontramos, nos meses de fevereiro a março de 2023, muitos trabalhos ao combinar os descritores “palavras-chave” referentes ao tema desta pesquisa: “Educação Infantil; ensino de Artes; educação inclusiva”. Ao inserirmos as palavras “Educação Infantil e Artes”, computamos maior quantidade de trabalhos referentes a essa temática, como ilustramos na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Apresentação de pesquisas localizadas nas plataformas Portal de Periódicos da CAPES e BDTD

Plataforma de busca	Pesquisas localizadas (teses e dissertações)	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
Portal de Periódicos da CAPES	387	20	5
BDTD	685	30	10
Total	1.072	50	15

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nesse processo, devido ao grande número de resultados obtidos, empreendemos uma criteriosa seleção de trabalhos, considerando as palavras-chave, o tema e a faixa etária delimitados nas obras. Assim, iniciamos uma análise e, conseqüentemente, elegemos os títulos para nossas leituras. Esses títulos foram relevantes para fundamentar o tema da pesquisa, e julgamos essencial estudar os autores cujos trabalhos se harmonizam com os princípios marxistas e da Teoria Histórico-Cultural. Planejamos nosso objeto de estudo, de modo que, a partir de sua delimitação “Arte como linguagem de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva: dos primeiros meses aos 3 anos de idade”, bem como da concepção pedagógica que nos orienta, realizamos a seleção e organização das fontes a respeito do objeto investigado.

Em seguida, buscamos entender o contexto da Arte na educação inclusiva no Brasil, atentando, de modo especial, às práticas já existentes. Em face da problemática levantada, foram necessários certos procedimentos metodológicos para que os objetivos propostos fossem alcançados. Para isso, investigamos a Arte no processo de inclusão da faixa etária dos primeiros meses aos 3 anos de idade na Educação Infantil, tendo como norte os desafios e as possibilidades no contexto educativo. Contemplamos como procedimentos de estudo a leitura e a análise das fontes selecionadas.

Nesse percurso, interessamo-nos pelos escritos de Vigotski², nos quais o autor expõe sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil por meio de uma abordagem histórico-cultural. O autor declara que, ao aplicar essa ciência, os

² Há muitas grafias para o nome do pensador Vigotski. Nas referências estudadas, observamos que é possível escrever: Vigotski; Vigotskii; Vigotski; Vygotski. Buscamos manter, em todo o nosso texto, a grafia Vigotski, utilizada nas obras dos integrantes do GEEII. Outras formas de escrita serão mantidas somente em citações literais ou referências que remetam à grafia original no texto ou na obra.

professores fundamentarão suas intervenções acerca das fases de desenvolvimento e da aprendizagem com o apoio de um método próprio para a investigação pedagógica, definido pelas especificidades do objeto dessa concepção.

Diante do exposto, organizamos esta dissertação em seis seções, sendo a primeira a presente introdução. Na segunda seção, intitulada “Educação Infantil inclusiva e o ensino da Arte: concepções legais, históricas e pedagógicas”, identificamos os aspectos relacionados à educação inclusiva, às políticas públicas e às legislações voltadas para a Educação Infantil. Nosso objetivo foi traçar o cenário histórico da Educação Infantil e discutir questões referentes às políticas públicas para a primeira infância, à legislação e aos documentos que orientam a educação no país, com ênfase nos três primeiros anos da Educação Infantil.

Na terceira seção, “Teoria Histórico-Cultural e as contribuições para a educação e a Arte”, analisamos a referida teoria e contextualizamos brevemente o início da construção do “novo homem”. Tivemos como referência os postulados de Vigotski (2018) no tocante aos processos criativos na Educação Infantil. Intensificamos estudos sobre o livro *Imaginação e criação na infância*, de Lev Semionovitch Vigotski (2018), tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Chaves (2014, p. 81) assim argumenta sobre a referida teoria:

[...] firma-se como referencial teórico-metodológico capaz de [...] amparar estudos e reflexões que possam se efetivar em processo de formação em serviço a ser realizado pelas Secretarias Municipais de Educação ou de Estado junto aos professores e Equipes Pedagógicas.

Na quarta seção, “Formação contínua de professores: possibilidades de um ensino inclusivo com o Desenho Universal para a Aprendizagem”, buscamos identificar a relevância da formação contínua dos professores, enfatizando que se formar constantemente possibilita obter novas perspectivas e técnicas para atuar diante dos desafios e das demandas do processo educacional; apontamos como o DUA e suas peculiaridades pedagógicas fornecem proposições para a Educação Infantil inclusiva; discorreremos ainda sobre o conceito que abarca a diversidade em sala de aula e oferece opções de ensino mais diversificadas para que as crianças tenham acesso à aprendizagem.

Na quinta seção, “Produto educacional”, apresentamos o produto educacional proveniente dos resultados desta pesquisa, ressaltando as contribuições da Arte para a educação inclusiva. Esse produto visa fornecer aos professores ferramentas práticas e teóricas para integrar a Arte de forma eficaz no ambiente educacional, capacitando-os a desenvolver atividades que promovam a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais. Além disso, o produto educacional busca sensibilizar os professores sobre a importância da Arte como uma linguagem acessível e enriquecedora para o desenvolvimento integral e como contemplá-la no planejamento, considerando a abordagem do DUA. O material traz sugestões de como apresentar artistas e obras às crianças pequenas.

Por fim, na sexta seção, tecemos nossas considerações finais sobre este estudo. Esperamos contribuir com os professores e fornecer a eles uma reflexão afeta ao processo de inclusão, apontando uma possibilidade para traçar novas metodologias de ensino que abarquem e valorizem a Arte como instrumento de ensino na Educação Infantil inclusiva. Acreditamos que a Arte tem o potencial de envolver e impulsionar o desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

No contexto geral, versamos nesta pesquisa acerca de algumas contribuições que buscam facilitar a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades psicológicas avançadas, como memória, concentração, linguagem, raciocínio lógico, especialmente a imaginação e a criatividade. Essas capacidades podem ser estimuladas desde a Educação Infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E O ENSINO DA ARTE: CONCEPÇÕES LEGAIS, HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS

Nossa finalidade nesta seção é contextualizar a trajetória histórica e seus desdobramentos para o atual cenário da educação inclusiva e do ensino da Arte nas instituições de Educação Infantil do Brasil. Compreendemos a magnitude das influências das leis para a organização da Educação Básica e em especial da Educação Infantil, que atende o público da faixa etária dos primeiros meses aos 3 anos de idade. É crucial entender como as transformações legislativas moldaram as práticas pedagógicas e curriculares. Além disso, analisaremos os desafios e avanços na implementação de políticas inclusivas. Esse contexto nos permitirá avaliar de maneira mais precisa as necessidades e oportunidades na Educação Infantil contemporânea.

Nesse contexto de inclusão e na busca da compreensão sobre o ensino de Arte no Brasil, cabe destacar que essa área de conhecimento foi sendo reconhecida como essencial para o desenvolvimento completo do indivíduo com o advento do movimento Educação através da Arte. Este teve suas raízes em importantes movimentos culturais que ligavam Arte e educação desde o século XIX, mas foi a partir dos anos 1920 que ocorreram transformações significativas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998, p. 23):

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

A estética modernista trouxe uma valorização da expressão individual e da criatividade na educação artística, refletindo uma nova compreensão do papel da Arte no desenvolvimento humano. O movimento escolanovista, por sua vez, enfatizava o respeito às necessidades e às aspirações da criança, direcionando o

ensino de Arte para um ambiente mais colaborativo e voltado para o processo de aprendizagem. O referido período representou uma fase de inovação e progresso no ensino de Arte no Brasil. É essencial que os professores conheçam e reconheçam tanto seus avanços quanto suas limitações e desafios, a fim de informar e inspirar práticas educacionais contemporâneas mais equitativas e eficazes.

Nesse sentido, Saviani e Duarte (2010, p. 422-423) definem a educação como:

[...] comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação.

A educação é vista como um processo dialógico de promoção humana, no qual o professor e a criança se desenvolvem mutuamente. Não se trata apenas da transmissão de conhecimento, mas da maturação em várias dimensões humanas. No ensino de Arte na Educação Infantil, essa perspectiva ganha força ao valorizar a liberdade criativa e a interação entre professor e criança, promovendo o desenvolvimento integral, que abrange tanto habilidades técnicas e estéticas quanto a expressão emocional e a comunicação.

Para Ferraz e Fusari (2001), a Educação através da Arte é um movimento educacional e cultural que visa formar um ser humano integral, conforme os princípios do idealismo e da democracia, destacando os aspectos intelectuais, morais e estéticos do indivíduo, bem como buscando promover sua consciência pessoal de forma harmoniosa com o grupo social ao qual pertence.

Assim, o avanço no ensino de Arte foi impulsionado por movimentos como Educação através da Arte e Arte-educação. A LDB (Lei nº 9.394/1996) proporcionou uma visão abrangente da Arte nos espaços educativos, abarcando desde a Educação Infantil até os demais níveis da Educação Básica (Brasil, 1996). Como resultado, na década de 1990, a Arte se consolidou nas instituições educacionais, deixando de ser simplesmente “educação artística” para se tornar uma disciplina com conteúdo próprio, integrada de maneira significativa à cultura.

A pesquisa sobre a Arte e a articulação entre ela e a inclusão possibilitam ao professor compreender como a expressão artística pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão escolar. Ao conhecer a trajetória histórica da Arte, o professor pode explorar diferentes manifestações culturais e estéticas, adaptando métodos pedagógicos que respeitem e valorizem a diversidade. Esses conhecimentos são válidos para a ampliação do fazer artístico da criança.

As discussões e manifestações em torno da inclusão são temáticas cada vez mais presentes na atual conjuntura social. Proporcionar uma educação inclusiva consiste não apenas em garantir o acesso educacional a todos os indivíduos, como preconizam as leis, mas também em promover uma sociedade justa e democrática a fim de tornar os cidadãos mais conscientes de sua função social na busca e na defesa de seus direitos. Para Nascimento (2014, p. 18), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”.

Para compreender os avanços da inclusão educacional, é essencial entender a trajetória da educação ao longo do tempo. Nos primórdios da humanidade, a sociedade carregava muitos estigmas pejorativos em relação à pessoa com deficiência. Com o tempo, esses estigmas foram sendo gradualmente reduzidos, resultando no repúdio à exclusão. Esse progresso foi facilitado pela criação de leis e documentos que tornaram a inclusão educacional obrigatória. Assim, conforme Blanco (2003, p. 72), podemos dividir o tratamento dado às pessoas com deficiência em fases distintas:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de ‘fase da exclusão’, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas, por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas.

Por um longo período, essas pessoas eram excluídas da convivência social. Elas eram mantidas confinadas em suas próprias casas ou em outros locais para tratamento, seja por decisão de suas famílias, seja por escolha das autoridades. Isso significa que elas não tinham a oportunidade de participar da vida social como os demais. Sobre a relevância da transformação educacional e da inclusão de todas as crianças, estudos como os de Marsiglia e Saccomani (2020) enfatizam que o ser humano não nasce humanizado, sendo necessário que ele se aproprie dos elementos culturais acumulados e produzidos ao longo da história.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, evidenciaremos o que essa base teórica propõe sobre a importância da vivência em coletividade para aprender a ser e a conviver, contribuindo para o desenvolvimento pleno e para a inclusão educacional. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1993, p. 42) discorrem sobre a construção de conhecimento, individual e coletivo, que a criança realiza nos espaços de Educação Infantil:

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência.

Essa afirmação destaca que a organização de sentidos no mundo simbólico das crianças é um ato criativo, tanto individual quanto coletivo. Ao reconstruir os significados das experiências, as crianças não apenas reproduzem o que percebem, mas também criam novos sentidos, utilizando a imaginação para interpretar o mundo ao seu redor. A interação com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente permite que haja o desenvolvimento dos próprios significados e a compreensão do contexto social e cultural que influencia a percepção estética única para o que é observado.

Com isso, Oliveira (2002, p. 140) destaca a relevância das instituições de ensino de Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças.

A motricidade, a afetividade, a inteligência e a cognição são faces de um mesmo processo de construção coletiva. De acordo com as novas concepções, as instituições de Educação Infantil devem privilegiar a organização de contextos de atividades que levem todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da

capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos etc.

Nessa perspectiva, é importante que o professor compreenda o desenvolvimento humano, que é contínuo e abrange corpo, ações, sentimentos, pensamentos, linguagem e influências ambientais. Esses elementos interconectados afetam o crescimento infantil. Assim sendo, as instituições devem considerar a criança como um todo, abordando aspectos cognitivos, motores, afetivos e emocionais, independentemente de possuírem ou não deficiência. Isso deve ocorrer para promover um desenvolvimento equilibrado e saudável, oportunizando o conhecimento das linguagens da Arte na Educação Infantil, com o objetivo de garantir que as crianças se desenvolvam de forma equilibrada em todas essas áreas, promovendo um crescimento saudável e integral.

Nesse contexto, os estudos desenvolvidos no GEEII e no PROFEI foram determinantes para que esta pesquisa atingisse o teor esperado de qualidade. Em relação aos estudos e ações desenvolvidos, destacamos as participações em eventos diversos, como: visitas técnicas, comunicações, produções em anais de eventos e reuniões de orientação. Nesses momentos, observamos o enaltecimento e a defesa de uma educação humanizadora, de excelência e inclusiva. A seguir enunciamos algumas contribuições do GEEII para esta pesquisa.

2.1. Contribuições formativas do GEEII-UEM para a Educação Infantil inclusiva

Em outubro de 2022, ingressei no GEEII-UEM³, mediante o PROFEI, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). A partir de então, as vivências com o

³ O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva, da Universidade Estadual de Maringá (GEEII-UEM), sob a liderança da Dra. Marta Chaves, realiza, há 22 anos, atividades de estudo e pesquisa afetas à formação inicial e formação contínua de professores, à Educação Infantil inclusiva, às intervenções pedagógicas humanizadoras, entre outras, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. O grupo foi constituído como desdobramento do projeto de ensino *Natureza e sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da literatura infantil*, entre 2003 e 2004, realizado junto ao DTP da UEM. Suas linhas de pesquisa são: Formação de Professores, Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil. Como objetivos, pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos 5 anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições escolares. O grupo é composto por professores e membros de equipes pedagógicas da rede básica de diferentes municípios e discentes do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas da UEM, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como pesquisadores da UEM, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Paraná, da Universidade

referido grupo de pesquisa tornaram-se determinantes para aprofundar o conhecimento acerca das possibilidades e metodologias que favorecem o aprendizado das crianças em uma perspectiva inclusiva que considere suas especificidades de aprendizagem e que auxilie na superação das barreiras educacionais. Isso se aplica tanto à formação dos profissionais quanto ao desenvolvimento das crianças dos primeiros meses aos 5 anos de idade, abordando, por exemplo, currículos rígidos e atividades incompatíveis que não atendem às necessidades de aprendizagem da Educação Infantil.

Justificamos a expressão utilizada no parágrafo anterior para fazer menção à faixa etária dos primeiros meses aos 5 anos de idade com amparo nos estudos de Chaves (2017), que realiza uma defesa que valoriza o período intrauterino de gestação, reconhecendo-o como tempo de vida. A mesma autora assinala:

Nos estudos do Grupo GEEII, não utilizamos a expressão '0 a 5 anos', comum em textos acadêmicos, ainda que a expressão seja reafirmada em textos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº. 9.394/1996) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Em relação à expressão 'primeiros meses', justificamos, em consonância com Chaves (2017, p. 1), que 'nenhuma criança tem zero ano de idade', ou a criança está em vida intrauterina ou tem dias, meses ou anos de nascimento, defesa que tem sido reafirmada em experiências de capacitação e diversos textos (Chaves, 2017, p. 1).

Por conseguinte, ao considerar a expressão "primeiros meses" uma maneira adequada para referir-se à idade das crianças, Chaves (2017) pontua a relevância de reconhecer a individualidade e o desenvolvimento contínuo das crianças desde o início de suas vidas, em vez de reduzir sua idade a "zero". Apesar de os documentos oficiais utilizarem a terminologia zero, nosso intuito não é discordar ou indicar como errado, mas aprimorar a compreensão e valorização desse período de existência.

Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São Paulo, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (Andrade, 2023; Chaves; Stein; Silva, 2013). A pesquisadora Marta Chaves tem atuado com formação contínua de professores e organizado edições de livros em municípios paranaenses como Atalaia, São Mateus do Sul, Guaíra, Castelo Branco, entre outros. Na cidade de Telêmaco Borba, Paraná, em 2016, coordenou a elaboração do livro *Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil*.

As intervenções pedagógicas e os recursos didáticos propostos pelo GEEII são embasados nos textos de Brecht (1990, 1993), Mukhina (1996), Lima (2005) e Klein (2002) e Chaves (2011a). Essa base teórica orienta nossa prática educacional, enfatizando como as crianças aprendem e se desenvolvem (Chaves, 2012). Com esse embasamento teórico sólido, buscamos implementar estratégias educacionais que sejam eficazes e adequadas às necessidades específicas de cada um, promovendo um ambiente estimulante para o aprendizado e o desenvolvimento.

A perspectiva teórico-metodológica adotada por esses autores – e que ampara esta dissertação – fornece suporte para nossas análises e reflexões relativas à estruturação do ensino, ao desenvolvimento de sensibilidades estéticas, à organização do ambiente (tempo e espaço) e à promoção de uma educação abrangente para todos, especialmente para a Educação Infantil. Esse conhecimento, aplicado na educação desde a Educação Infantil, pode conferir maiores oportunidades de desenvolvimento pessoal e de aprendizado. A esse respeito, Chaves (2011a, p. 98) traz a seguinte afirmação:

Consideramos que práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas 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, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental.

Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas humanizadoras reconhecem e valorizam a capacidade plena das crianças no processo de aprendizagem, sem limitações biológicas. Firma-se a necessidade da organização do tempo e do espaço, com o planejamento de atividades com base nas máximas elaborações humanas, independentemente da idade da criança. Essa metodologia busca promover o desenvolvimento integral, respeitando as potencialidades e singularidades infantis.

Os estudos junto ao GEEII retratam o encantamento que há nas interações dos professores com as crianças por meio da Arte. Participar de atividades afetas a essa temática que envolve a Arte e a humanização do ensino pode trazer benefícios significativos para a formação profissional daqueles que trabalham com crianças pequenas, bem como para a educação inclusiva, além de possibilitar oportunidades para explorar essas formas de expressão artística desde os primeiros meses de vida, como criatividade, criticidade, conhecimento, interação e imaginação.

Os encontros eram realizados em grupo, sempre marcados por diálogos afetuosos. A organização do ambiente era uma prioridade e, em cada reunião, preparava-se uma bela mesa para um café coletivo. A estética do local era cuidadosamente pensada: flores naturais decoravam o espaço, e as cortinas eram delicadamente amarradas com fitas, simbolizando o carinho e o cuidado dedicados a cada detalhe. Além disso, esses momentos fortaleciam nossa defesa por uma educação humanizadora com um sólido embasamento teórico. Um dos costumes do GEEII consiste em presentear os novos membros do grupo e convidados com um caderno⁴ decorado com tecido para nele registrar os estudos. Esse é um gesto de acolhimento e afetividade. Assim, buscamos viver aquilo que os estudos defendem, uma educação afetiva e de excelência.

Salientamos de forma especial que, nos encontros do GEEII, refletimos sobre alguns temas, entre eles a Teoria Histórico-Cultural, que defende a viabilidade de uma educação humanizadora destinada às crianças, além das possibilidades de ensino com Arte e literatura. O referido grupo concentra parte de seus estudos na periodização do desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, dos primeiros meses aos 5 anos de idade. Assim, desenvolve estudos que proporcionam aos professores criar condições para o acesso ao desenvolvimento estético, permitindo experiências que enriqueçam o repertório artístico e cultural nos espaços de Educação Infantil.

⁴ Para o GEEII, o caderno é um símbolo de estudos. Frequentemente, são realizados ateliês nos quais os integrantes do grupo encapam cadernos com tecidos de cores e estampas suaves e harmônicas, fitas e aviamentos, para usá-los ou oferecê-los como presentes em encontros, formações e vivências. Em diferentes oportunidades, como reuniões, formações, cursos e defesas, o grupo presenteia com os cadernos.

Em março de 2023, nos dias 28 e 29, participamos do “I Congresso de Educação Infantil” em Maringá, Paraná, sob o tema “Inclusão e inovação: possibilidades para aprendizagem e desenvolvimento de professores e crianças”, coordenado por Hosana Cristina Alves e Marta Chaves, e organizado pelo Sindicato das Escolas de Educação Infantil do Paraná (SINFANTIL). Durante o evento, apresentamos o pôster “A arte como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva: uma experiência musical e poética”. Palestrantes importantes discutiram a educação inclusiva e suas diversas implicações para o desenvolvimento humano, enquanto o coral “Vozes da inclusão”, composto por pessoas com deficiência e regido por Mariana Ferraz Simões Hammerer⁵, realizou apresentações musicais inspiradoras. Essa vivência proporcionou uma compreensão profunda sobre a inclusão social por meio da Arte.

Ainda no congresso, todos os participantes receberam em mãos um pôster com o poema “Eu te amo”⁶, de Marta Chaves (2022). Alguns integrantes do GEEII auxiliaram nessa empreitada de entrega, firmando a marca desse grupo de pesquisa: a estima pela Arte e literatura e o cuidado com a organização dos espaços formativos.

Com vistas a enriquecer nossa temática, em abril de 2024, as mestrandas do PROFEI-UEM, acompanhadas pela orientadora Prof.^a Dra. Marta Chaves, realizaram uma visita técnica ao Instituto Maringaense de Autismo (IMA), onde foram recebidas por Michele Capdeboscq, fundadora e coordenadora. Durante a

⁵ Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Música da ECA-USP, graduada em Música pela UEM, com habilitações em Licenciatura em Educação Musical e Bacharelado em Regência Coral.

⁶ “Eu te amo” é uma declaração de amor. Escrito para homenagear e retratar todas as mães, todos os pais, todas as famílias de crianças autistas, o poema anuncia a necessidade de amor e compreensão por parte de todos os que convivem com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Eu TEA... “eu te amo”. Nos versos da primeira estrofe, uma mãe diz “se silencia/eu te amo”. Na segunda estrofe, quem declara amor é um pai e, nas demais estrofes, quem diz “eu te amo” somos nós... nós todos, professores, amigos, familiares, os que demonstram respeito, compreensão e amor diante do silêncio, dos sons, dos gestos e das expressões de crianças, jovens e adultos autistas, que tanto nos ensinam com silêncio e som em cantos e, em todos os espaços, nos encantam. O silêncio, às vezes, é som, é canto. Pode ser que se recolher em um “canto” seja estar em um espaço especial. O canto nem sempre é canto; ele pode ser um espaço de segurança e conforto. O “se” nos lembra e relembra a importância da possibilidade, da hipótese. “Se...” E se o silêncio for voz? Que seja um silêncio e uma voz que repetem, repetem... eu te amo! Somos assim, humanos, somos potentes em sermos iguais e diferentes. De fato, somos diferentes. Somos silêncio e canto. O poema “Eu te amo” foi escolhido para ser lido por Luciano Szafir, em março de 2022, no Dia Mundial da Conscientização do Autismo, no I Seminário de Educação Infantil, organizado pelo Sindicato de Instituições Privadas do Paraná (Chaves, 2022).

visita, discutimos as atividades e a importância da sensibilidade e da competência dos professores no atendimento às crianças e às suas famílias, especialmente aquelas com transtornos do desenvolvimento. A experiência proporcionou aprendizados significativos sobre o tema.

O GEEII realiza atividades e vivências de maneira organizada e afetiva, ampliando a percepção relativa ao trabalho com as crianças da Educação Infantil ao intencionalizar estudos afetos à Teoria Histórico-Cultural, que proporcionam uma compreensão sobre como realizar um trabalho significativo para essa etapa educacional. Em nossas condutas, priorizamos a linguagem apropriada, a organização do espaço e o desenvolvimento do pensamento e da fala. Os integrantes do GEEII são habilitados a adotar abordagens mais humanizadas e eficazes no cuidado e na educação das crianças, além de lapidar a ação profissional dos membros do grupo. Esses aspectos auxiliam na capacitação dos profissionais para o trabalho de excelência, amparados por uma perspectiva humanizadora e eficaz para a educação escolar.

Durante os diálogos e estudos do GEEII e do PROFEI, atentamos aos diversos aspectos da inclusão educacional. Organizamos, no ano de 2023, uma atividade em alusão ao Dia da Conscientização do Autismo, 2 de abril. Conhecemos e identificamos uma rica possibilidade de vivência literária com o poema “Eu te amo”, do livro *Sentimentos e palavras* (Chaves, 2022). Os escritos dessa autora, na dedicatória do livro referido, foram: “dedico este livro às mães, aos pais, às professoras de crianças, jovens e adultos autistas, pois todos nós, em nossas semelhanças e diferenças, temos silêncio e cantos [...]” (Chaves, 2022, p. 11).

Para essa vivência, preparamos cuidadosamente um momento de formação e sensibilização quanto ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). A atividade foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de um município do noroeste do Paraná que atendia crianças na faixa etária de um a 5 anos de idade. O propósito dessa ação foi promover a formação do pensamento inclusivo por meio de vivências educacionais envolvendo a Arte, com música, poesia e informações referentes ao autismo.

Essa experiência destacou a Arte como uma possibilidade didática enriquecedora para o contexto inclusivo. A ação realizada proporcionou um

momento de interação entre professores e crianças, foi exitoso o resultado do evento, o que nos possibilitou constatar que o trabalho em grupo fortalece e enriquece a proposta da educação inclusiva. Conviver com o outro, conhecê-lo e abrir-se para o respeito à diversidade é um estímulo para vivermos sem exclusão e preconceitos.

Nesse propósito de educação humanizadora, o GEEII, ao fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural, expressa que o ser humano se apropria da cultura acumulada historicamente. Nesse sentido, faz-se essencial “[...] considerar a organização do trabalho em uma perspectiva que atribui valor à ação do professor [...] na intencionalidade do educador [...]” (Chaves, 2015, p. 58). Sendo assim, consideramos importante informar e contribuir para estimular uma vivência positiva nos espaços educativos, em que todas as crianças se sintam acolhidas, incluídas e valorizadas, e a informação é o primeiro passo para a construção da cultura de inclusão.

Em virtude da relevância de atividades que favorecem a inclusão através da Arte, apresentamos o relato da experiência citada, em 2023, no V Simpósio Nacional e II Simpósio Internacional da Infância, Educação e Teoria Crítica (CRITinfância)⁷. Posteriormente, o trabalho foi publicado em um *e-book* intitulado *Experiências brincantes com as infâncias: memórias docentes*⁸, eixo da Educação Infantil, cujas organizadoras foram Marta Regina Furlan, Marta Chaves e Natasha Yukari Schiavinato Nakata.

Paralelamente aos estudos no PROFEI, realizamos algumas visitas às Secretarias Municipais de Educação de dois municípios do noroeste do Paraná, bem como ao Núcleo Regional de Educação (NRE) local. Tais visitas ocorreram junto à Prof.^a Dra. Marta Chaves, idealizadora do projeto “Versos para brincar e aprender”. Os diálogos desenvolvidos nessas ocasiões refletiam sobre a educação humanizadora e de excelência. Foram expostos alguns projetos de leitura, Arte e poesias desenvolvidos pela referida idealizadora, além das possibilidades de

⁷ “É um projeto vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nasceu em meio à pandemia da covid-19, em 2020, com o intuito de atribuir um novo olhar e uma nova perspectiva para o trabalho voltado à infância e à criança pequena” (CRITinfância, c2020).

⁸ FURLAN, M. R.; CHAVES, M.; NAKATA, N. Y. S. (org.). **Experiências brincantes com as infâncias: memórias docentes**. Londrina: CRITinfância, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://www.critinfanciauel.com/product-page/experi%C3%A2ncias-brincantes-com-as-inf%C3%A2ncias-rememora%C3%A7%C3%B5es-docentes-1>. Acesso em: 12 set. 2024.

organizar ações e vivências educativas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, realçando que, por meio da formação de professores, pode-se alcançar um ensino que se utilize da Arte para construir atividades que favoreçam o desenvolvimento máximo das crianças em um cenário de inclusão.

Essas vivências fortaleceram nosso entendimento sobre a importância da Arte na Educação Infantil. A ludicidade e as atividades artísticas, como teatro, dança, pintura e literatura, são essenciais para que as crianças possam se expressar, se comunicar e criar experiências através da Arte. O experimentar, o fazer na Educação Infantil, são fundamentais para o desenvolvimento e a criatividade dos pequenos, ou seja, todos “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (Pires, 2009, p. 47).

Ressaltamos que as vivências e percepções adquiridas ao longo de nossa experiência profissional, acadêmica e no GEEII despertaram em nós maior interesse pelos estudos referentes ao desenvolvimento, à aprendizagem e à inclusão das crianças nos primeiros anos de vida. Além disso, refletimos sobre o papel das instituições educacionais em promover a formação integral com base em fundamentos teórico-metodológicos sólidos. Para tanto, compreende-se que ensinar utilizando a Arte requer que o planejamento e os objetivos estabelecidos pelo professor estejam relacionados aos conteúdos a serem ensinados e às metodologias diversificadas, visando promover as complexas e elaboradas conquistas humanas para o desenvolvimento cultural de todas as crianças.

A seguir, apresentaremos algumas leis e marcos legais que fundamentam a trajetória da Educação Infantil inclusiva no Brasil. Consideramos essencial compreender o arcabouço legal para promover práticas educacionais inclusivas e garantir os direitos da infância.

2.2. Políticas públicas e legislações para a Educação Infantil inclusiva

A política inclusiva inaugurou-se no Brasil com a Constituição Federal de 1988⁹. Tal lei soberana tem como premissa a igualdade, determinando proteger e

⁹ “Assim, o termo Constituição é uma convenção. E como toda convenção, será empregado para estabelecer o ponto de partida deste trabalho. A palavra Constituição deriva etimologicamente do latim *constitutio*, que significava uma promulgação de algum documento, de maneira que no

incluir a pessoa com deficiência (Brasil, 1988). A esse respeito, Mendes (2010, p. 101-102) declara que

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Em seu artigo 208, essa lei destaca a necessidade de a Educação Básica ser obrigatória e gratuita a todas as crianças, afirmando ser responsabilidade do Estado fornecer atendimento educacional especializado às pessoas com alguma deficiência. Tal lei utiliza o termo “deficiência”, indicando que o ensino deve ocorrer, de preferência, na rede regular. Os artigos 205 e 206 da Constituição Federal estabelecem “que a Educação é um direito de todos”, garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência no espaço educativo (Brasil, 1988). Outro importante artigo da lei é o 5º, que trata dos direitos fundamentais essenciais para garantir a dignidade e a proteção dos indivíduos.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (Brasil, 1988).

A dignidade humana é pressuposto ético e jurídico da Constituição Federal (Brasil, 1988). No artigo 208, a lei estabelece que é dever do Estado garantir uma educação pública e de qualidade. A referida lei, no caso, determina ainda que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos, correspondendo às nomenclaturas de turmas: berçário até as turmas do Infantil 5. O artigo 211 da Constituição Federal determina que os municípios tenham prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

século II o seu plural constitutiones passou a significar uma coleção de leis editadas pelo Soberano [...]” (Siqueira, 2016, p. 174).

Sucessivamente a essa lei, foram construídos internacionalmente importantes marcos legais: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), um tratado internacional que estabelece os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Sua ampla ratificação demonstra o compromisso dos países em proteger e promover esses direitos. O Brasil ratificou a convenção em 24 de setembro de 1990, da qual, pautada em 54 artigos, destacamos aqui o que defende quatro deles. Para este estudo, os mais pertinentes são: Art. 2º [...] a não discriminação; Art. 3º [...] o interesse maior da criança; Art. 6º [...] o desenvolvimento da criança; Art. 12 [...] a oportunidade de ser ouvida.

Em consequência da preocupação internacional com a inclusão escolar, foi elaborada, na Espanha, a Declaração de Salamanca (1994), fortalecendo o conceito de educação inclusiva. Essa declaração objetivou informar os governos internacionais dos princípios da política de inclusão. Na referida declaração, consta que

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Salamanca, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Educação Especial (Salamanca, 1994), enfatizou algumas recomendações guiadas pelos seguintes princípios:

- Independentemente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- Os espaços educativos devem adaptar-se às especificidades das crianças, e não as crianças às especificidades dos espaços educativos;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Assim, a educação é ressaltada como direito fundamental para todos, realçando-se a importância da igualdade de acesso, de forma independente das diferenças individuais. Desse modo, considerar as dificuldades de aprendizagem das crianças visa garantir apoio personalizado, como o uso de metodologias diferenciadas, a adaptação de materiais didáticos e o acompanhamento individualizado, para que elas possam alcançar seu potencial. Defendemos, nesse sentido, que a adaptação do ensino às especificidades das crianças é capaz de promover um ambiente inclusivo. O princípio da diversificação de abordagens educacionais em um ambiente comum beneficia a equidade e o sucesso de aprendizagem e desenvolvimento.

A expressão “necessidades educacionais específicas” abrange um amplo conjunto de situações que vão além das deficiências físicas, incluindo dificuldades acadêmicas, condições desfavoráveis, acesso limitado à educação, extrema pobreza, desnutrição, exposição a conflitos armados e abusos, bem como obstáculos à frequência escolar. Tais aspectos devem ser constantemente avaliados e, assim, será possível apresentar propostas para superá-los.

A Declaração de Salamanca (1994) foi assinada por 92 países, incluindo o Brasil. Nesse cenário, a inclusão educacional tornou-se um direito assegurado internacionalmente:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Salamanca, 1994, p. 17-18).

No entanto, implementar esse conceito na prática enfrenta vários desafios, entre os quais a falta de formação dos profissionais para atuação nessa perspectiva. É preciso considerar toda a complexidade que envolve a formação contínua dos professores, pois a demanda atual requer desses profissionais uma variedade de saberes para atuarem em situações específicas, cumprindo as leis de inclusão e propiciando a aprendizagem das crianças.

Barbosa (2015) aponta que outra ideia consistente no documento de Salamanca é de que as instituições educacionais têm que se adaptar às crianças. Todavia, critica essa ideia, pois concebe que tal possibilidade parece não ser promissora, visto que muitas vezes se reflete em conceitos de como reduzir ou encurtar o currículo, enquanto apenas prolonga o tempo das crianças com necessidades educacionais específicas no espaço educacional. Entretanto, se o entendimento dessa adaptação for limitante ao currículo para contornar as dificuldades educacionais e desconsiderar as possibilidades de tornar o currículo rico em conteúdo da cultura historicamente acumulada, ou seja, permeado das máximas elaborações humanas (Chaves; Franco, 2016), haverá prejuízos ao desenvolvimento pleno devido a essa crença limitadora. Outro importante marco legal a ser destacado é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e sancionada pelo Brasil em 2008.

A partir da referida lei, em 2015, no Brasil, foi elaborado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Seu propósito é assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de desfrutar de seus direitos e liberdades fundamentais da mesma forma que as demais pessoas, com o intuito de incluí-las na sociedade e promover sua cidadania plena. Vejamos o que dispõe esse estatuto (Brasil, 2015):

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil [...].

Com o propósito de garantir e promover, em igualdade de condições, o pleno exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, essa lei visa à inclusão social e à cidadania, direitos importantes e que dependem de legislações para serem postos em prática.

No âmbito nacional, na perspectiva de favorecer a inclusão, leis posteriores foram desenvolvidas, como a LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A partir desses documentos norteadores educacionais, houve algumas conquistas que beneficiaram a educação inclusiva, entre estas o direito à educação para todos. O termo “todos” indica que cabe ao Estado brasileiro conceber meios para assegurar os direitos educacionais a qualquer pessoa, independentemente de suas características e especificidades. Chaves (2008, p. 3) considera que

A educação tem sido tema recorrente das discussões na atualidade. As diferentes instituições sociais têm abordado esta temática independentemente do nível de ensino, guardadas as especificidades, seja para defender a ampliação da Educação Básica, seja para incluir os sujeitos com necessidades educativas especiais nos sistemas educacionais, seja ainda para tratar das modalidades para os cursos de nível superior. Essas questões poderiam ser traduzidas na anunciada busca pela avaliação e reestruturação das instituições educativas.

A defesa pela ampliação da Educação Básica visa atender a todas as crianças. E isso gera discussões, reflexões sobre as leis e seus objetivos, a fim de traçar metas para cumpri-los. Assim, o dever de incluir a pessoa com deficiência e viabilizar o trabalho das especificidades nos sistemas educacionais garante a igualdade de oportunidades. Desse modo, apresentamos, no Quadro 1, uma síntese dos principais marcos legais que amparam a construção da inclusão escolar, nacional e internacionalmente.

Quadro 1 – Linha do tempo: principais marcos legais para a educação inclusiva

Brasil (1988)	Constituição Federal
ONU (1989)	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
Brasil (1990)	Estatuto da Criança e do Adolescente
Salamanca (1994)	Declaração de Salamanca
Brasil (1996)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Brasil (2014)	Plano Nacional de Educação
Brasil (2018)	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao observar o Quadro 1, percebemos que as leis e os documentos norteadores ali citados contribuíram significativamente para a promoção da educação inclusiva no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à educação como fundamental para todos, promovendo a inclusão e a igualdade. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) reforçou a importância da igualdade de oportunidades, incluindo crianças com deficiência na educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) garantiu educação de qualidade para todos, enfatizando a inclusão social. A Declaração de Salamanca (1994) defendeu a educação inclusiva para todas as crianças, influenciando as políticas educacionais no Brasil para atender pessoas com necessidades especiais. A LDB desempenhou um papel fundamental na organização e no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 1996).

Conseqüentemente, o PNE tem uma função primordial na definição das políticas educacionais no Brasil, orientando ações e investimentos para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2014). Ainda, a Base Nacional Comum Curricular contribui de modo significativo com a educação, definindo os objetivos e conteúdos da Educação Básica no Brasil, corroborando para a melhoria da qualidade do ensino, a promoção da equidade e a valorização da diversidade no ambiente educacional (Brasil, 2018).

Dentre esses documentos, reconhecemos a Declaração de Salamanca (1994), que foi um marco importante ao defender a educação inclusiva como um direito fundamental de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Essa influência foi significativa nas políticas educacionais do Brasil, impulsionando iniciativas para promover a inclusão de crianças com necessidades especiais. A partir dessa declaração, houve um movimento global em direção a sistemas educacionais mais inclusivos, refletindo um compromisso crescente com a equidade e a diversidade na educação.

Mendes (2010, p. 106) afirma que o Brasil foi pressionado a adotar políticas de “educação para todos” e “educação inclusiva”, e a educação passou a integrar

o processo de desenvolvimento e manutenção do estado democrático. Vislumbrava-se transpor a exclusão, segregação, integração e, por fim, inaugurar uma era educacional de inclusão. Nesse panorama, um conjunto de outros quatro dispositivos foram implementados no Brasil, dos quais ressaltamos alguns no Quadro 2, na sequência.

Quadro 2 – Principais dispositivos legais implementados no Brasil

Brasil (2001)	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Brasil (2008)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Brasil (2011)	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Brasil (2015)	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 2 reúne os principais marcos legais relacionados à educação no Brasil ao longo de várias décadas. É possível acompanhar as elaborações das políticas educacionais no país, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a implementação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018.

A LDB (Lei nº 9.394/1996), ao ser estabelecida no Brasil, passou a garantir a gratuidade e qualidade da educação, determinando que a Educação Infantil contempla a primeira etapa da Educação Básica. O suporte dado pela LDB (Brasil, 1996) direciona a responsabilidade sobre essa etapa aos municípios, os quais têm o papel de oferecer espaços e vagas para o atendimento das crianças dos primeiros meses aos 5 anos, além de comprometerem-se a desenvolvê-las de forma integral, complementando as ações das famílias e da sociedade. A referida lei destaca, no “Título II – Dos princípios e fins da educação nacional”, que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

A lei realça ainda que a responsabilidade pela educação recai tanto sobre as famílias quanto sobre o Estado. Isso significa que ambas as instituições têm o dever de garantir que os indivíduos recebam uma educação adequada. Sobretudo,

a educação deve ser baseada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, considerando a importância de promover um ambiente educacional que respeite a diversidade, os direitos individuais e a cooperação entre os membros da sociedade.

A LDB preconiza também que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação (Brasil, 1996). Isso significa que a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas busca o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os para no futuro serem cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Nessa perspectiva, o PNE, através da Lei nº 13.005/2014, prevê, em sua meta 1, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE, em 2024 (Brasil, 2014). Entretanto, em resposta a essa meta, segundo pesquisa do IBGE (2022), apenas 36% dessa faixa etária foi atendida nas creches.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2022), os principais motivos de as crianças de até 3 anos estarem fora da creche foram elencados e são os seguintes: em 51,3% dos casos, é uma opção dos pais; em 39,7%, é um problema da oferta de vagas.

Ainda que não seja obrigatório o acesso à Educação Infantil para a idade dos primeiros meses¹⁰ aos 3 anos, compreendemos que essa faixa etária é essencial para o desenvolvimento infantil. Ao analisarmos esse dado, observamos que será necessária maior atuação dos governos para atingir as metas estabelecidas. O PNE tem como período de duração dez anos, ou seja, no ano de 2024, completa-se seu tempo de vigência.

A esse respeito, Penn (2002, p. 9) salienta que

O tema da primeira infância vem recebendo destaque crescente na agenda internacional. [...] A primeira infância é vista agora como momento privilegiado para intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa. O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade nos primeiros anos de vida faz com que qualquer

¹⁰ Utilizamos a expressão “dos primeiros meses aos 3 anos” em nosso texto, com base nos escritos de Chaves (2017). Porém, em alguns trechos, consta essa faixa etária como “0 a 3 anos”, pois, ao referenciarmos textos de outros autores, respeitamos a forma original de menção.

programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente.

O período da primeira infância é tido como crucial para intervenções pedagógicas, pois os estímulos externos exercem influência no desenvolvimento da criança. A ideia afirmada por Penn (2002), de que o cérebro tem um desenvolvimento mais intenso nos primeiros anos de vida, faz com que programas direcionados ao desenvolvimento cerebral sejam amplamente valorizados devido ao potencial impacto positivo que podem ter no desenvolvimento infantil.

Outra importante lei que constitui a política de educação inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em vigor desde 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Seu objetivo é garantir e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. Essa legislação abrange todos os níveis de ensino da escola regular, tanto pública quanto privada.

A LBI traz inovações na área da educação, como a imposição de multa e reclusão para gestores que dificultarem o acesso de estudantes com deficiência a uma vaga, a proibição de cobrança de valores adicionais nas mensalidades e anuidades para esse público e a garantia da oferta de um profissional de apoio quando necessário (Brasil, 2015). Segundo Chaves (2008, p. 3), “neste contexto a criança é tema que se insere nas discussões internacionais e os direitos e bem-estar da criança são anunciados como prioridade”.

Nessa direção, Silva, Tureck e Zanetti (2017) enunciam que o espaço educacional tem uma função primordial para a aprendizagem de todas as crianças, sem exceção. Estas têm o direito de serem escolarizadas e, mais que estarem inseridas no ambiente escolar, devem ser incluídas de fato, tendo suas individualidades respeitadas e estimuladas para que seu aprendizado ocorra de forma satisfatória. A esse respeito, Godoy (2000) pontua que “a Arte desconhece as diferenças, desconhece limites e por isso mesmo coloca todos em pé de igualdade”.

Mazzotta (1973, p. 20-21) faz relação entre o que dizem as leis para a educação brasileira e afirma que

Os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado deficiente ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira e estão na Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um, individual, de auto-realização; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente.

Os documentos normativos que regem a educação brasileira destacam-se pela sua importância e pelos direcionamentos oferecidos à Educação Infantil. Essas legislações estabelecem diretrizes que orientam as práticas educacionais, adaptando o ambiente escolar, os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino para atender às necessidades diversas de todas as crianças. O objetivo é garantir a participação e o aprendizado efetivo de todos.

2.3. A Educação Infantil no Brasil

No Brasil, diversos foram os motivos que contribuíram para a crescente valorização da Educação Infantil. Embora essa etapa tenha se consolidado oficialmente com um cunho educacional a partir de 1971, com a promulgação da LDB (Lei nº 5.692/1971), sua origem remonta a períodos anteriores, nos quais ela já existia de forma informal e menos estruturada. Destacamos dois fatores determinantes para a ascensão da Educação Infantil: o primeiro ocorreu por “questões econômicas”, devido à crescente procura pela Educação Infantil, por uma instituição que abrigasse as crianças enquanto os pais trabalhavam. O segundo fator deu-se por questões de ascensão social: a escolarização foi vista como um meio de promoção social e econômica, levando os pais a buscarem oportunidades educacionais para seus filhos.

Dada a desigualdade entre a classe trabalhadora e a elite, era oferecido para os filhos dos trabalhadores um atendimento que objetivava o cuidado e a proteção, enquanto aos filhos da elite era oferecido um atendimento escolar com valor pedagógico superior. Essa disparidade social perdurou por décadas, contribuindo para a reprodução das desigualdades ao longo do tempo. Tal realidade reflete não apenas a separação entre as classes sociais, mas também as diferentes

oportunidades de desenvolvimento educacional que foram historicamente negadas aos menos privilegiados socialmente. Falco, Alencar e Moreira (2022, p. 10) defendem que “a função social da educação, no qual cabe a ela o ofício da formação e conscientização da realidade, rumo à superação das desigualdades”.

A LDB firmou a expressão “Educação Infantil”, que ganhou notoriedade, e a criança passou a ser vista como um sujeito detentor de direitos educacionais (Brasil, 1996). Conforme reafirma o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é definida como:

Um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Portanto, intensificou-se a necessidade das creches e das pré-escolas em espaços pedagógicos e não apenas assistencialistas. Essa lei firma ainda que as instituições educacionais que atendem crianças dos primeiros meses aos 3 anos serão denominadas “creche”, e as que atendem a faixa etária dos primeiros meses aos 5 anos, “pré-escola”. Para essa faixa etária, a LDB indica que o ensino não é obrigatório.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB de 1996. Em seu artigo 40, inciso I, estabelece que a educação básica obrigatória e gratuita será oferecida dos 4 aos 17 anos de idade, estruturada em três etapas: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa mudança legislativa visa garantir o acesso universal e igualitário à educação desde a primeira infância até o final do Ensino Médio, refletindo um compromisso com a formação integral e o desenvolvimento educacional de todos os brasileiros.

A etapa da Educação Infantil descrita na LDB, Lei nº 9.394/1996, no artigo 29, tem como objetivo principal fomentar o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade. Essa abordagem busca assegurar o crescimento e o aprendizado da criança em todas as suas dimensões, contribuindo para seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996). Nesse sentido, Kramer (2006, p. 20) detalha:

O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Nessa premissa de valorização da infância desde os primeiros meses de vida, as leis propiciaram algumas mudanças no cenário educacional brasileiro, como apontar os direitos da criança, valorizando-a e promovendo discussões sobre a Educação Infantil como etapa inicial. Salientamos o papel ativo do Estado na promoção da escolarização, buscando estabelecer sistemas de ensino e assumindo a responsabilidade pela educação como estratégia de coesão nacional e de enfrentamento dos desafios sociais e políticos.

O RCNEI infere sobre a preocupação com o espaço da Educação Infantil ao frisar que esses locais são essenciais para a construção do conhecimento e de sua identidade (Brasil, 1998).

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (Brasil, 1998, p. 69).

Desse modo, entendemos que os espaços das instituições de Educação Infantil necessitam ser projetados de forma a permitir que as crianças deles usufruam em benefício de seu desenvolvimento e aprendizagem. É imprescindível que o espaço seja adaptado e modificado de acordo com as necessidades e interesses das crianças e dos professores em função das atividades desenvolvidas. Isso significa que o ambiente deve ser flexível o suficiente para ser moldado e reconfigurado, sendo estimulante e propício para o desenvolvimento integral na infância.

Segundo Kuhmann (1998), podemos tratar da Educação Infantil em um sentido amplo, abrangendo todas as formas de educação das crianças em suas

famílias, comunidades, sociedades e culturas em que vivem. Nesse sentido, citamos o artigo 29 da LDB (Brasil, 1996):

Artigo 29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. No art. 30 a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. No art. 31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

Essa etapa da Educação Básica promove o desenvolvimento das crianças até os 5 anos de idade, considerando-as integralmente. A instituição educacional atua em conjunto com a família e a comunidade para proporcionar um ambiente educativo adequado. Sobre a avaliação, a lei estabelece que seja realizada por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem a finalidade de promoção para o Ensino Fundamental, priorizando a observação do progresso e das demandas individuais.

Azevedo (2013) cita a necessidade de oferecer um atendimento de qualidade para as crianças, independentemente de suas condições econômicas, a fim de compensar suas carências. A autora critica a prática de dicotomizar cuidado e educação com base na classe social das crianças atendidas, o que acaba legitimando a ideia de que é natural oferecer dois tipos de atendimentos distintos. Sugere ainda que essa dicotomia é prejudicial e contribui para a perpetuação de desigualdades sociais.

Tal fragilidade é salientada por Chaves (2011c, p. 100):

[...] milhares de crianças terão em mãos apenas o que nós – professores, coordenadores e secretários de Educação – colocamos nas mãos delas. Isto equivale a postularmos que os filhos dos cortadores de cana, dos trabalhadores das usinas, dos frigoríficos ou das indústrias só terão acesso de forma sistematizada aos bens culturais se lhes disponibilizarmos esses bens, isto é, se os ensinarmos a eles e os apresentarmos nas paredes, nos muros, nos painéis ou em cartazes, cadernos, textos e livros.

Nesse âmbito, pontuamos a responsabilidade dos professores, dos coordenadores e dos demais responsáveis pela educação em garantir o acesso das crianças de todas as classes sociais aos bens culturais. Isso evidencia a importância da educação como meio de inclusão social e cultural, demonstrando que os profissionais da educação têm um papel fundamental em proporcionar oportunidades de aprendizado igualitárias para todos, independentemente de sua condição socioeconômica. Assim, observamos a relevância do trabalho dos docentes na promoção de uma educação mais equitativa e no acesso estruturado e significativo aos bens culturais.

O MEC (Brasil, 2009) elaborou uma cartilha intitulada *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Esse manual assevera que a Educação Infantil centra-se, na prestação de serviços, em creche para crianças dos primeiros meses aos 5 anos de idade¹¹. Dentre os direitos defendidos na cartilha (Brasil, 2009, p. 1) estão:

1. O direito das crianças à brincadeira;
2. O direito das crianças à atenção individual;
3. O direito das crianças a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
4. O direito das crianças ao contato com a natureza;
5. O direito das crianças à higiene e à saúde;
6. O direito das crianças a uma alimentação sadia;
7. O direito das crianças a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
8. O direito das crianças à movimentação em espaços amplos;
9. O direito das crianças à proteção, ao afeto e à amizade;
10. O direito das crianças a expressar seus sentimentos;
11. O direito das crianças a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
12. O direito das crianças a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A referida cartilha considera que, nos espaços de ensino da primeira infância, as crianças têm direito a brincar, receber atenção individualizada, conviver em um ambiente seguro e acolhedor, serem estimuladas no desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da expressão, receber proteção, afeto e amizade, ter liberdade de movimento em espaços amplos, expressar seus sentimentos, receber

¹¹ Atualmente, a Educação Infantil corresponde à idade dos primeiros meses aos 5 anos de idade. Essa mudança ocorreu por meio da Lei nº 13.306/2016, que alterou o ECA e prevê que a Educação Infantil corresponde ao período de 0 a 5 anos.

atenção especial durante o período de adaptação, desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, ter acesso a uma alimentação saudável e ao contato com a natureza (Brasil, 2009).

À época em que foi elaborada a referida cartilha (Brasil, 2009), as crianças permaneciam em período integral nas instituições escolares. Nos dias atuais, essa realidade vem se modificando devido à falta de vagas; a demanda reprimida tem influenciado os governos municipais a optar por atender turmas parciais, aumentando, assim, a oferta imediata de vagas.

Na perspectiva legal, as conjunturas das leis citadas neste texto regulam governos estaduais e municipais sobre a necessidade de desenvolver espaços educativos inclusivos. Para tanto, é necessário prestar serviços educacionais de excelência, incorporando nos profissionais da educação uma responsabilidade que cultive a cultura inclusiva mediante um projeto educacional sistêmico, que valorize o processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças.

Como desdobramento das leis e dos documentos norteadores, instaurou-se a premissa de que a educação clama pela inclusão. Ações vêm sendo postas em prática a fim de cumprir o que as leis determinam, ou seja, retirar do papel o direito das crianças, pois se entende que incluir não é apenas matricular a criança no espaço educacional, mas garantir que ela seja ativamente envolvida e participante do ambiente educacional, social e cultural em que está inserida.

Nessa trajetória, a Educação Infantil passou a ser conceituada como crucial para a primeira infância, pois reconhece a criança como sujeito de direitos desde o início de sua vida. Esse processo representou um avanço na busca por uma melhor estruturação da função desse nível de escolarização ao propor a integração do cuidar e do educar, atualmente um dos maiores desafios da área.

A esse respeito, Alves (2011, p. 11) assim se manifesta:

As novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões do seu desenvolvimento.

Com base nessas concepções de criança, que enfatizam a relevância de considerá-la um sujeito ativo e detentor de direitos, a educação deve ser planejada

de maneira a promover a aprendizagem levando em consideração todas as dimensões de seu desenvolvimento. Sendo assim, a educação deve abranger não somente os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais, físicos e morais, reconhecendo a interligação e interdependência dessas diferentes áreas no processo de formação da criança.

De acordo com Martinucci e Chaves (2022), as contribuições de Vigotski propiciaram o entendimento de que a criança é um sujeito histórico e desenvolve-se nas interações sociais. Com o auxílio do adulto, ela aprende desde os primeiros meses de vida, e nessa relação as funções psíquicas superiores são desenvolvidas à medida que a criança se apropria dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

O RCNEI assim descreve a importância das interações nos espaços educacionais:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens e inclusão das crianças. Assim, o professor poderá propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima [...] (Brasil, 1988, p. 31).

A interação social nas instituições de Educação Infantil desempenha um papel preponderante na promoção da aprendizagem e da inclusão das crianças. Os professores podem criar oportunidades para o envolvimento em conversas, brincadeiras e atividades orientadas, permitindo a troca de experiências e a expressão de pensamentos, sentimentos e ações. Um ambiente acolhedor e que promova confiança pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima.

É possível constatar que a inclusão na Educação Infantil, além de ser expressa como um dever ético do espaço educacional, apresenta vários benefícios à comunidade escolar. Porém, a construção desse ambiente inclusivo não depende apenas da ação docente, mas da construção de uma cultura colaborativa que visa implementar práticas pedagógicas inclusivas por meio de um diálogo entre os mais variados profissionais (Zerbato; Mendes, 2018).

No entendimento de Meyer *et al.* (2014), incluir não pode ser tido como a negação da diferença, mas sua conformação ao todo. As políticas públicas inclusivas se pautam justamente na ruptura com a segregação e na construção da compreensão de que as diferenças devem ser harmonizadas em um ambiente comum. Outrossim, é em meio a uma tentativa de orientar o ser humano em seu contexto e fomentar um diálogo entre ambos que tais políticas públicas devem ser formuladas:

Dizendo de outro modo, junto desses autores e autoras, afirmamos que as políticas de inclusão social estão implicadas tanto com a condução das condutas humanas quanto com os mecanismos e as imposições de sentidos e de formas de vida produzidos e legitimados em determinados contextos histórico-culturais. Trata-se de um jogo entre corpo individual e corpo coletivo, que posiciona o indivíduo como alvo de práticas educativas e assistenciais, e que visa produzir sujeitos capazes de conduzir sua própria vida (Meyer *et al.*, 2014, p. 1012).

No processo de inclusão, o indivíduo se integra à coletividade e esta se adapta às suas necessidades educacionais; nessa troca, ambos contribuem uns para com os outros. É nesse diapasão que a educação ganha uma ressignificação: não se trata simplesmente de abstrair teorias, mas de concretizar práticas que encarnam valores éticos e transformam conhecimento em vida e vida em conhecimento.

Na medida em que se propõe uma educação inclusiva, o espaço educacional viabiliza nas crianças a oportunidade de conhecer e acompanhar de perto o desenvolvimento de outros sujeitos, dentre eles as pessoas com deficiência. De acordo com Pletsch e Oliveira (2014), essa questão favorece em cada um, além de uma boa convivência, o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como a empatia, a paciência e a colaboração, tão essenciais para o desenvolvimento humano e social.

Um dos principais desafios do processo de implementação da inclusão nos espaços educacionais é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; um espaço educativo que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e

especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (Brasil, 1998).

Em consonância com Martinucci e Chaves (2022), apesar de ter havido avanços significativos na condição da educação no Brasil nas últimas décadas, as políticas públicas e educacionais não foram suficientes para o desenvolvimento da Educação Infantil. Essa etapa não teve o real reconhecimento de seus profissionais, seja na formação dos professores, seja na valorização como categoria profissional, seja em seu desenvolvimento contínuo em serviço. Segundo Chaves (2020, p. 228), “[...] compreendemos que a função da educação se acentua como elemento capaz de promover a emancipação e a humanização da coletividade por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e das riquezas humanas [...]”.

Por essa razão, ao frequentar o ambiente educacional, as crianças interagem entre si e entram em contato com conhecimentos acumulados historicamente, tendo a oportunidade e as condições de acompanhar o desenvolvimento umas das outras, adquirindo capacidades como empatia, paciência e enriquecendo sua formação pessoal e social.

O entendimento da infância influenciou diretamente a compreensão de como as crianças devem ser atendidas nesse contexto educacional, moldando as abordagens pedagógicas e os cuidados oferecidos. A Educação Infantil foi fortemente impactada pelas transformações sociais que alteraram a forma como a sociedade enxerga a criança, resultando em novas perspectivas e metodologias educativas.

Os avanços obtidos pela educação brasileira por meio das leis citadas neste texto possibilitaram a transformação de uma educação assistencialista com enfoque segregador para uma visão pedagógica e de inclusão. A partir dos anos 1990, promulgaram-se leis e políticas que defendiam uma educação que de fato abarcasse todas as crianças. Apesar dos avanços, é notório que as leis precisam ser postas em prática em sua plenitude; o panorama histórico reflete a necessidade de comprometimento e investimentos para a efetivação dos direitos educacionais.

2.4. A Arte como promotora do desenvolvimento infantil

Segundo a BNCC, conviver diariamente com uma variedade de manifestações artísticas, culturais e científicas no espaço educacional oferece às crianças a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão e linguagens, como artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual (Brasil, 2018). Através dessas experiências diversificadas, as crianças podem expressar-se de várias maneiras, criando suas próprias produções artísticas e culturais, desenvolvendo sua autoria de forma individual e coletiva com a utilização de sons, gestos, danças, encenações, desenhos, modelagens e recursos tecnológicos.

A BNCC, implementada em 2017, ressalta a relevância do ensino de Arte na Educação Infantil, reconhecendo seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Esse documento estrutura o currículo da Educação Infantil em campos de experiências, que são áreas interdisciplinares que guiam a prática pedagógica. Dentre esses campos, a Arte é destacada como uma ferramenta essencial para estimular a criatividade, a expressão individual e coletiva, bem como o desenvolvimento cognitivo e emocional dos pequenos. As DCNEI de 2010 estabelecem que as instituições devem garantir experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...] (Brasil, 2010, p. 25-26).

O ensino artístico na Educação Infantil engloba diversas formas de expressão, como pintura, música, teatro e dança, permitindo que as crianças explorem diferentes linguagens e ampliem suas habilidades de comunicação e percepção sensorial. Dessa forma, a BNCC orienta os professores a integrar a Arte de maneira eficaz em suas práticas diárias, promovendo um ambiente de aprendizado rico e diversificado. Os campos de experiências para a Educação Infantil propostos pela BNCC são descritos a seguir.

“O eu, o outro e o nós” propõe-se a desenvolver a identidade, a autonomia, o autocuidado, o respeito e conhecer as diferenças dos outros. Esse campo

ênfatiza o respeito mútuo e a valorização das diferenças, sejam culturais, sejam físicas, sejam de ponto de vista, preparando as crianças para viver em sociedade de maneira harmoniosa e inclusiva. Através de atividades colaborativas e de socialização, as crianças desenvolvem habilidades sociais, como comunicação, cooperação e resolução de conflitos (Brasil, 2018).

“Corpo, gestos e movimentos”, com a finalidade de desenvolver e ampliar os movimentos, incentiva as crianças a explorar e descobrir novas maneiras de utilizar os espaços ao seu redor com o próprio corpo, fomentando a criatividade e a expressão pessoal por meio do movimento. Esse campo também contribui para o desenvolvimento social e emocional, uma vez que a interação com os colegas durante essas atividades promove a cooperação, o trabalho em equipe e o respeito às regras e aos limites dos outros (Brasil, 2018).

“Escuta, fala, pensamento e imaginação” são habilidades fundamentais no contexto educacional, buscando não apenas o desenvolvimento da apreciação de diferentes gêneros literários e o estímulo ao gosto pela leitura, mas também a ampliação do vocabulário e o fomento à imaginação das crianças. Essas competências promovem a compreensão das representações escritas, assim como fortalecem a capacidade de expressão oral, essencial para a comunicação e o aprendizado significativo ao longo da vida educacional (Brasil, 2018).

“Traços, sons, cores e formas”, com o objetivo de desenvolver nas crianças diversas formas de expressões, diferentes experiências artísticas com distintos materiais e imagens, proporciona às crianças diversas experiências artísticas, permitindo que explorem uma variedade de materiais e técnicas, como pintura, desenho, escultura, música e colagem. Ao trabalhar com traços, sons, cores e formas, as crianças têm a oportunidade de experimentar e descobrir novas maneiras de expressar emoções, pensamentos e percepções do mundo ao seu redor (Brasil, 2018).

“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” objetiva propiciar a exploração, a curiosidade, noções matemáticas e de distância junto às atividades lúdicas e aos jogos. Ao desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas, as crianças são encorajadas a fazer observações, comparações e classificações, desenvolvendo habilidades analíticas importantes

para seu crescimento intelectual, tornando, assim, a aprendizagem divertida e envolvente (Brasil, 2018).

A Arte nesse contexto pode propiciar estímulos para a promoção da expressão criativa e da curiosidade das crianças, construindo um ambiente que valoriza a diversidade de habilidades e interesses. Devido a essa relevância, os espaços educativos têm função de destaque na sociedade como um local de conhecimento e desenvolvimento intelectual. Holm (2007, p. 13) aponta a função e a importância do professor como um mediador da aprendizagem:

Cada criança desenvolve sua expressão artística de acordo com o interlocutor que a acompanha nesse processo. É isso que proporciona grandes e fantásticas diferenças nas produções artísticas e elas serão ainda maiores se o adulto possibilitar que a criança desenvolva sua criatividade corporal durante a atividade. Nessa perspectiva, a LDB afirma que “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996).

Assim, há a defesa da promoção do desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos, considerando o seu desenvolvimento através de atividades que estimulem-nas integralmente. A Educação Infantil contribui para formar indivíduos preparados para a vida, permitindo que explorem, desenvolvam habilidades e construam bases sólidas para sua educação futura. A educação desde os primeiros meses de vida desempenha um papel crucial na preparação para as próximas fases do desenvolvimento.

Ao analisar como a criança é conceituada pela Teoria Histórico-Cultural, constatamos que ela é descrita como um ser que nasce com a capacidade ilimitada para aprender, desenvolvendo-se por meio das interações com outras crianças e com a mediação do adulto em uma transmissão da cultura histórica que for lhe acessível. Entendemos que é necessário compreender a natureza da mediação como estratégia de facilitar seu pleno desenvolvimento. Com esse objetivo, nesta pesquisa, alicerçamo-nos nas obras de Vigotski e dos autores da Teoria Histórico-Cultural sobre a mediação do adulto utilizando a Arte como instrumento facilitador do processo de desenvolvimento e inclusão das crianças.

Ao compreender a relevância das relações sociais no ambiente escolar, neste estudo nos propomos a analisar aspectos relacionados à faixa etária dos primeiros meses aos 3 anos de idade e os benefícios da Arte para a educação inclusiva. Nessa faixa etária, há um período de maturação e aquisição de habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais, e posteriormente essas capacidades influenciam a construção do desenvolvimento. Ao terem suas potencialidades exploradas, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor, abrindo possibilidades ilimitadas para a criatividade e a curiosidade.

Nesse sentido, Vigotski (1979, p. 79-80) descreve que:

[...] a criança desenvolve equivalentes funcionais dos conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que utiliza ao defrontar-se com estas tarefas diferem profundamente das que o adulto emprega pela sua composição, pela sua estrutura e pelo seu modo de operação.

Perante tal conceituação, as crianças desde os primeiros meses de vida executam esse modo de operação que se concretiza a partir de experiências com o meio social. Assim sendo, é primordial proporcionar experiências ricas, levando em consideração atividades primárias e secundárias que “[...] exigem determinadas formas de ação e desempenham seu papel específico” (Mukhina, 1996, p. 167). No entanto, as atividades exigem um entrelaçamento de realidade e imaginação para se tornarem significativas, caso contrário serão apenas reprodução do que o adulto impõe. De acordo com Miller (1992), as crianças pequenas têm grande imaginação e vivacidade. A autora acrescenta:

Elas não só estão descobrindo como o mundo funciona e quais são as habilidades e capacidades delas próprias e dos outros, mas também estão aprendendo sobre outra coisa essencial: sobre como as pessoas recorrem constantemente a suas reservas de esperança e fazem novas coisas, consertam o que está quebrado, ajeitam o que deu errado, experimentam idéias, limpam o que está sujo. As crianças precisam da experiência de fabricar e fazer coisas, não só para aprender como as coisas são fabricadas e feitas, mas porque isso faz com que elas se sintam capazes e boas (Miller, 1992, p. 42-43).

As instituições de Educação Infantil devem ser consideradas o ambiente inicial e catalisador para o desenvolvimento das diversas formas de expressão, uma vez que as crianças pequenas começam a compreender o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição e gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que as rodeia, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. Tais elementos são essenciais para o pleno desenvolvimento das linguagens expressivas (Cunha, 2012).

Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Esse trecho sublinha a importância de investir significativamente nos primeiros anos de vida das crianças. A compreensão de que esses anos iniciais formam a base para o desenvolvimento intelectual, emocional e social ao longo da vida reforça a necessidade de um ambiente seguro, estimulante e enriquecedor desde o nascimento. Essa afirmação destaca a responsabilidade compartilhada entre família, professores e sociedade em proporcionar experiências positivas que promovam um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Mukhina (1996) enfatiza que, quando a criança ingressa no espaço educacional, ela se engaja em atividades artísticas como desenho, modelagem, recorte e outras, que permitem transformar as ideias em produtos tangíveis de sua imaginação. Essas atividades não apenas fazem parte do cotidiano escolar, mas também enriquecem suas experiências na interação com a realidade social. Através dessas práticas criativas, as crianças não só desenvolvem habilidades artísticas, mas também aprendem a expressar suas emoções, explorar novas ideias e colaborar com os colegas, aspectos essenciais para seu desenvolvimento integral.

Consideramos que, ao realizar uma atividade como desenhar, a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, buscando, em suas experiências anteriores, os elementos que constituem sua expressão artística. De acordo com Vigotski (1998a), o desenho infantil tem uma relação estreita com o aprimoramento da mente, pois auxilia as crianças a dominar seus sistemas de experiência, superá-los e aprimorar suas habilidades mentais.

Vigotski (1998a) enuncia que o desenho é uma forma de expressão que contribui para o desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças, permitindo que expressem ideias, emoções e percepções por meio do traço e da cor. O desenhar estimula a imaginação, a criatividade, a reflexão, a observação e a construção de significados, auxiliando no aprimoramento da mente infantil.

O desenho infantil é sempre educativo, embora às vezes também seja esteticamente feio. Ele sempre ensina as crianças a dominar seus sistemas de experiência, a superá-los, segundo uma expressão brilhante, ensina a mente a se aprimorar (Vigotski, 1998a, p. 236).

O ato de desenhar não apenas fomenta a criatividade e a expressão artística, mas também desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, possibilitando-lhes investigar e compreender o ambiente que as cerca de maneira singular e pessoal.

Outro ponto importante a evidenciarmos é que a Arte desempenha na primeira infância uma função essencial na promoção da inclusão e do desenvolvimento infantil. De acordo com Vieira (2017), a Arte compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, tais como as artes plásticas, a música, a dança e o teatro. Isso possibilita viabilizar inúmeras maneiras de comunicação e oportunidades de expressão e, por conseguinte, autoafirmação, desenvolvimento da criatividade, favorecimento da socialização e estímulo para o desenvolvimento psicomotor.

Em meio a essas reflexões, todas as crianças com ou sem deficiências usufruirão da criação de mecanismos que ampliarão suas possibilidades de aprendizado escolar:

O ensino de Arte traz em sua concepção o uso da expressão e das possibilidades das linguagens não-verbais, valorizando potencialidades, frequentemente não exploradas em outras disciplinas. Especificamente nas artes visuais, os recursos materiais, associados às intervenções e mediações do docente favorecem o conhecimento sensível e a aprendizagem significativa, presentes nos processos de criação (Teixeira; Freitas, 2009, p. 3792).

Refletimos que, ao utilizar a Arte enquanto instrumento educativo, viabilizamos a promoção de um ato educativo dinâmico e contínuo, e ela precisa ser utilizada como facilitadora e mediadora do aprendizado das crianças. Compreendemos, portanto, que, por meio da Arte, o educando entra em contato com si mesmo e com o mundo, estabelecendo relações, passando a se identificar como sujeito atuante e, por conseguinte, intervindo e modificando a realidade.

Chaves (2011a) orienta que a Arte esteja presente em todos os tempos e espaços da rotina escolar e que ocupe uma tríplice condição nas instituições educacionais: conteúdo (o que está sendo ensinado), estratégia (a forma como o conteúdo está sendo ensinado) e recurso (os materiais usados para promover o ensino). Entre os recursos a serem utilizados nas aulas de Artes, Chaves *et al.* (2014) adaptou as Caixas que Contam Histórias¹², que instrumentalizam os professores a aulas afetas à literatura infantil, consideradas recursos didáticos que encantam e desenvolvem as crianças na Educação Infantil.

Chaves, Stein e Silva (2013) defendem a importância de incluir na Educação Infantil não apenas histórias feitas para crianças, mas também a apreciação de elementos como rimas em poesias, a melodia das canções e a expressão artística

¹² A Caixa que Conta História foi desenvolvida pela Prof.^a Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, da Universidade Estadual Paulista (Unesp, câmpus de Marília/SP), em suas atividades acadêmicas, juntamente com estudantes da graduação e pós-graduação. Esse recurso, metodológico e motivador da aprendizagem da leitura na infância, é desenvolvido por meio de materiais reciclados: uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias que as crianças gostam, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e “dedoches”. Além disso, pode contemplar as histórias produzidas pelas crianças, cantigas preferidas e cantadas com o uso da caixa. Em suma, na “caixa” cabe a imaginação, a criação, a reciclagem, a arte manual, as palavras registradas nos livros (agora recontadas) de todos e permite a mediação e a criação de mediações pedagógicas primordiais à educação potenciadora da humanização na infância (Lima; Giroto, 2007). As Caixas que Contam História foram adaptadas pela Prof.^a Dra. Marta Chaves em 2011 e desde então têm sido apresentadas nas formações de professores organizadas pela pesquisadora. Ressaltamos que tanto para Lima e Giroto (2007) quanto para Chaves *et al.* (2014) há a necessidade da literatura infantil para o processo educativo. Sendo assim, esse recurso didático proporciona que o momento de contar histórias se torne mais prazeroso e significativo, permitindo maior envolvimento com a atividade e consequente melhoria das capacidades mentais e culturais (Andrade, 2023).

das obras de arte. Argumentam que, para garantir o sucesso no ensino, é necessário selecionar o material e os autores de forma intencional e planejada. Essa ação visa proporcionar uma experiência educacional mais rica e significativa para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e o estímulo à criatividade.

A Arte em suas diversas linguagens na Educação Infantil pode integrar as aulas como artes visuais, dança, teatro, música e literatura, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, criação e da sensibilidade, bem como manifestações estéticas e poéticas. Segundo as DCNEI (Brasil, 1999), a Arte é uma das linguagens essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças, devendo promover experiências artísticas diversas que contemplem pintura, música, dança e literatura. Para a BNCC, as vivências artísticas favorecem o desenvolvimento das habilidades criativas (Brasil, 2018). Esses documentos norteadores reconhecem a potencialidade da Arte como linguagem capaz de promover habilidades essenciais para as crianças.

A esse respeito, o RCNEI descreve que

[...] As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de Arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de Arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da Arte (Brasil, 1998, p. 88-89).

Para as crianças, as atividades artísticas são significativas, porque auxiliam na organização de suas experiências e contribuem para a construção do valor estético, de sentimentos e compreensão e para a apropriação da realidade que as cerca. Essas experimentações na infância são decisivas para a formação da criatividade e da autoestima, propiciando a consciência de si e do outro. Ao analisarmos o RCNEI, observamos que a Arte deflagra inúmeras possibilidades para a apreciação das vivências estéticas coletiva e individualmente, possibilitando a mútua relação entre o processo de criar e apreciar.

Para Ferreira (2010, p. 18):

A Arte faz parte da vida da criança. Ela se comunica de várias maneiras, é espontânea e criativa por natureza. A criança em contato com a Arte sensibiliza-se com a organização e harmonia das cores, formas, sons e movimentos, criando, recriando e vivenciando a sua vida cotidiana.

O entendimento sobre o desenvolvimento da criança é fundamental, pois assim se pode buscar desenvolvê-las conhecendo seus desejos e preferências, adequando as atividades à faixa etária. A Arte desempenha um papel essencial, integrando-se de maneira intrínseca ao desenvolvimento. Naturalmente espontâneas e criativas, as crianças encontram na Arte um meio de expressões diversificadas. O contato com manifestações artísticas as sensibiliza para a organização e a harmonia das cores, das formas, dos sons e dos movimentos. Esse envolvimento artístico não apenas estimula sua criatividade, mas também lhes permite recriar e vivenciar aspectos de sua rotina diária, enriquecendo seu crescimento e percepção do mundo.

No contexto da infância, a Arte é considerada uma linguagem com características próprias, conforme versa o RCNEI (Brasil, 1998). A aprendizagem das crianças nesse contexto é facilitada pela combinação de três elementos essenciais: (i) o fazer artístico, que abrange a exploração e a experimentação que as crianças realizam ao se envolverem em diferentes práticas artísticas e ao trabalharem com uma variedade de materiais, o que resulta na criação de obras de arte; (ii) a apreciação, relacionada à interpretação de imagens, à capacidade das crianças de atribuir significados ao interagirem com obras de arte e com suas próprias produções; (iii) a reflexão, estimulada por meio dos questionamentos feitos pelas crianças ao se depararem com obras de artistas ou delas mesmas, com a mediação do professor. Esses três eixos são fundamentais para o desenvolvimento artístico e intelectual no contexto da Educação Infantil.

O RCNEI (Brasil, 1998) é composto de três volumes que orientam a prática educativa com crianças pequenas, abrangendo diversos aspectos do seu desenvolvimento. O primeiro volume trata de creche e pré-escola, concepções de criança, educação e profissionais, propondo eixos para guiar as experiências das crianças rumo à formação pessoal, social e ao conhecimento de mundo. O segundo volume aborda a formação pessoal e social, destacando a construção da identidade e da autonomia das crianças. O terceiro volume apresenta seis eixos que orientam

a exploração do conhecimento de mundo, utilizando diferentes linguagens, como artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, música e movimento.

O RCNEI destaca os eixos “Música” e “Artes visuais”, reconhecidos como linguagens artísticas distintas (Brasil, 1998). Esse aprofundamento das expressões na Educação Infantil valoriza o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e da expressão artística desde cedo, estimulando a percepção, a imaginação e a comunicação das crianças, visando promover seu desenvolvimento integral.

Os PCN para o ensino de Arte salientam que a Arte na educação desempenha um papel fundamental para o estímulo do pensamento artístico na vivência da criação e da apreciação de obras de arte, na reflexão sobre as obras, no mundo e nas diferentes culturas ali presentes. Através do ensino e do aprendizado nesse campo, as crianças podem desenvolver habilidades criativas, capacidade de análise crítica e sensibilidade cultural, contribuindo para uma compreensão mais profunda e ampla do mundo ao seu redor.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (Brasil, 1997, p. 19).

De acordo com os PCN (Brasil, 1997), conhecendo a Arte de outras culturas, a criança poderá compreender a relatividade dos valores enraizados em seus modos de pensar e agir, podendo criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Ademais, ela torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe em sua cultura, podendo criar condições para melhor qualidade de vida.

Os PCN de Arte (Brasil, 1997, p. 32) assim a definem:

[...] um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos [...] quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas.

Ou seja, entende-se que aprender Arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer Arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (Brasil, 1997, p. 32).

Salientamos que as artes visuais são tão fundamentais quanto a alfabetização, o vocabulário e as habilidades linguísticas. Sua função é ampliar os conhecimentos de mundo para as crianças; sendo assim, deveriam ter um lugar privilegiado nas instituições de Educação Infantil. Essa assertiva é corroborada no RCNEI (Brasil, 1998, p. 85):

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil, particularmente.

Assim como a música, as artes visuais permitem que as pessoas se expressem e se comuniquem de maneiras diversas e significativas. Essa capacidade de expressão e comunicação é crucial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, justificando a presença das artes visuais no contexto educacional em geral. Na Educação Infantil, em particular, as artes visuais desempenham um papel preponderante no estímulo da criatividade, na expressão das emoções e na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

O RCNEI (Brasil, 1998) aborda o ensino de Artes como uma das áreas de conhecimento a serem trabalhadas nessa etapa escolar, estabelecendo que é uma forma de expressão e comunicação, devendo ser valorizada como uma linguagem

própria da infância. O RCNEI destaca a importância de fornecer experiências variadas e significativas, da sensibilidade, da percepção e da imaginação, frisando a necessidade de se trabalhar com diferentes materiais e técnicas, bem como valorizar as produções artísticas das crianças.

Assim, constituiu-se uma reflexão: como o professor da Educação Infantil poderá promover situações de aprendizagem e inclusão utilizando a Arte? Somamos a essa indagação a necessidade de viabilizar metodologias capazes de fazer com que a inclusão se torne uma realidade cada vez mais frequente e contribua para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das potencialidades do sujeito educativo.

Em resposta a esse questionamento, recorreremos aos documentos orientadores da Educação Infantil. Na seção “Práticas pedagógicas da Educação” das DCNEI, encontramos as interações e a brincadeira como eixos norteadores da proposta curricular dessa etapa da educação (Brasil, 2010). Com isso, nos seguintes tópicos do referido documento, busca-se garantir que as experiências:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]
Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...]
Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, Artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...] (Brasil, 2010, p. 25).

As DCNEI abordam a relevância de oferecer experiências artísticas e criativas para as crianças (Brasil, 2010). Em suas propostas pedagógicas para essa etapa de ensino, pontuam o dever de se cumprirem os seguintes princípios: estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Salientamos que esse documento organizou para a Educação Infantil os seguintes eixos de trabalho: “Movimento”, “Música”, “Artes visuais”, “Linguagem

oral e escrita”, “Natureza e sociedade” e “Matemática”. Como consta nas RCNEI: “Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (Brasil, 1998, p. 46).

O eixo “Artes visuais” teve sua nomenclatura alterada para “Traços, sons, cores e formas”. De acordo com o RCNEI, os objetivos do trabalho com artes visuais para crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade são:

- ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (Brasil, 1998, p. 95).

Tais objetivos favorecem o desenvolvimento infantil; sua combinação possibilitará o desenvolvimento integral das crianças, pois oferecem vivências que integram a exploração do mundo ao seu redor e o estímulo à expressão pessoal. A interação entre os dois objetivos favorece a exploração e a expressão criativa, permitindo a descoberta de materiais e a ampliação da percepção do ambiente físico e cultural. Simultaneamente, as crianças se expressam de maneira única com esses variados materiais. Essa mescla fortalece suas habilidades motoras, cognitivas e emocionais, estimulando a criatividade e a comunicação desde a primeira infância.

No Quadro 3, a seguir, podemos observar essas alterações entre os eixos de trabalho estabelecidos pelo RCNEI (Brasil, 1998) e os atuais campos de experiência estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 3 – Comparativo entre os antigos eixos do RCNEI (1998) e os atuais campos de experiência da BNCC (2018)

Eixos de trabalho estabelecidos pelo RCNEI (1998)	Campos de experiência, estabelecidos pela BNCC (2018)
Artes visuais	Traços, sons, cores e formas
Linguagem oral e escrita	Escuta, fala, pensamento e imaginação
Matemática	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Movimento	Corpo, gestos e movimentos

Música	Passou a integrar o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”
-	Passou a existir o campo “O eu, o outro e o nós”

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os eixos de trabalho fornecem as diretrizes gerais e os princípios orientadores da prática educativa, enquanto os campos de experiência passaram a representar as áreas específicas de conhecimento e experiências que devem ser exploradas.

Para crianças dos primeiros meses aos 3 anos, o RCNEI constitui como objetivos a apreciação em artes visuais; a observação e identificação de imagens diversas; as orientações didáticas no tocante às leituras das imagens. O professor deve selecionar materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. O conselho é que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas (Brasil, 1998).

A BNCC, entre outros aspectos, reforça a ideia de que a criança desempenha um papel central em todos os contextos em que está inserida não apenas interagindo, mas também contribuindo ativamente para a criação e a modificação da cultura e da sociedade (Brasil, 2018). O objetivo é fornecer orientações para a elaboração de um currículo que leve em consideração os direitos de desenvolvimento e aprendizagem da infância de forma clara e definida.

Nesse sentido, os espaços educacionais precisam promover condições que incentivem e desafiem as crianças a vivenciar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos campos de experiência. Em outras palavras, os campos de experiência são estruturados para proporcionar às crianças oportunidades de explorar e experienciar plenamente esses seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018). São eles: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se. Segundo a BNCC, os direitos devem ser vivenciados em conjunto com os seus pares e adultos de todas as idades, na escola ou fora dela, no seio da sua família ou na comunidade (Brasil, 2018).

Segundo o RCNEI, a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e

comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais (Brasil, 1998). Dessa forma, a interação propicia meios para a educação inclusiva.

Chaves (2014) destaca a importância da organização do espaço como uma estratégia para valorizar a Arte, tanto em ambientes internos quanto externos. Segundo a autora, essa organização deve incluir elementos como “painéis, cartazes, murais, móveis, crachás, letras, números, ilustrações ligadas à natureza e brinquedos”, compondo um ambiente rico em estímulos visuais (Chaves, 2014, p. 85). Tal disposição reflete o cuidado do professor com o processo criativo das crianças, promovendo um ambiente onde o ato de criar desperta um sentimento de pertencimento e significado nas artes visuais, reforçando a relevância da Arte como uma linguagem de expressão e desenvolvimento.

Nesse viés, no RCNEI do Paraná¹³, consta que:

[...] o ensino de Arte na escola possibilita o estudante desenvolver-se de forma integral, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos e estéticos. Desse modo, o componente curricular Arte está organizado em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro, as quais deverão ser desenvolvidas de forma integrada (Paraná, 2018, p. 223).

Na primeira infância, as crianças estão em constante processo de exploração e descoberta do mundo ao seu redor. Através das artes visuais, elas têm a oportunidade de explorar diferentes materiais, cores, formas e texturas, o que estimula sua percepção sensorial e sua curiosidade. O contato com as artes visuais também permite o desenvolvimento das habilidades motoras finas por meio da manipulação de diferentes materiais e suportes para a criação artística.

Chaves (2014) afirma que, nas instituições educativas, reside a capacidade de proporcionar às crianças as mais elevadas expressões da humanidade. Isso implica priorizar o cultivo do espírito crítico, valorizando a Arte e o conhecimento. Stein e Chaves (2020) consideram a Arte forma de expressão, valorizam-na como promotora do desenvolvimento da sensibilidade e da criação artística, ou seja, a capacidade de perceber e apreciar aspectos estéticos e emocionais. Essa prática

¹³ O documento *Referencial Curricular do Paraná: Educação Infantil* (Paraná, 2018) destaca a importância do ensino da Arte para a Educação Básica e relembra que a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no § 2º do artigo 26, normatiza a Arte como disciplina obrigatória. A Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016) alterou a LDB e nomeou as linguagens como artes visuais, dança, música e teatro.

de apreciação da Arte é considerada fundamental para o desenvolvimento pessoal e cultural das pessoas.

Reconhecemos que a criação em Arte está vinculada a aspectos conscientes e inconscientes e entendemos que o desenvolvimento da criação artística ocorre a partir da vivência com múltiplas e variadas experiências estéticas. Esse processo implica na atribuição de significados e sentidos ao que está sendo percebido, pois, como relatamos, a vivência estética resulta de uma atividade complexa, cuja percepção sensorial é apenas a primeira etapa (Stein; Chaves, 2020, p. 108).

O princípio estético na Arte está intrinsecamente ligado à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressão, fundamentais em diversas manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010). A abordagem pedagógica das artes visuais enfatiza a experimentação, espontaneidade e individualidade das crianças, destacando a importância de proporcionar espaços e materiais que estimulem a expressão criativa sem impor padrões rígidos. Professores atuam como mediadores, facilitando o desenvolvimento da consciência estética e crítica desde cedo, promovendo a observação, a reflexão e o diálogo sobre as obras de arte infantis (Vigotski; Leontiev; Luria, 2010).

Stein e Chaves (2020) afirmam que a Teoria Histórico-Cultural oferece uma base teórico-metodológica para entender o desenvolvimento da educação estética, analisando o papel da Arte na formação da sensibilidade humana. Essa perspectiva explora como a Arte pode influenciar o desenvolvimento dos sentimentos estéticos desde a infância, considerando o impacto do contexto histórico e cultural. A teoria também destaca a relevância de desenvolver a sensibilidade estética na educação escolar através da Arte, vista como uma “técnica social do sentimento”. Além disso, os autores enfatizam a relevância de proporcionar experiências estéticas às crianças desde cedo, sugerindo que a exposição e a participação ativa na Arte podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Os escritos de Gonçalves (2019) sobre as ideias de Leontiev (2004) apontam que a realidade da maioria dos bebês e das crianças pequenas não possibilita o acesso à Arte, pois para acessar esse universo necessitam estar em famílias e realidades de maior poder econômico. Para Gonçalves (2019, p. 32),

[...] não existem condições para ter o acesso às máximas elaborações da cultura no que se refere à Arte e à Literatura. Não porque não queiram, mas porque as condições objetivas de vida não possibilitam tal acesso.

Stein e Chaves (2020) mencionam as críticas de Lev S. Vigotski sobre as iniciativas para a educação estética, ressaltando a limitação da Arte a um meio para a promoção de valores morais ou outros conteúdos pedagógicos em vez de considerá-la como um objetivo em si mesma. Esse questionamento é relevante na atualidade, pois a apresentação da Arte para ilustração de juízos morais ainda é realizada em espaços de Educação Básica, desvalorizando os aspectos estéticos presentes na leitura de uma história e na interpretação criativa realizada pelas crianças. Nesse sentido, a ideia de Stein e Chaves converge com Holm (2005, p. 9): “Se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento dos processos criativos”.

O ensino das artes visuais na primeira infância traz muitos benefícios para o desenvolvimento. Com a ajuda da expressão artística, as crianças têm a oportunidade de desenvolver capacidades de comunicação, explorar e explicar os seus sentimentos, envolver-se na resolução criativa de problemas e desenvolver capacidades de observação e imaginação. As artes visuais também ajudam a construir a autoestima e a autonomia, bem como a fortalecer os laços emocionais entre as crianças, suas famílias e o ambiente escolar.

Barbosa (2015) argumenta que, no contexto do ensino de Arte, a inclusão escolar implica reconhecer que a Arte desempenha um papel crucial na formação integral de todos os indivíduos, independentemente de suas necessidades educativas. A Arte pode ser um instrumento poderoso para a expressão, a comunicação, o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade.

Cunha (2012, p. 12) enfatiza a importância de proporcionar às crianças espaços de criação e experiências variadas com diversas linguagens expressivas no “pátio da infância”. Durante essa fase da vida, é essencial que as crianças tenham a oportunidade de viver e expressar de maneira singular sua forma de ser e estar no mundo.

Nessa premissa, a Arte é um campo de infinitas oportunidades para desenvolver atividades significativas. O RCNEI aponta algumas possibilidades:

A Arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das linguagens da Arte para expressar experiências sensíveis (Brasil, 1998, p. 85).

Através de práticas artísticas contemporâneas, defendemos a necessidade de desenvolver ações baseadas na ação corporal e nas mudanças no espaço e nos objetos experimentados pelas crianças. As manifestações da Arte atuais inserem a infância em contextos significativos, nos quais os eventos e as descobertas ganham relevância transcendental, oferecendo uma visão do processo de aprendizagem. Esses ambientes são ideais para identificar as habilidades de transformação das crianças, permitindo-lhes desfrutar do prazer estético de maneira completa.

Preconizamos assim que, ao integrar o ensino de Arte de forma inclusiva, os espaços educacionais podem proporcionar oportunidades para que todas as crianças explorem e expressem suas emoções, pensamentos e experiências por meio de diferentes formas artísticas. A inclusão no ensino de Arte vai além do simples acesso à disciplina, envolve repensar as práticas pedagógicas e as concepções relativas à Arte, de modo a valorizar a diversidade cultural e as diferentes formas de expressão artística. Isso significa reconhecer e celebrar as diversas manifestações artísticas presentes nas diferentes culturas e contextos, promovendo um ambiente inclusivo que respeita e valoriza a pluralidade de experiências e perspectivas.

Vigotski (2008, p. 78) versa sobre a importância da vivência com o meio: “[...] Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso [...]”.

Ao promover inclusão na Educação Infantil, oferecendo acesso equitativo, amplia-se a valorização da diversidade, atendendo ao que preconizam as leis, o direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A capacidade de mobilização dos valores sensíveis que o universo da Arte proporciona impulsiona o exercício do perceber, do imaginar e do criar. Em muitos casos, tal processo se dá por meio da utilização de recursos não verbais, tais como

o desenho e a pintura, o que permite um diálogo interno da criança com a sua própria produção ou, ainda, com a referência visual utilizada. Nesse cenário, destacamos o papel do professor enquanto aquele que mediará a Arte e o aprendiz, de modo a promover um encontro rico de aprendizado e possibilidades (Teixeira; Freitas, 2009).

Ressaltamos, ainda, o aspecto terapêutico e afetivo desempenhado pela Arte, especialmente na promoção da saúde psíquica e na qualidade de vida. A Arte tem a capacidade de proporcionar efeitos positivos surpreendentes nos envolvidos, inclusive em sua reabilitação de disfunções físicas e mentais. No caso em questão, faz com que o indivíduo entre em contato com diferentes conteúdos e perspectivas, o que proporciona um desenvolvimento mais promissor (Vieira, 2017). Assim sendo:

Levando em conta a capacidade individual de desenvolvimento, a mediação do docente e o ambiente escolar como favorecedor de aprendizagens, pode-se conhecer a importância fundamental do ensino de arte, no qual os códigos, a história e os meios de expressão sejam contemplados equitativamente, considerando as possibilidades de cada sujeito, contemplando a diversidade e a cidadania (Teixeira; Freitas, 2009, p. 3794).

A intervenção do professor é essencial nesse contexto, uma vez que é sua responsabilidade guiar e motivar as crianças, oferecendo experiências enriquecedoras no âmbito da Arte. Assim, o ensino de Arte vai além da simples aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos artísticos, tornando-se um instrumento para fomentar a inclusão, a diversidade e a formação de indivíduos críticos e criativos.

O movimento pela inclusão é crescente e sinaliza aos docentes pensar em novas possibilidades de desenvolver a criança maximamente, como citado por Chaves e Franco (2016). Nessa ótica, podemos considerar que a Arte contribui para o ensino e a aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da criança em sua concretude.

Ferraz e Fusari (2001) definem que, através da Arte, a educação pode fomentar o crescimento da consciência individual ao incentivar a reflexão, a criatividade e a expressão pessoal, possibilitando que as pessoas investiguem e compreendam mais profundamente suas emoções, pensamentos e vivências.

Adicionalmente, a Arte oferece um ambiente para a expressão e a consciência de si mesmo, favorecendo o autoconhecimento e a formação da identidade. A valorização dos aspectos estéticos influencia a formação do indivíduo ao desenvolver sensibilidade para a beleza, estimular a criatividade e promover uma análise crítica da realidade, enriquecendo sua formação e ampliando suas experiências.

A primeira infância é um período primordial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Compreende-se como primeira infância: crianças até 3 anos; idade pré-escolar: a criança acima de 3 anos e até os 7 anos (Vigotski, 2018). Nessa fase, as experiências artísticas desempenham um papel essencial no estímulo do pensamento criativo, na expressão de emoções e na construção da identidade. Desse modo, a educação em artes visuais na primeira infância é importante para o pleno desenvolvimento das crianças.

Durante essa fase da infância, Chaves e Franco (2016) argumentam que as crianças demonstram habilidades significativas no uso de objetos e desenvolvem uma inteligência prática. Essa conquista é alcançada com a orientação dos adultos, que lhes ensinam como os objetos funcionam e como devem ser utilizados. Nesse processo, uma nova forma de comunicação é estabelecida com os adultos, que se tornam modelos de ações com os objetos para as crianças.

Chaves e Franco (2016) evidenciam o pensamento de Vigotski sobre a idade dos primeiros meses a 1 ano e 1 a 3 anos, chamada de primeira infância. As autoras destacam que o período dos primeiros meses ao primeiro ano de vida é crucial para o desenvolvimento das relações humanas do sujeito com o outro. Ancoram-se na premissa vigotskiana sobre as fases por ele nomeadas de “infância e infância precoce”, em que as atividades dominantes são comunicação emocional direta com o adulto e atividade objetual-manipulatória.

Quando discutimos a presença da Arte na Educação Infantil, é fundamental considerarmos a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB (Brasil, 1996). Segundo essa lei, o ensino de Arte é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, abrangendo conteúdos relacionados às artes visuais, à dança, à música e ao teatro. Em vez de analisar separadamente cada forma de expressão artística, é essencial compreendermos a

Arte como uma unidade, uma “técnica social do sentimento” (Stein; Chaves, 2020, p. 94).

Reconhecemos o valor dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil e a Arte por sua capacidade de revelar o contexto histórico em que estes foram criados, as preocupações e metas das sociedades ao inserir a Arte nas instituições de ensino. Através de uma análise dialética, compreendemos que as contradições internas das sociedades impulsionam a busca por superação, incorporando novos elementos externos. Atualmente, avançamos na concepção de Arte com base na Teoria Histórico-Cultural, embora ainda haja muito a explorar e integrar em nossa história social contemporânea.

A Arte na educação pode ser definida como um campo multifuncional. Nas definições de Barbosa (2006, p. 12-13):

Arte-educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que é designo de nota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação.

Assim sendo, a integração entre Arte e educação busca romper com o dualismo acentuado do passado, no qual essas áreas eram vistas de forma separada e até subordinada. Nesse sentido, a Arte oportuniza a realização de experiências educativas enriquecedoras e integradoras para as crianças pequenas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão educacional.

Nessa perspectiva, além de cumprir com a legislação, a educação inclusiva é fundamentada em princípios de equidade e justiça social, reconhecendo a importância de valorizar a diversidade no ambiente escolar. Isso envolve a criação de estratégias personalizadas, como o uso de tecnologias assistivas, a implementação de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) e a promoção de atividades colaborativas que incentivem a participação de todas as crianças.

O papel do professor é central nesse processo, pois ele deve não apenas transmitir conhecimento, mas também atuar como facilitador e defensor dos direitos das crianças. Isso exige uma formação contínua e específica para lidar com as

diferentes necessidades educacionais, bem como uma atitude acolhedora e sensível às particularidades de cada criança.

Na seção seguinte, abordaremos sucintamente os contextos econômicos, políticos e culturais para entender a Revolução Russa de 1917 e a construção de um “novo homem” comunista. O texto abarcará algumas das contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

3. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A ARTE

Nesta seção, exploramos o período histórico vivido por Lev Semionovitch Vigotski, com o intuito de apresentar o contexto revolucionário soviético e analisar algumas de suas pesquisas em educação e Arte. Descrevemos alguns eventos da época para compreender a conexão entre esses acontecimentos e os escritos do autor, fundamentando-nos nas premissas do Materialismo Histórico-Dialético.

Na defesa de Prestes (2012, p. 9):

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A. N. Leontiev, a sua personalidade.

Ao estudar a Teoria Histórico-Cultural, obtêm-se as possibilidades de identificar elementos essenciais para compreender os processos criativos na infância. Além disso, é fundamental refletir sobre como organizar intervenções pedagógicas na Educação Infantil visando ao desenvolvimento humano. Isso implica considerar a função do professor na promoção desse desenvolvimento e na importância de sua formação.

Prestes (2012, p. 31) pontua a relevância do termo “histórico-cultural” na perspectiva de Vigotski, apesar da ausência de uma referência direta do próprio Vigotski a esse termo. A referida autora destaca a precisão desse conceito “para revelar a principal tarefa a que ele se propôs”. Por outro lado, Duarte (1996, 1999) e Duarte e Fonte (2010) questionam as tentativas de atualização das ideias de Vigotski e a classificação de sua teoria como sócio-histórica, interacionista, sociointeracionista ou psicologia genética.

Pensarmos a educação e a Arte na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural requer uma reflexão sobre o período histórico em que vivia Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), nascido na Bielorrússia, na cidade de Orsha. Formou-se em Direito, Literatura, História da Arte e Psicologia, campo em que foi proeminente; destacou-se escrevendo e pesquisando sobre a área da educação e da psicologia.

Nos últimos anos de vida, teve grande produtividade acadêmica. O referido teórico faleceu precocemente aos 37 anos de idade, vítima de tuberculose, em Moscou, capital da Rússia, em 1934 (Zanella, 2001).

Nas palavras de Prestes (2012, p. 190):

Falar de Vigotski é falar da Rússia do século XX. Mesmo tendo vivido um terço desse tão conturbado século, o pensamento de Vigotski assusta com sua atualidade. Por vezes, lendo suas obras, temos a impressão de que ele está falando dos dias de hoje, dos problemas que estamos enfrentando. O que impressiona não é somente a atualidade de suas análises e de seus posicionamentos teóricos, mas como seguimos por um caminho tão diferente daquele que seu pensamento sugeria.

O pensamento de Vigotski permanece atual por sua capacidade de explicar como a interação social influencia o desenvolvimento humano e por sua relevância na promoção de práticas educacionais que valorizam a colaboração, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Salientamos a conexão entre suas ideias e o contexto histórico da Rússia do século XX. As teorias de Vigotski continuam impactando diversos estudos pela sua atualidade e capacidade de dialogar com os desafios contemporâneos. A leitura de suas obras muitas vezes faz o leitor sentir que o teórico antecipou questões e dilemas presentes em nossa sociedade atual. O impacto não está apenas na pertinência de suas análises e teorias, mas também na reflexão sobre como a sociedade seguiu por caminhos diferentes daqueles por ele sugeridos.

Entendemos que as concepções de Vigotski sobre educação, psicologia e Arte foram influenciadas pelos obstáculos presentes em seu contexto econômico, político, social, cultural e intelectual. Barroco (2007a, p. 36-37) ressalta a importância desse ambiente na formação das ideias de Vigotski:

Teatro, cinema, literatura, artes plásticas, enfim, todos os ramos da arte foram sacudidos pela Revolução de Outubro de 1917 e era preciso encontrar uma nova expressão, um novo desenho de um novo homem que precisa ser formado: o homem socialista. A arte burguesa carregava ou expressava, por sua temática (de modo geral feitos heroicos de personalidades burguesas, a nobreza, a família, a religião) e forma (figurativa, romântica, etc.), valores que precisariam ser superados; mas não estava posto o caminho para essa superação. Era preciso criá-lo. Esse processo de busca e de proposição foi produtivo, mas turbulento e combativo.

A Revolução de Outubro de 1917 teve um impacto significativo em todas as formas de arte, levando à necessidade de desenvolver uma nova linguagem artística que pudesse retratar o homem socialista. A Arte burguesa, caracterizada por seus temas e estilos convencionais, representava valores que precisavam ser deixados para trás para refletir a nova ordem social. O processo de superação desses valores estabelecidos foi marcado por desafios e conflitos, apesar de ter sido também um período de grande criatividade e inovação artística.

A educação está inserida na lógica da globalização do capital, conforme apontado por Marx, na qual o valor de troca se torna a principal mediação entre os seres humanos e o indivíduo e suas atividades. Nesse contexto, a educação busca tornar os indivíduos receptivos a aprender qualquer conteúdo considerado útil para sua constante adaptação às demandas do mercado, refletindo o esvaziamento completo do ser humano no sistema capitalista (Duarte, 2012).

A compreensão plena de um indivíduo requer analisarmos o ambiente social no qual está inserido. Assim, é pertinente aprofundar a compreensão sobre o indivíduo como um ser histórico e social. Nessa premissa, identificamos que o ser humano desenvolve instrumentos para atender às suas demandas em um processo dialético que contribui para a sua humanização. Isso é o que defende a Teoria Histórico-Cultural. Esse processo de humanização não ocorre de maneira imediata; ao contrário, faz-se pelas relações sociais e culturais. Assim, a compreensão da constituição do homem se efetiva na e pela relação com outros homens dialeticamente, por meio de movimento e contradições (Alencar, 2015).

Arce e Martins (2009) dialogam a respeito da necessidade de o indivíduo interagir com o meio social:

Aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes neste ato são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social (Arce; Martins, 2009, p. 99).

Essa afirmação destaca a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, ressaltando que o progresso e o crescimento pessoal estão intrinsecamente ligados ao processo de adquirir conhecimentos e habilidades.

Além disso, enfatiza a importância da função do professor como facilitador desse processo, indicando que a presença de um guia ou mentor é fundamental para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e contribua para o desenvolvimento individual.

Na perspectiva de Mukhina (1996, p. 50), “a criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem”, o indivíduo aprende a se tornar um homem por meio das interações estabelecidas com o ambiente histórico-cultural. O desenvolvimento humano é complexo e pode ser influenciado pela Arte, que atua como resultado de um processo dialético enraizado nas conexões entre a história pessoal e a história social de cada indivíduo. Nessa realidade social intrincada, a origem da consciência e a formação das funções psíquicas superiores, que são exclusivas do ser humano, devem ser compreendidas.

A esse respeito, Leontiev (1978, p. 267) afirma que:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Na busca pela compreensão de como a Teoria Histórico-Cultural surgiu, recorreremos a alguns autores que explicam que, no final do século XIX e no início do século XX, a população russa vivia em condição de extrema pobreza, fome, atraso econômico e analfabetismo. Segundo Prestes (2012), a crise econômica, combinada com as ideias revolucionárias de Marx, possibilitou a organização de partidos políticos ativos e com liderança entre a classe trabalhadora, culminando na Revolução Russa.

A tentativa de realização de uma revolução socialista, segundo Chaves (2011c, p. 11), caracterizou-se

[...] por anos de guerra civil, invasões estrangeiras, escassez de alimentos e falta de combustível; mesmo em tais condições, foram implementadas medidas que romperam com a antiga forma de organização social, política e econômica do regime czarista, se não em sua totalidade de imediato, mas reestruturando as bases da sociedade russa sob uma concepção que, até aquele momento, não havia sido implementada em nenhum outro país.

Após a Revolução Russa (1917), houve uma desordem da população, e passaram a ser defendidas ideias de superação por Karl Marx para as desigualdades econômicas e sociais.

Os debates e a organização de questões afetas à educação envolviam diretamente as ações de Nadezhda Krupskaya, dirigente do Conselho do Commissariado (Sovnarkom) e de Anatoly Vasilyevich Lunacharsky, que assumiu a condição de primeiro dirigente do Commissariado Popular para a Educação (Narkompros), cuja competência era reconhecida pelo próprio Lênin, defensor da arte e da educação como elementos importantes na construção da sociedade comunista (Chaves, 2011c, p. 14).

Chaves (2011c) faz menção a alguns estudiosos russos que se dedicaram a elaborar a Teoria Histórico-Cultural com o intuito de prover o “novo homem” comunista. Esse conceito de comunismo refere-se a uma ideologia social, econômica e política que visa transformar as bases da sociedade para implementar um sistema de trabalho e distribuição de renda igualitário. Isso inclui a abolição da propriedade privada, alinhando-se com os ideais propostos pelos filósofos Karl Marx e Friedrich Engels (2007).

Esperava-se que esse “novo homem” fosse trabalhador e culto. Para tornar essa situação possível, era imprescindível que o espaço educativo se transformasse em um ambiente propício para a exploração de novas dinâmicas sociais, sobretudo como um local central no qual crianças e jovens, em conjunto com seus professores, poderiam engajar-se de forma ativa. Naquele contexto, haveria a valorização da coletividade e da disciplina, e acreditava-se que aconteceria a “[...] verdadeira democracia operária” (Luedemann, 2002, p. 323). Em meio aos desafios enfrentados pela União Soviética, Lev Semionovitch Vigotski¹⁴, Aleksander Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev¹⁵ elaboraram a Teoria Histórico-Cultural soviética, também chamada de Psicologia Histórico-Cultural. Essa perspectiva teórica realça a importância do contexto

¹⁴ Entre 1925 e 1930, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) inicia a liderança de um grupo de estudos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, juntamente com Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), desenvolve a Teoria Histórico-Cultural, baseada na ciência da história (Prestes, 2012).

¹⁵ Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) nasceu em Moscou e desenvolveu estudos e pesquisas que consolidaram a Teoria Histórico-Cultural. Suas contribuições estão relacionadas principalmente à Psicologia Geral e à Teoria da Atividade (Longarezi; Franco, 2013).

histórico, social e cultural no desenvolvimento humano, exercendo uma influência significativa nos campos da psicologia e da educação (Prestes, 2012).

A guerra civil, que teve início em 26 de outubro de 1917, deixou a Rússia em estado de devastação, conforme descrito por Marie (2017). O país encontrava-se arruinado, enfraquecido, exausto e sofria com a fome. Além disso, o processo revolucionário não se limitou apenas à Rússia, estendendo-se às repúblicas e regiões vizinhas devido aos desafios econômicos e políticos enfrentados. A Rússia soviética devastada pela guerra resultou em inúmeras dificuldades, como alta taxa de analfabetismo, presença de órfãos nas ruas e atraso no setor industrial.

Diante daquele cenário, a educação foi estabelecida como prioridade, considerada um direito a ser garantido a todos. Os objetivos da educação russa foram definidos para atender aos interesses da classe trabalhadora, refletindo uma das principais preocupações dos revolucionários de 1917 (Moura, 2018).

No contexto de transformação social, Makarenko¹⁶ (1888-1939) enfatizava a relevância de o espaço educativo estar alinhado com as demandas sociais da época, com metas estabelecidas de forma colaborativa por professores e crianças. O espaço educacional era um ambiente em que a criança poderia vivenciar sua realidade de forma concreta, sendo reconhecida como agente ativo capaz de influenciar a sociedade e participar das decisões coletivas. Souza (2018, p. 22) descreve que

Em nossos primeiros estudos sobre o pedagogo revolucionário Makarenko, nos atentamos aos temas que o pedagogo se dedicou a escrever, dentre eles a Educação das crianças, assim como a relevância da instituição familiar, na formação das crianças e jovens. Makarenko se preocupou com a elaboração de uma proposta pedagógica que atendesse a classe trabalhadora, com o objetivo da formação do novo homem socialista: trabalhador e culto.

Ao analisarmos estudos relativos a Makarenko, examinamos os temas por ele tratados, como a educação das crianças e o papel crucial da instituição familiar na formação dos jovens. Destacamos o empenho de Makarenko em elaborar uma

¹⁶ Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), pedagogo russo, assumiu a primeira Colônia para Menores Abandonados – Dzerjinski – em Rharikov, na Ucrânia (Stein, 2014). De acordo com Souza (2018), Makarenko dedicou trinta anos de sua vida à atividade pedagógica, em defesa da Educação comunista, tendo como princípios a coletividade e a interação entre família e escola.

proposta pedagógica voltada para a classe trabalhadora visando formar um novo tipo de indivíduo socialista, trabalhador e culto.

As atividades de Vigotski durante seus anos em Gomel eram parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais de nosso século. Pinturas futuristas e suprematistas, assim como esculturas construtivistas, eram expostas nas ruas, trens, caminhões e navios. Os intelectuais inovadores não apenas se devotavam pessoalmente a um trabalho criativo específico, mas participavam do trabalho de instituições; Kandinsky, por exemplo, era vice-presidente da Academia de Artes e Ciências de Moscou. Malevich presidia a de Petrogrado, onde o arquiteto Tatlin, autor do famoso monumento a Terceira Internacional, chefiava um Departamento. Chagall era Ministro das Belas-Artes em Vitebsk [...] (Blanck, 1996, p. 35).

Durante os anos de 1917 a 1930, a União Soviética passou por profundas transformações no contexto político-econômico que a levaram a se tornar uma potência mundial. Tais mudanças resultaram em melhorias significativas nas áreas de educação, saúde, transporte e moradia para a população soviética. Os avanços criaram o ambiente no qual Makarenko e outros intelectuais puderam lutar pela implementação da sociedade socialista na União Soviética.

Na visão de Marx e Engels (2008), o proletariado era a única classe verdadeiramente revolucionária em oposição à burguesia, considerado o produto mais autêntico da grande indústria, o que ressalta a importância dessa classe na transformação social e política.

Marx (1962, p. 126) esclarece a apropriação humana do objeto:

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana.

Marx (1993) percebeu que a essência do ser humano estava intrinsecamente ligada à sua interação com a sociedade e à sua história. Foi o primeiro a desenvolver uma análise teórica profunda sobre essa natureza social e histórica do ser humano, argumentando que as qualidades humanas são adquiridas por meio da apropriação dos objetos culturais criados ao longo da história pela

sociedade. Enfatizava a relevância do contexto social e histórico na formação e no desenvolvimento das características humanas.

A visão de Marx sobre a igualdade social, segundo Favoreto (2008), era de que esta não seria alcançada apenas por meio do espaço educativo ou do acesso ao conhecimento, mas sim através do desenvolvimento do processo produtivo. Em sua ótica, as classes sociais e o conhecimento eram componentes essenciais desse processo de transformação social.

Marx não via o espaço educacional como um agente principal na adesão à classe operária, mas sim como um meio eficaz de combinar a formação intelectual, física e teórica com o trabalho. Ele acreditava que o ensino politécnico era o mais adequado para as condições de liberdade humana proporcionadas pelo avanço industrial, frisando a importância de uma educação que preparasse os indivíduos para lidar com as demandas da sociedade em constante evolução.

Essa educação que prepara para o desenvolvimento pleno e para a demanda contemporânea é assim descrita por Chaves (2014, p. 82):

Nas unidades escolares, esse cenário de miséria econômica se expressa de inúmeras formas: escassez de materiais didático-pedagógicos, fragilidade dos textos que compõem os livros de Literatura Infantil, jogos inapropriados, brinquedos ora escassos, ora quebrados e/ou com partes faltantes e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante à estrutura física, lembro das salas cuja metragem é imprópria à quantidade de educandos, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças. Isso para não citar a falta de espaço, onde as crianças pequenas ocupam salas nas escolas de Ensino Fundamental cujos pezinhos, quando sentadas nas carteiras, não alcançam o chão, ficando suspensos nas altas carteiras em condições desconfortáveis e sem equilíbrio.

A pesquisadora versa sobre como a situação de pobreza econômica se manifesta nos espaços educacionais de diversas maneiras, como a falta de materiais didáticos, a fragilidade dos livros de literatura infantil, os brinquedos inadequados ou danificados, as salas superlotadas, assim como banheiros mal equipados para as crianças. Chaves (2014) ainda ressalta a fragilidade na formação dos profissionais da educação.

Para Marx e Engels (1993, p. 36-37), “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência”. Essa ideia central

norteia a Teoria Histórico-Cultural ao afirmar que a vida tem papel preponderante na formação e no desenvolvimento da consciência de um indivíduo. Em vez de ser a consciência a determinar a vida, como muitas vezes pensamos, esse pensamento sugere que é a experiência da vida, com todas as suas vivências, desafios e aprendizados, que molda a consciência de uma pessoa. Ou seja, as experiências que vivemos, as escolhas que fazemos e as situações que enfrentamos ao longo da vida têm um impacto significativo em nossa consciência e na forma como percebemos o mundo ao nosso redor.

Conforme Marx (2010), as interações do indivíduo com o mundo representam uma maneira de aquisição da realidade humana, pois até mesmo os nossos órgãos internos são influenciáveis pela sociedade, já que aprendemos a reconhecer cheiros, gostos, texturas e imagens por meio da convivência com pessoas mais experientes. Por exemplo, os sentimentos de amor e vontade são construções que aprendemos e nomeamos à medida que interagimos com outros indivíduos, ou seja, são produtos das construções humanas inseridas em um contexto histórico e cultural.

Vigotski assim defendia a importância do aspecto biológico:

[...] Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores (Prestes, 2012, p. 21).

A assertiva de Vigotski, descrita por Prestes (2012), sobre o desenvolvimento humano reconhece a relevância do aspecto biológico e enfatiza que é no processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em funções psíquicas superiores. Ao propor que o desenvolvimento humano é resultante da interação entre o indivíduo e o meio social e cultural, acentua a importância da mediação social e da cultura nas relações que auxiliam no processo de aprendizagem.

Moura (2018, p. 37) contribui para esse entendimento ao asseverar que

Chamamos signos o conjunto de estímulos artificiais introduzidos pelo homem em uma situação psicológica, em que estes cumprem a função de autoestimulação; compreendendo como uma situação

mais ampla e, ao mesmo tempo, mais exata do que se atribui habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que é utilizado como um meio para o desenvolvimento da conduta por meio da conduta que pertence a outro – é um signo.

Moura (2018) esclarece a relevância da intervenção facilitadora do adulto mais experiente no desenvolvimento humano, enfatizando que seu desenvolvimento intelectual, cultural e social possibilita criar estímulos essenciais. No processo educativo da criança, não basta ao professor disponibilizar objetos da cultura; é necessário organizar intervenções de ensino que permitam à criança vivenciar experiências enriquecedoras com tais instrumentos, tornando os elementos culturais disponibilizados referências para a elaboração do pensamento. Isso requer do professor experiências pessoais e profissionais com a cultura, possibilitando a proposição de situações de ensino intencionais que resultem em aprendizagem.

Vigotski desenvolveu um extenso ciclo de trabalhos experimentais e escritos que sistematizavam suas reflexões sobre o desenvolvimento e a desintegração das funções psicológicas superiores. Também se dedicou ao estudo da psicologia infantil, criação infantil, aprendizagem, pedagogia, pedologia¹⁷ e defectologia¹⁸, contribuindo significativamente para o campo da psicologia (Moura, 2018).

Chaves (2014, p. 81) argumenta sobre a referida teoria:

[...] firma-se como referencial teórico-metodológico capaz de [...] amparar estudos e reflexões que possam se efetivar em processo de formação em serviço a ser realizado pelas Secretarias

¹⁷ Dos estudos de Prestes, destacamos o significado do termo “pedologia”, de origem grega: “estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças” (Pedologia, c2024). Em 1955, o termo “pedologia”, utilizado por Vigotski, foi, por sugestão de Luria, substituído por “psicologia infantil” nos trabalhos do autor, os quais passaram a ser reeditados e publicados (Prestes, 2012). De acordo com Vigotski (2022), a pedologia se constituía enquanto ciência que buscava encontrar a relação entre a criança e o meio, a vivência dela, como eram estabelecidas as relações para tomar consciência e conceber algo (Moura, 2018).

¹⁸ As expressões “defectologia” e “criança anormal”, utilizadas no título e ao longo do artigo, foram mantidas na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski (2001a) produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões “deficiência”/“educação especial” e “criança com deficiência”, respectivamente (Moura, 2018). A defectologia, ou seja, o estudo das deficiências, passou por significativas transformações ao longo do século XX, especialmente pelas contribuições de Vigotski (2001a). Essa área de estudo centra-se nas potencialidades e no desenvolvimento das pessoas com deficiência, promovendo uma visão inclusiva que se desvia da simples ênfase nas limitações. Muitos dos conceitos desenvolvidos por Vigotski continuam a oferecer subsídios para a práxis docente, orientando práticas pedagógicas que buscam um ensino adequado e acessível.

Municipais de Educação ou de Estado junto aos professores e Equipes Pedagógicas.

Nesse sentido, Gonçalves (2019, p. 136) ressalta a importância de práticas humanizadoras e da Teoria Histórico-Cultural como amparo metodológico, acrescentando:

Reafirmamos que a Teoria Histórico-Cultural apresenta possibilidades para propiciarmos uma Educação plena para todas as crianças, considerando o seu desenvolvimento integral, já que também constitui um referencial teórico-metodológico para instrumentalizar os professores [...].

A Teoria Histórico-Cultural aplicada no contexto educacional pode contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, considerando não apenas seus aspectos cognitivos, mas também sociais, culturais, linguísticos e emocionais. A ênfase recai na compreensão do desenvolvimento humano ao longo da história e das interações entre indivíduos, instrumentos e símbolos. Desse modo, tal teoria amplia a compreensão que a valoriza por sua capacidade de humanização e fornece diretrizes para enfrentar os desafios contemporâneos, bem como fomentar a educação inclusiva e humanizadora.

Além disso, a Teoria Histórico-Cultural possibilita promover uma prática educativa que leve as crianças às conquistas mais significativas e avançadas da humanidade, ao mesmo tempo que oferece subsídios para o desenvolvimento de estratégias de ensino que concretizem essa proposta. Como afirmamos neste texto, esses fundamentos estão presentes nas obras de renomados autores, como Leontiev (2004) e Vigotski (2009), e nos estudos de pesquisadores contemporâneos, como Chaves (2008, 2011a, 2011b, 2014, 2017), Mukhina (1996) e outros.

De acordo com Vigotski (1998b), o ensino deve promover conteúdos e habilidades que a criança não consegue aprender por conta própria. Cabe ao professor mediar os conhecimentos, as funções, habilidades, conceitos e valores que contribuam para a formação. As instituições de Educação Infantil têm como dever oferecer às crianças o conhecimento mais avançado no desenvolvimento científico, cultural e artístico da humanidade, visando potencializar o

desenvolvimento máximo de suas funções psicológicas superiores, como memória, atenção, criatividade e linguagem.

No texto a seguir, versaremos acerca das contribuições de Vigotski (2018) para a compreensão da criação e da imaginação na infância.

3.1. Criação na infância: contribuições de Vigotski (2018)

Neste texto, tecemos reflexões afetas à imaginação como um elemento potencializador da aprendizagem com o objetivo de interligar a imaginação e a Arte. Pontuamos que essa faculdade cognitiva contribui para o desenvolvimento da criança na perspectiva da Educação Infantil inclusiva. Respaldamo-nos na obra *Imaginação e criação na infância* (Vigotski, 2018)¹⁹, na qual o autor revela que a capacidade de imaginar e criar está intrinsecamente ligada à atividade criadora do ser humano. Desse modo, buscamos compreender como a imaginação se vincula ao conhecimento no que se refere ao desenvolvimento das relações sociais adquiridas na infância.

Refletir sobre a imaginação, segundo os escritos de Vigotski (2018), implica reconhecer o papel desafiador da criatividade, essencial para enfrentar os diversos aspectos da existência. Na perspectiva contemporânea, discutir a formação contínua de um novo psiquismo enfatiza a abertura para o conhecimento, que, em última instância, é um processo de autoconhecimento, visto que “nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue” (Vigotski, 2018, p. 14).

A imaginação é descrita como um fator ativo de transformação na formação humana e na educação escolar, contribuindo para a liberdade, a criação, o

¹⁹ *Imaginação e criação na infância* teve sua primeira edição em 1930 na então URSS, fruto de um trabalho coletivo da Casa Central de Educação Artística de Crianças, vinculada ao Comissariado do Povo para Instrução da Rússia, em que Vigotski estava diretamente envolvido e que ganhou sistematização nessa obra. Nela, o autor estabelece relação entre a experiência e a vivência das crianças e a imaginação e a criação como fenômenos psíquicos que se desenvolvem com base na reprodução e na reelaboração de suas próprias experiências, principalmente por meio de uma atividade. Outro aspecto abordado por Vigotski nesse livro é a forma pela qual as crianças expressam seus sentimentos e experiências: oral, escrita, por meio de desenhos ou teatro. Ele analisa as especificidades dessas expressões considerando as diferentes fases de desenvolvimento e amadurecimento. No Brasil, esse livro foi publicado pela primeira vez em 2009 pela editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título *Imaginação e criatividade na infância* (Andrade, 2023; Vigotski, 2014).

conhecimento e a ciência. É apontada como a fonte de imagens primordiais que alimentam esses diferentes planos. Na educação e em outras atividades humanas, a imaginação desempenha um papel crucial, sendo invocada antes mesmo de ser descrita, desafiando a capacidade criativa e possibilitando a redescoberta da juventude da imaginação ativa. Segundo Vigotski (2018, p. 15), “o cérebro não é apenas o órgão que conserva nossa experiência anterior [...]”, mas ele vai “erigindo novas situações”.

Para discorrer sobre os processos criativos, é fundamental destacar o desenvolvimento infantil na acepção de Vigotski (1997). O autor afirma que o desenvolvimento se origina nas relações sociais e promove cada vez mais aprendizagem, e ambos – desenvolvimento e aprendizagem – são inseparáveis, ou seja, quanto mais se aprende, mais se desenvolve. De acordo com o autor, a construção do conhecimento parte do individual para o social e ocorre ao longo do tempo, sendo o professor uma figura importante porque representa o meio-termo entre as crianças e o conhecimento disponível no ambiente.

Portanto, para compreender a imaginação, é necessário refletir sobre suas origens e estudar outras funções, como percepção, memória, pensamentos e discursos, que fornecem subsídios para suas origens. Vigotski (2009) enuncia que a imaginação se baseia na experiência e desenvolve algumas funções psicológicas, ainda que em níveis não avançados, e é requisito para que a informação do meio seja significada ou acessada pelo sujeito, compondo, por conseguinte, o repertório de sua experiência. Nesse sentido, é essencial considerar que a experiência de cada faixa etária é diferente ou depende do nível de consciência da realidade.

Vigotski (2018), no livro *Imaginação e criação na infância*, pontua alguns elementos relativos ao conceito de imaginação, abrangendo a criação, a literatura, o teatro e o desenho. O autor aborda quatro formas de relação entre a imaginação e a realidade: na primeira, a ideia de que a imaginação se baseia na realidade, nas experiências anteriores da pessoa. Essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia (Vigotski, 2018). A segunda forma de relação contrapõe-se à primeira e entende que a realidade se apoia na imaginação, e, para criarmos a realidade, temos que buscar elementos em nossa imaginação. A terceira forma, tida como de caráter emocional, é definida pelo autor como lei da realidade emocional, demonstrando a influência que a emoção tem sobre a fantasia. Nessa

ideia, o externo (imagem) pode influenciar nossas emoções, despertando em quem as experimenta um complexo universo de sentimentos e vivências, proporcionando uma conexão profunda com o que é imaginado ou criado. Assim,

[...] as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco do teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes uma simples combinação de situações externas, por exemplo, uma obra musical, provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da arte da música (Vigotski, 2018, p. 30).

A quarta forma demonstra que a fantasia pode construir a realidade, e o autor a define como “a imaginação cristalizada” ou “encarnada” (Vigotski, 2018, p. 31). Vigotski (2009, p. 15) utiliza a expressão “imaginação cristalizada” para explicar que um objeto passou por várias modificações na imaginação das gerações anteriores até ser materializado, cristalizado, objetivado na atual forma. Nesse sentido, o termo “cristalização” que utilizaremos neste trabalho refere-se à materialização, à consolidação. Frisamos dessa obra a importância do teatro na idade escolar: o encenar e o dramatizar estimulam as crianças a brincar e a desenhar, construindo sua imaginação.

Sobre o brincar na Educação Infantil, o material *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2010, p. 17) destaca:

O brincar é o principal modo de expressão da infância. É uma linguagem, por excelência, para a criança aprender, se desenvolver, organizar seu pensamento, trabalhar suas emoções, sua capacidade de iniciativa e de criar e se apropriar da cultura.

A linguagem da Arte é distintiva; ela possui uma forma única de comunicação que a diferencia de outras maneiras de transmitir ideias e sentimentos. A Arte utiliza elementos visuais, sonoros, performáticos e outros para expressar emoções, pensamentos e conceitos de uma maneira que palavras ou números não conseguem captar totalmente. Além de ser um meio de comunicação para as crianças, ela funciona como uma via para a expressão poética, seja individualmente, seja em grupo.

Na Educação Infantil, o ensino da Arte não tem como objetivo formar artistas, mas ampliar a compreensão estética e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade das crianças. Além disso, Vigotski (2018) declara que esses estímulos devem ser realizados de maneira espontânea e sem imposições do adulto, porque, assim, a atividade tornar-se-á estimulante e criativa para as crianças. A imaginação e a criação, quando cultivadas de maneira adequada na vida escolar, auxiliam no desenvolvimento psíquico e social, contribuindo para as interações com o outro, compondo a integralidade do ser humano desde os primeiros meses de vida.

Conforme Vigotski (2018), a imaginação baseia-se na capacidade de combinação do cérebro, permite a criação de algo novo, tanto no mundo real quanto em âmbito mental. Essa habilidade de conceber o novo nos torna protagonistas de nossa própria história em vez de meros espectadores de eventos alheios. A criação, sobretudo, é uma ocorrência comum, e os processos criativos se manifestam desde a infância, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento e no amadurecimento das crianças.

Em suas elaborações, Vigotski (2018, p. 13) assim concebe a atividade criadora:

Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e manifesta.

A habilidade de imaginar o novo nos torna construtores de nossa própria história, ou seja, favorece a educação inclusiva, pois capacita a criança a criar e a moldar novas ideias, conceitos e realizações. No exercício da imaginação e da criação, o indivíduo torna-se capaz de visualizar possibilidades e potenciais futuros e, assim, influenciar ativamente o curso dos acontecimentos. Em vez de apenas reagir aos eventos externos, a capacidade de imaginação permite à criança ser agente ativo na criação da própria narrativa e no desenvolvimento de novas realidades.

Ainda a esse respeito, Vigotski (2018, p. 14) salienta que:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

As elaborações de Vigotski (2018) permitem entender que, na vida mental da criança, em um determinado período de desenvolvimento, não haverá o aprimoramento de sua percepção, memória, atenção e pensamento de forma completamente regular e por igual. Sempre algum aspecto de sua vida mental evolui mais rapidamente e outros mais devagar.

Nessa direção, entendemos que a imaginação não é separada da realidade, mas sim uma atividade que se baseia na memória e utiliza suas informações para criar novas combinações. Ao invés de ser algo completamente desconectado do mundo real, a imaginação utiliza as experiências passadas e os conhecimentos existentes como matéria-prima para formar novas ideias e conceitos. Dessa maneira, a imaginação está enraizada na realidade, mas tem a capacidade de reorganizar e combinar esses elementos de maneiras inovadoras e criativas (Vigotski, 2018).

Segundo Luria (1979), o sistema nervoso é capaz de conservar com precisão traços de estímulos passados, o que pode ser observado em diversas situações, criando memórias que poderão auxiliar no desenvolvimento da imaginação. Quanto mais frequente é o estímulo, maior é a familiaridade do indivíduo com ele, resultando em uma resposta motora mais rápida e com menor tempo de reação. Essa dinâmica entre memória e estímulos contribui para o desenvolvimento de respostas mais ágeis e eficientes. De acordo com Alencar (2015, p. 31), a memória é elemento fundamental:

Observamos, portanto, que a memória está engendrada com o meio social e com outras capacidades [...], como o raciocínio, a percepção, a atenção, os sentimentos, entre outras. É ao mesmo tempo uma função social e individual, fazendo parte da subjetividade humana. Porém, cabe ressaltar que não se desenvolver com a mesma plasticidade, profundidade e amplitude em todos os homens. Seu desenvolvimento está associado às necessidades, exigências e condições socioculturais que se põem a cada indivíduo.

Nessa assertiva, a imaginação é movida pelo sentimento, que influencia a criação de novas emoções, em uma relação em que ambos se entrelaçam e se completam. Por meio da imaginação e da criação estética, os sentimentos se transformam.

No que diz respeito ao entendimento do novo, Stein e Chaves (2021) declaram que os processos criativos na Educação Infantil devem estar ligados à expressão que possa evidenciar os sentimentos e emoções da criança, trazendo consciência da Arte:

Compreendemos, portanto, que a definição de ‘algo novo’ exige o reconhecimento do percurso que proporcionou a novidade em questão. No que tange à análise sobre a atividade criadora das crianças que frequentam as instituições de Educação Básica, consiste, por um lado, no reconhecimento da trajetória de vida do indivíduo criador (isto é, as experiências anteriores de cada criança em particular) e, por outro, do conjunto de conhecimentos produzidos coletivamente e cristalizado em diferentes formas pela humanidade ao longo do tempo (ou seja, as experiências acumuladas historicamente pelo gênero humano, como os conhecimentos sobre as artes visuais [...]) (Stein; Chaves, 2021, p. 33).

Prestes²⁰ (2010) salienta que, para Leontiev (1981), as funções psíquicas humanas, tais como pensamento e memória, são construídas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e será por meio das experiências sociais e dos conteúdos historicamente acumulados que essas habilidades serão desenvolvidas e posteriormente exercidas nas relações individuais ou coletivas.

²⁰ “Professora e pesquisadora da área da educação. Viveu parte de sua infância e juventude na União Soviética, período em que o Brasil vivia sob o regime militar, instaurado com o golpe de Estado em 1964. Aos 7 anos de idade teve de se exilar na União Soviética com seus pais, Luiz Carlos Prestes e Maria Prestes. Durante os 15 anos em que esteve no referido país, vivenciou sua imersão na cultura e na língua russa. Foi alfabetizada em russo, graduou-se e se tornou mestra em Ciências da Educação pela Faculdade de Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar da Universidade Estatal Lenin de Pedagogia de Moscou. Retornou ao Brasil em 1985 e, por não ter o diploma reconhecido por mais de 15 anos, dedicou-se à tradução de textos técnicos, de palestras em eventos e de obras literárias russas. É doutora em Educação pela Universidade de Brasília, onde investigou, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elizabeth Tunes, a atividade da tradução em relação às traduções de obras de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Seu pós-doutorado foi realizado na Universidade Estadual de Pedagogia da Belarus M. Tank (Minsk) e na Universidade de Moscou (Moscou) na área de educação” (Prestes, 2022). Zoia Prestes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói/RJ). Em 2010, defendeu a tese de doutorado *Quando não é quase a mesma coisa* na Universidade de Brasília (UnB) (Prestes, 2021).

Nessa perspectiva, Prestes (2012) versa sobre como a Arte e a genialidade eram interpretadas como possíveis impulsionadores da desigualdade e da exploração. A genialidade artística era vista como um fator que poderia gerar desigualdades, associada à superioridade e, conseqüentemente, à exploração. Assim, a sugestão de abolir a Arte era tida como uma forma de combater as disparidades, pois se acreditava que a genialidade artística poderia perpetuar a desigualdade e a exploração.

Nesse campo de criação, a linguagem é o principal instrumento para a representação simbólica humana. Sua função original é a comunicação e a compreensão; é o que dá asas à imaginação. Esse recurso está diretamente relacionado ao pensamento e permite a interação social. Para Vigotski (1997), a linguagem estava relacionada à fala; portanto, a linguagem foi originalmente desenvolvida com o propósito de comunicação. Podemos tomar como exemplo o choro dos bebês e os sons dos animais, ambos servindo ao mesmo propósito de comunicação, ainda que de forma primitiva e sem elaboração conceitual.

A relação entre pensamento e linguagem não é algo que as crianças obtêm ao nascer, mas ela se estabelece em um determinado estágio de desenvolvimento. A linguagem é uma função primária, combinada com o pensamento, uma parte relevante da função psicológica. Os brinquedos e os jogos são importantes porque, através deles, as crianças entram em um mundo simbólico no qual ocorrem representações mentais e relações entre linguagem e pensamento, permitindo-lhes interpretar ideias com base no que aprenderam via interação com o ambiente cultural do mundo (Vigotski, 1997).

É no espaço educativo o lugar onde as crianças vivenciam as ações de imaginação e criação e conectam suas ações aos conceitos do mundo em que vivem. Vigotski defendia a ideia de que as crianças precisam de atividades específicas que lhes proporcionem aprendizagem, pois seu desenvolvimento depende da aprendizagem por meio das experiências e das interações pelas quais passam. O professor é o facilitador desse processo, porque é o mais experiente e planejará a sua intervenção (Vigotski; Leontiev; Luria, 2010).

Vigotski e Luria (1996) enfatizam a importância da cultura e do ambiente social na formação dos processos mentais, incluindo a imaginação. Os autores argumentam que a cultura molda a maneira como as pessoas pensam e se

comportam, e que a imaginação é influenciada pelas experiências culturais e sociais. Desse modo, reafirmamos a pertinência da linguagem na formação da imaginação e na comunicação de ideias e conceitos.

Psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura. **Ela modela sua própria cultura primitiva**; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia. Os estudos empíricos dessas formas primitivas de aculturação não apenas nos ajudarão a obter uma compreensão melhor da criança, mas também ajudar-nos-ão a traçar a gênese das formas mais importantes de habilidades culturalmente adquiridas, que são instrumentos importantes da vida do ser humano adulto e civilizado (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 102, grifo nosso).

Na lógica dos autores, a criança não pode ser simplesmente considerada uma versão em miniatura de um adulto. Eles compreendem que ela cria sua própria cultura primitiva, demonstrando habilidades como a escrita, mesmo sem ter domínio da técnica, e a contagem, mesmo sem pleno conhecimento numérico (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010). Estudos empíricos relativos a essas formas iniciais de aculturação não apenas promovem um entendimento mais profundo da infância, mas também ajudam a identificar a origem das habilidades culturalmente adquiridas, fundamentais para o desenvolvimento de competências futuras.

Os escritos de Vigotski, Luria e Leontiev (2010) destacam que o desenvolvimento da linguagem na criança inicia-se como um instrumento de comunicação com indivíduos próximos. Com o tempo, essa linguagem evolui para um aspecto interno, tornando-se função mental crucial para o pensamento da criança. A linguagem não apenas facilita a comunicação externa, mas também desempenha um papel preponderante no processo de pensamento interno.

Na perspectiva de Vigotski (2018, p. 14), nosso cérebro necessita de estímulos fortes e frequentes para conservar as experiências anteriores:

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sobre diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam as marcas dessas modificações [...].

Além da atividade reprodutora, o cérebro é capaz de executar atividades combinatórias ou criadoras, combinar e reelaborar experiências. Não se restringe apenas a reproduzir o velho, porém impulsiona o homem para o futuro, transformando seu presente. Em consonância com Vigotski (2018, p. 87), “quanto mais nova a criança, mais a fala reflete as especificidades da fala infantil e difere da fala adulta”.

Vigotski (1989) considera que, desde os primeiros dias de vida, as crianças, ao realizarem atividades próprias, adquirem uma representação do sistema comportamental, dirigindo-se a objetos definidos, sendo refletidos pelo ambiente de convívio. A interação entre a criança e o objeto, e vice-versa, configura-se pelo intermédio de outro indivíduo, e tamanha complexidade deve-se ao processo de desenvolvimento em razão das vivências individuais e sociais.

Nas aproximações da criança com a Arte, Held (1980) assinala que a imaginação é uma capacidade humana fundamental e que deve ser cultivada, pois é através dela que as pessoas podem criar novas ideias, soluções e possibilidades. A autora argumenta que a imaginação não é oposta à razão, mas sim complementar a ela, e que ambas devem ser desenvolvidas em conjunto.

Stein e Chaves (2021) abordam as concepções naturalizantes e sobrenaturais relacionadas à atividade criadora e frisam a importância da relação dialética entre reproduzir e criar, bem como a apropriação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos pela humanidade para o desenvolvimento da criação. Questionam a crença de que algumas crianças nascem com dom para a Arte, enfatizando a necessidade de valorizar o caráter reconstituidor ou reprodutor da atividade criadora na infância.

A Arte tem lugar de destaque para as crianças, elas têm um apreço genuíno pelo fazer artístico, e este necessita de meios para se desenvolver. Segundo Vigotski (2018), a imaginação ocorre por meio da imitação de vivências anteriores, ou seja, necessita de modelos a serem seguidos e imitados.

Vigotski (2010, p. 352) assim manifesta seu entendimento sobre a Arte na infância:

A Arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração do real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso

pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração da estética.

A Arte é capaz de transfigurar a realidade não apenas no âmbito da fantasia, mas também na representação estética dos objetos e situações do mundo concreto. Elementos do cotidiano, como a casa, o vestuário, a conversa, a leitura e até mesmo a maneira de andar, podem ser utilizados como matéria-prima para a elaboração estética. Nesse sentido, a Arte desempenha um papel fundamental na transformação e na interpretação do mundo que nos cerca, conferindo-lhe novos significados e possibilidades de apreciação estética.

De acordo com Held (1980, p. 46), “se a imaginação não for estimulada, pode se atrofiar”. Com isso, o contato com atividades artísticas na Educação Infantil pode criar condições favoráveis à imaginação. Entretanto, segundo Girardello (2011), não basta apenas expor a criança à Arte, é preciso que o adulto a instrua, apontando as riquezas de detalhes que a Arte possui, bem como propiciar-lhe reflexões próprias.

Nas afirmações de Vigotski (2018, p. 18), a imaginação é a base para toda atividade criadora:

Se for esse nosso entendimento, então notamos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da infância. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação [...].

Entendemos que a imaginação contribui para a formação humana de forma ativa e transformadora, tornando-se indispensável no processo de construção da Educação Infantil, da livre criação e da originalidade da criança. O imaginar é uma capacidade humana que permite a criação de novas ideias e conceitos, indo além da realidade imediata. Ela desafia a forma como vemos o mundo e promove a inovação, possibilitando que pensemos em soluções criativas para problemas complexos, entre os quais as dificuldades para a inclusão educacional.

Ainda de acordo com Vigotski (2001a, p. 340):

[...] a Arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida. O “milagre” da Arte lembra antes a transformação da água em vinho, e por isso toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo [...].

A mente do ser humano é um laboratório de criações; é na Arte que ela toma impulso para suas elaborações, e isso perpassa pelo imitar as ações já produzidas. A partir do momento em que a criança entra em contato com a Arte, sua imaginação será estimulada a florescer. Postic (1993, p. 24) narra que esta não pode ser ignorada ou contida e que

Na escola, a imaginação da criança é constantemente contida, sofreada pelas atividades que lhe são propostas. Quando essa imaginação é solicitada, permanece sob vigilância, tanto no domínio do texto como no das atividades principais. Procura-se apelar para a criatividade da criança, mas há o temor de que ela não domine sua criação, e são-lhe fornecidos limites para canalizá-la. Segundo a expressão de P. Emmanuel, o imaginário é colonizado pela razão.

Nos espaços educacionais, observamos que a imaginação das crianças é frequentemente restringida e regulada pelas atividades educacionais. Mesmo quando é incentivada, a imaginação é monitorada, pois há o receio de que a criança não consiga controlar sua criatividade. Isso resulta na imposição de limites para direcionar a expressão criativa. A razão exerce um controle dominante sobre o mundo imaginário das crianças, limitando sua liberdade de criação e expressão.

Nesse âmbito, Mozzer e Borges (2008) asseguram, sob a visão de Moreno (2006), a importância do brincar na primeira infância como um elemento crucial para o desenvolvimento da criatividade. Os autores enunciam que, durante os primeiros anos de vida, a personalidade da criança começa a ser moldada, as primeiras capacidades são construídas, os primeiros interesses são fomentados, as primeiras motivações são estabelecidas e os pilares da habilidade criadora são alicerçados. Ressaltam ainda que é nesse período que a criatividade pode ser cultivada de maneira especial, sendo o momento ideal para investigar as origens das diferenças de criatividade entre os diversos sujeitos.

Ao conduzir uma pesquisa com crianças de 5 anos em centros de Educação Infantil em Sevilha, Espanha, Moreno (2006) observou que aquelas que demonstraram maior nível de criatividade tendiam a brincar bastante com seus pais e irmãos, especialmente os mais velhos. A autora também constatou que os jogos preferidos dessas crianças criativas envolviam mais fantasia e criatividade em comparação aos jogos das que apresentaram menor nível de criatividade. Tais afirmações reforçam a relevância do brincar e da interação com adultos na promoção da criatividade na infância.

Mozzer e Borges (2008, p. 4) defendem que:

[...] é nos primeiros anos de vida que a criatividade pode cultivar-se de modo especial e este é o momento ideal para se buscar a origem das diferenças de criatividade entre os diversos sujeitos. Ela conclui suas observações afirmando que as crianças que apresentaram um maior nível de criatividade não só brincavam bastante com seus pais e irmãos, principalmente mais velhos, como os jogos preferidos destas crianças de criatividade alta implicavam mais fantasia e criatividade do que em casos de crianças com nível de criatividade baixa. Ao se referir ao ato de contar histórias, por exemplo, a autora afirma que os pais das crianças com um nível mais alto de criatividade, além de contar histórias e contos clássicos, tendiam a inventar outras histórias e a fantasiar para seus filhos.

Portanto, à luz da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a criatividade infantil é dependente do contexto sociocultural para a construção das funções psicológicas superiores, incluindo a criatividade. Citamos Vigotski (2018, p. 45) quando pontua que “a atividade da imaginação criadora é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores”. A criatividade não é uma função isolada, está relacionada a outras funções psicológicas, como a imaginação, o pensamento e a memória, que se desenvolvem em conjunto com a cultura e a história. Dessa forma, o autor destaca que a criatividade não é um fenômeno catastrófico ou caótico, mas pressupõe um processo de elaboração e maturação biológica e social, ou seja, a organização do material experienciado é um processo complexo.

Portanto, para Vigotski (2018), a capacidade de criar é essencial para as crianças, pois lhes possibilita visualizar o futuro, alterando e influenciando o presente. Enquanto simplesmente reproduzir o que já existe manteria as ações

humanas presas ao passado e restritas à adaptação ao futuro, a atividade criadora possibilita às pessoas projetar seu futuro com base no conhecimento adquirido, originando novas ideias e abrindo caminhos para transformar sua realidade.

Vigotski (2009) conclui que todas as criações e desenvolvimentos realizados pelos seres humanos ao longo do tempo são resultado da capacidade de imaginação inerente à humanidade. O estudioso ainda realça que a imaginação desempenha um papel fundamental na atividade criativa e se expressa em várias esferas da vida cultural, permitindo a inovação e o progresso nas áreas artística, científica e técnica. A imaginação é considerada a base essencial para a criação e o avanço em diferentes campos do conhecimento e da expressão humana.

A capacidade criadora de uma pessoa está diretamente ligada à diversidade e à riqueza das experiências que ela teve no passado. Essas experiências funcionam como a base sobre a qual são construídas as criações imaginativas. Quanto mais variadas e enriquecedoras forem as experiências vivenciadas por alguém, maior será o conjunto de recursos disponíveis para alimentar sua imaginação. Por conseguinte, é compreensível que as crianças tenham uma capacidade imaginativa mais limitada em comparação com os adultos, devido à menor variedade de experiências que tiveram a oportunidade de vivenciar (Vigotski, 2009).

Relvas (2022) afirma que as funções psicológicas são resultado da atividade cerebral e que o cérebro é um sistema plástico, ou seja, capaz de se modificar ao longo da história humana e do desenvolvimento individual. Essas mudanças são influenciadas pelos padrões de relacionamento estabelecidos entre as pessoas ao longo do tempo, ressaltando a ligação entre a natureza humana e as relações sociais.

Para os professores, é essencial entender como o cérebro funciona e sua capacidade de plasticidade para oferecer estímulos adequados às crianças, o que pode levar à melhoria das práticas educativas, ao despertar de habilidades e ao aprimoramento das capacidades existentes. Ao ter consciência desse processo de formação, desenvolvimento e amadurecimento cerebral, os professores têm valiosos recursos para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

A Teoria Histórico-Cultural traz subsídios para entender a criatividade infantil, uma vez que considera a criança um ser social e culturalmente construído,

e não apenas um indivíduo isolado. Diante do exposto ao longo deste texto, reafirmamos que a cultura é responsável por fornecer à criança modelos e exemplos de criatividade, tanto na Arte quanto em outras áreas da vida, que podem inspirar e influenciar seu próprio processo criativo. A participação em práticas culturais como jogos, brincadeiras, atividades artísticas e narrativas oferece a oportunidade de explorar e desenvolver a criatividade de acordo com os valores e as tradições culturais.

3.2. A aprendizagem por meio da Arte na primeira infância

Iniciamos esta subseção com a definição de Barbosa (1991, p. 4) sobre a Arte. Em sua concepção:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, Arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, Arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Com esse excerto de Barbosa (1991), encaminhamos o debate sobre a relevância da Arte para a aprendizagem na primeira infância. A autora salienta que os espaços educativos consistem no principal local para que os indivíduos tenham acesso a esse conhecimento, o qual pode contribuir para sua formação estética²¹. Ao ter contato com diversas manifestações artísticas e culturais de diferentes lugares, o conhecimento de mundo é ampliado.

Ao serem estimuladas, as crianças demonstram um interesse genuíno pela Arte. Segundo Barbosa (1991), a Arte é reconhecida como uma forma essencial de expressão e comunicação humana, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao envolver aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Nesse sentido, justificamos plenamente a presença da Arte no contexto escolar, especialmente na Educação Infantil. É de suma importância para a sociedade

²¹ Etimologicamente, a palavra “estética” é um termo originado do grego clássico “aisthesis”, referindo-se a conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações” (Martins, 2011, p. 312).

educacional que as crianças cultivem, desde a mais tenra idade, sua criatividade e sensibilidade em relação às artes em geral.

Segundo Vigotski (1996), o período dos primeiros meses até os 3 anos abrange as três fases da primeira infância. Na visão do autor, o desenvolvimento das crianças é profundamente influenciado pelo ambiente em que estão inseridas. Esse processo de desenvolvimento dinâmico deve ser levado em consideração durante o aprendizado, pois, com a ajuda dos adultos ao seu redor, as crianças constroem gradualmente sua identidade.

O aprendizado depende da interação e da intervenção entre o sujeito, o outro e o meio em que se insere, levando ao desenvolvimento interno. O aprendizado pode ser mediado por recursos socioculturais, como a organização espacial, os brinquedos e demais objetos, eventos, linguagem do mundo que o rodeia. Oliveira (1997) expõe que, para Vigotski, a creche ou espaço educativo são campos em que se insere a criança e também favorecem a aprendizagem por meio da mediação, podendo mediar as funções psicológicas superiores e utilizar a criatividade por meio de brinquedos, brincadeiras partilhadas, estimulando o pensamento e a linguagem a fim de ocorrer o desenvolvimento da criança.

Frisamos que o processo de aprendizagem resulta no desenvolvimento de habilidades fundamentais para o futuro da criança. De acordo com Vigotski (2001a), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e se evidencia precocemente na criança antes mesmo de sua entrada no espaço educativo. Presente em todas as interações desde o nascimento, a aprendizagem contribui diretamente para a formação de conceitos espontâneos. Com a exposição à instrução escolar, os conceitos são reorganizados, tornando-se conscientes e convertendo-se em conceitos científicos.

Famílias e espaços educacionais podem buscar melhores maneiras de desenvolver as crianças, proporcionando caminhos que as conduzam a ambientes com menos ou mais escolhas. Tais contribuições fornecerão os meios para o desenvolvimento que a interação com esse ambiente proporciona. Os adultos contribuirão para o desenvolvimento saudável da mente, amenizando os sentimentos e exercitando a sabedoria das crianças através do caminho da troca e da convivência (Vigotski, 2001a).

Podemos considerar que o desenvolvimento da criança é muito importante em todas as fases do crescimento e desenvolvimento físico e mental. Os adultos fazem parte desse desenvolvimento, pois as crianças nascem totalmente dependentes destes a fim de proporcionar momentos de aprendizagem e oportunidades.

Segundo Wallon (2005), a criança é geneticamente uma pessoa social, mas, se ninguém cuida dela para dar banho, conversar, alimentar, brincar etc., esta não vai sobreviver, pois é um ser indefeso; precisa de um parceiro para ser cuidada, e esse tipo de cuidado deve ser proporcionado de forma que a criança comece a construir seu “eu” e se reconheça para ir em busca das suas próprias descobertas.

Vigotski, Leontiev e Luria (2010) salientam que o desenvolvimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação indissociável entre ambos. A criança entra em contato com o objeto, experimenta-o por meio de seus sentidos, usufrui deles da forma que lhe seja viável e o define à sua maneira. O ato de conhecer precisa de conteúdos externos para que se efetive entre o meio físico, o sujeito, o cultural e o natural. É através da psicologia genética que a criança se desenvolve e começa a interagir por meio de ações cognitivas concretas.

Alexander Romanovich Luria²² foi amplamente reconhecido como um grande estudioso no campo da neuropsicologia no século XX, especialmente por suas contribuições significativas para o estudo e o entendimento dos processos psíquicos. Sua influência e importância são reconhecidas por pesquisadores contemporâneos interessados no desenvolvimento humano, os quais destacam a relevância contínua de seu trabalho e legado na área educacional. Na concepção desse autor,

A Psicologia torna-se a ciência da formação sócio-histórica da atividade mental e das estruturas dos processos mentais que dependem absolutamente das formas básicas de prática social das etapas de desenvolvimento histórico da sociedade. As teses

²² Luria nasceu em 1902, em Kazan, uma pequena cidade universitária próxima a Moscou, e faleceu em 1977, em Moscou, de insuficiência cardíaca. Filho de um médico de destaque e também professor da escola de medicina de Kazan, especializado em doenças do estômago e interessado em medicina psicossomática, Luria teve acesso, desde cedo, às produções mais importantes na psicologia de sua época (como trabalhos no campo da psicologia experimental, as teses de Freud e de Jung). O fato de dominar o idioma alemão e frequentar, com sua família, círculos intelectuais cujos membros estudavam fora da Rússia deu-lhe a oportunidade de não se restringir às traduções russas (Cole, 1992).

marxistas básicas sobre a natureza histórica da vida mental humana revelam-se assim em sua forma concreta. Isso é possível enquanto resultado das mudanças revolucionárias radicais que nos permitiram observar, num curto período, fundamentais alterações que levariam séculos para ocorrer em condições normais (Luria, 2010, p. 218).

Luria (2010) realça a influência das práticas sociais e do desenvolvimento histórico da sociedade. Em sua concepção, as teses marxistas fundamentais sobre a natureza histórica da vida mental humana se revelam de forma concreta nesse contexto. Isso se torna possível devido às mudanças revolucionárias radicais que permitiram observar alterações fundamentais em curto período de tempo, as quais normalmente levariam séculos para ocorrer em condições normais. Com isso, compreendemos a importância de considerar o contexto social e histórico na atividade mental e nos processos mentais, destacando a influência das condições sociais e das transformações históricas na formação e no desenvolvimento da mente humana. Essa premissa busca entender como as práticas sociais e as mudanças históricas influenciam a atividade mental e as estruturas dos processos mentais, contribuindo para uma visão mais ampla e contextualizada do funcionamento psicológico humano.

A esse respeito, Vigotski (2001a, p. 337) explica:

A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino.

Vigotski (2001a) sugere que o processo de aprendizagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das pessoas. Em sua visão, as experiências de aprendizagem que um indivíduo vivencia têm o potencial de moldar e influenciar o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. A plasticidade cerebral, que se refere à capacidade do cérebro de se adaptar e se reorganizar em resposta a novas experiências e aprendizados, está intimamente ligada a esse processo. Diante disso, reafirmamos a ideia de que a aprendizagem precede o desenvolvimento cognitivo, e pontuamos a relevância das interações sociais e

educacionais na formação e no aprimoramento das capacidades mentais das crianças.

Vigotski descreve o que três grupos de teóricos defendiam a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem:

Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que **os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizagem**; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos (Vigotski, 2007, p. 88, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades e das capacidades de uma pessoa ocorre primeiro, antes que ela possa efetivamente aprender novos conhecimentos. Esse fato indica que a maturação biológica e psicológica é pré-requisito para a aprendizagem, e a instrução deve ser adaptada ao nível de desenvolvimento mental do indivíduo. Por outro lado, os teóricos do segundo grupo argumentam que o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e acontecem de forma simultânea, com ambos os processos influenciando-se mutuamente em todos os aspectos. Essa visão aponta que a aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento e vice-versa, destacando a importância de abordagens educacionais que considerem a interação dinâmica entre desenvolvimento e aprendizagem.

O terceiro grupo traz a concepção de que o desenvolvimento humano é influenciado por dois processos interconectados. Tais processos não acontecem de forma isolada, mas sim de maneira interdependente, com um afetando o outro. Essa assertiva enfatiza a complexidade e a interação entre diferentes aspectos do desenvolvimento, sugerindo que mudanças em um processo podem ter impacto direto ou indireto em outro, contribuindo para o crescimento e a evolução do indivíduo. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 90), “[...] de um lado a maturação que depende diretamente do sistema nervoso; de outro, o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento”.

De acordo com Prestes (2016), os fatores que podem estar envolvidos em um problema de aprendizagem normalmente englobam questões orgânicas, ambientais e psicológicas. Podem-se apresentar sozinhos ou coexistir em algumas

situações e são fatores orgânicos como problemas visuais, lesões corticais, alterações hormonais, alimentação inadequada, problemas auditivos, problemas neurológicos e problemas relacionados ao estresse.

Wallon (1995) afirma que o ambiente social e o desenvolvimento orgânico se incorporam e que as influências afetivas presentes desde o nascimento exercem uma intervenção significativa na evolução mental da criança. Essas influências não determinam completamente suas atitudes e sentimentos, mas direcionam-se aos automatismos latentes nas estruturas nervosas em desenvolvimento, influenciando suas reações íntimas e fundamentais à medida que se manifestam.

Nesse sentido, assinalamos que a integração da Arte nas práticas educacionais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças, pois a Arte confere-lhe uma dimensão terapêutica por meio da expressão e da comunicação. Ao incorporar a Arte na educação, oportuniza-se o envolvimento em atividades artísticas que vão além da mera produção de Arte, proporcionando benefícios emocionais, cognitivos e sociais. Sobre essa questão, citamos Vigotski (2001a, p. 340), para quem

[...] O efeito moral da Arte existe, sem dúvida, e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral [...].

A abordagem criativa, expressiva e os materiais de Artes podem contribuir de forma efetiva para a explicitação e a mediação de conflitos (União Brasileira de Associações de Arteterapeuta, 2017). Nessa direção, entendemos que, no envolvimento da criança com a Arte, ela desenvolverá autoconhecimento e tornar-se-á mais participativa no coletivo. As oportunidades propostas com competência e intencionalidade oportunizarão a inclusão do indivíduo com seus pares (Allessandrini, 2003, p. 272).

Ferraz e Fusari (1993) mencionam que, nas atividades do dia a dia, ao criarem, as crianças desenvolvem percepções sobre os objetos e fenômenos, suas funções e aspectos. Mas, para isso, é preciso a atuação do adulto, levando a criança a atentar para aspectos que sozinha não perceberia.

Com esses apontamentos, percebemos a importância de trabalhar a criatividade na Educação Infantil, pois ela oportuniza que todas as crianças convivam com seus pares e percebam as riquezas que existem nas diferenças, tanto nos aspectos singulares físicos ou psíquicos quanto nas criações artísticas.

Nesse sentido, a Arte, enquanto manifestação geral, e as práticas musicais como expressão do pensamento artístico podem constituir instrumentos relevantes à medida que propiciem procedimentos didáticos e vivências mais enriquecidas do que aquelas que, em geral, as crianças experienciam em situações familiares ou em comunidade. Nesse contexto, a escolarização tem papel essencial, porque pode potencializar a capacidade de aprendizagem das crianças.

No entanto, para que a educação seja enriquecedora, as ações conduzidas pelo professor nas instituições escolares devem ser realizadas com estratégias e recursos adequados, com mediações significativas, podendo levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e, por consequência, de desenvolvimento (Chaves; Lima; Hammerer, 2011).

Chaves (2011a) versa sobre a existência de uma tríplice no trabalho pedagógico: conteúdo, estratégia e recurso didático. Desse modo, os professores, incluindo os que ensinam Arte, necessitam vincular sua escolha a esse tripé de saberes avançados.

Falamos aqui da necessidade de critério e rigor para eleição do 'quê' e 'como' ensinar e dos recursos que devem ser utilizados nas aulas ou encontros organizados para as crianças, sejam estas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. Ter rigor e critério para planejar significa assinalar que a definição de conteúdo e a escolha dos materiais devem estar amparadas em uma intervenção educativa afeta à literatura infantil e, fundamentalmente, no pressuposto teórico-metodológico que sustenta o fazer do professor (Chaves, 2011a, p. 99).

Os professores devem estimular e encorajar as atitudes criativas das crianças, como pensamento, sensibilidade, questionamento e construção de novas ideias, desafiando-as a experimentar situações criativas. Existem várias técnicas artísticas para o trabalho na Educação Infantil: os materiais visuais utilizados possibilitam às crianças criar e imaginar, aumentando o potencial criativo. Os

docentes devem utilizar uma vasta gama de adereços e materiais como recursos de manipulação e expressão (Vigotski, 2001a).

As atividades artísticas oferecem oportunidades enriquecedoras durante os anos iniciais da Educação Infantil ao fornecer diversos materiais para manipulação e desenvolvimento da arte espontânea da criança ou produção dirigida. Ainda segundo Vigotski (2010, p. 351-352),

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo.

Vigotski (2001a) destaca a importância da Arte como uma forma de expressão única que permite a transferência de emoções, sentimentos, sensações, insatisfações e frustrações para diferentes meios, como uma tela, papel ou movimentos. O teórico enfatiza que a Arte é uma experiência grandiosa e excepcional que faz parte da experiência estética da sociedade humana e que, ao longo dos milênios, a sociedade desenvolveu a sublimação do seu psiquismo através da arte monumental. Ele ainda ressalta que a Arte incorpora a criança a essa experiência estética, incluindo o psiquismo infantil nesse trabalho geral e universal, reconhecendo a Arte como uma forma poderosa de expressão que desempenha uma função fundamental na experiência humana e no desenvolvimento psicológico.

Na próxima seção, dialogaremos sobre a formação dos professores para atuarem com excelência e de forma inclusiva em face das necessidades das crianças. Abordaremos o conceito do DUA, otimizando a educação em um patamar de excelência e humanização.

4. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE UM ENSINO INCLUSIVO COM O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Nesta seção, abordamos a necessidade da formação contínua dos docentes para a Educação Infantil, salientando as peculiaridades dessa etapa para a educação inclusiva com a utilização do ensino de Artes como estratégia. Pontuamos que os atuais debates relativos à educação constata a importância da formação continuada e defendem que os estudos e as reflexões dos professores podem contribuir para a educação inclusiva e de excelência, que objetiva o máximo desenvolvimento intelectual das crianças e dos docentes.

Saviani (2004) propõe uma teoria formativa que vai além de simplesmente explicar a realidade educacional atual, incluindo a definição de objetivos e direcionamentos para a ação e transformação na área educacional. Além de apenas descrever o que já existe, busca influenciar e guiar a maneira como a educação é concebida e o percurso que deve seguir para se desenvolver. Acredita-se que a profissão de professor pressupõe uma formação e transformação constante. Assim, o profissional será capaz de acompanhar as necessidades das crianças ao longo do tempo.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (Nóvoa, 1992, p. 13).

Essa afirmação enfatiza que o processo de formação de professores envolve um comprometimento contínuo com a reflexão crítica sobre as práticas educativas e uma constante reconstrução da identidade pessoal desses profissionais. O desenvolvimento dessa formação é caracterizado por ser dinâmico, marcado por progressos e retrocessos, e se constrói através das interações e das relações estabelecidas com o saber e o conhecimento. Isso significa que a formação não é um processo linear ou estático, mas sim um caminho contínuo de aprendizado e

autoconhecimento, no qual cada experiência e reflexão contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Os escritos de Chaves (2014) afirmam a relevância de promover uma formação que vá além do aspecto prático, buscando incorporar sentidos e significados humanizadores. A formação continuada deve estimular a reflexão e a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da prática educativa. Essa perspectiva educacional pode ser mais humanizadora, priorizando o desenvolvimento integral e a promoção de uma educação mais significativa e inclusiva. A autora enuncia:

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. [...] impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica [...] (Chaves *et al.*, 2013, p. 2).

Nesse sentido, a formação docente continuada é uma estratégia fundamental para tornar os estudos compreensíveis e aceitos pelos envolvidos, embasando as ações educativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira humanizada e inclusiva. Essas reflexões mobilizam os professores a desenvolver e aprender a criar materiais didático-pedagógicos adequados e atrativos, além de práticas assertivas que considerem as especificidades de cada um.

A principal característica da educação inclusiva é oferecer ensino de qualidade para todos, garantindo a permanência das crianças nos espaços educativos e respeitando a diversidade, as singularidades e o ritmo de aprendizado de cada um. Sobre isso, Alarcão (2003, p. 45) ressalta:

Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica, com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores.

Sem a contínua atualização e reflexão, as práticas de ensino correm o risco de permanecer convencionais, o que limita a capacidade de atender às diversas formas de aprendizado e às necessidades das crianças. Manter-se atualizado e informado sobre as mais recentes pesquisas científicas e métodos inclusivos é uma característica essencial de um professor reflexivo, que compreende a relevância de sua atuação na promoção de uma educação inclusiva.

Moura (2018) ressalta a importância de as formações contínuas não apenas atenderem às exigências burocráticas, mas também priorizarem a qualidade da formação oferecida aos professores, incluindo a promoção de estudos teóricos e metodológicos relevantes para a prática pedagógica na Educação Infantil. Em seus termos,

[...] a coletividade, em que são conduzidas reflexões alicerçadas em indagações que se apresentam na organização do trabalho e que são analisadas e tratadas a partir dos fundamentos teóricos; pesquisas orientadas e socializadas, criando bases para experiência; exercícios de elaboração, com a retomada de conceitos e princípios teóricos; definição e composição de estratégias e recursos metodológicos em consonância com os estudos em processo (Moura, 2018, p. 64).

Assim, é apresentado um enfoque mais abrangente e significativo na formação continuada, visando ao desenvolvimento profissional dos docentes e, por consequência, à melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Nessa perspectiva, o trabalho com a Arte requer conhecimento do professor. Almeida (1992, p. 48) reforça tal necessidade:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder 'Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?'

Através da atuação do professor de Educação Infantil na promoção de atividades artísticas que permitam às crianças expressar seus sentimentos e pensamentos, será necessário ao professor planejar, orientar e avaliar as atividades de forma cuidadosa, sendo um observador atento e sensível. É

fundamental buscar constantemente novas técnicas e recursos para explorar a Arte na sala de aula, contribuindo, assim, para o pleno desenvolvimento das crianças.

Oliveira (1996, p. 10) assinala que “a teoria pode alimentar a prática, mas não fornecer instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata”, e um dos desafios da formação docente é realizar estudos que conduzam os professores a compreender como esses fundamentos podem guiar a elaboração de metodologias assertivas.

Ao considerarmos que a formação contínua de professores é uma prática realizada em diversos níveis de ensino, conforme Chaves²³ (2011c), podemos perceber a sua relevância e o seu impacto no aperfeiçoamento profissional dos professores como “o desenvolvimento está condicionado ao acúmulo de experiência, aos desafios, às ricas ofertas na organização dos procedimentos didáticos, o desenvolvimento está condicionado ao ensino [...]” (Chaves, 2011c, p. 38). É necessário refletirmos sobre como as propostas de formação ocorrem e quais são suas influências na educação das crianças pequenas.

Nessa perspectiva, a LDB, em seu artigo 59, inciso III, reforça a importância da formação dos docentes, “bem como professores do ensino regular capacitados”, define ainda, no § 1º do artigo 62, que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996).

Diante dos postulados pelas leis brasileiras, propiciar formação continuada aos professores é fundamental para assegurar a excelência da educação, uma vez

²³ Referenciamos aqui alguns municípios em que a formadora de professores, Marta Chaves, realizou formações e obteve experiências como organizadora de propostas de capacitação ou assessoria à Secretaria de Educação. Indianópolis, na região Noroeste do Paraná, formação intitulada *Desafios da prática educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças*, iniciada em 2002; Presidente Castelo Branco, na região Noroeste do Paraná, formação intitulada *Professores repensando a prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas*, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, na região Noroeste do Paraná, formação intitulada *Teoria Histórico-Cultural e práticas educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil* no ano de 2006; Telêmaco Borba, na região Sul do Paraná, formação intitulada *Práticas pedagógicas e literatura infantil: conquistas de professores e crianças* em 2006; Lobato, na região Noroeste do Paraná, com a capacitação denominada *Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender*, no ano de 2009; Planaltina do Paraná, na região Noroeste do Paraná, com a capacitação intitulada *Estudos e práticas educativas: desafios e conquistas de educadores e crianças*, iniciada em 2009; Terra Rica, na região Noroeste do Paraná, com a capacitação intitulada *Teoria Histórico-Cultural e práticas educativas humanizadoras: o desafio da formação continuada* no ano de 2010; e Santo Inácio, na região Norte Central do Paraná, com a formação denominada *Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas educativas*, iniciada em 2010 (Andrade, 2023; Chaves, 2011c).

que esta promove a melhoria da prática pedagógica, a atualização diante das transformações na área educacional, o desenvolvimento profissional dos docentes e o benefício direto no processo de aprendizagem.

A inclusão educacional revela-se como uma estratégia para eliminar as barreiras que impedem a participação plena da criança, o seu acolhimento e o atendimento pleno das suas necessidades. Implementar a cultura inclusiva nos espaços educativos demanda diálogo para que haja valorização das particularidades (Almeida *et al.*, 2023).

Saviani (2011a, p. 14) faz uma crítica às leis que norteiam as formações de professores:

Em suma, os pareceres resultam dispersivos. Eles não imprimem uma orientação segura, não garantem os elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiram superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

Está a cargo dos municípios a responsabilidade pela organização da Educação Infantil e da formação de professores. Os desafios atuais enfrentados nesse contexto são diversos e abrangentes, impactando diretamente a qualidade do ensino e a formação das crianças. Para tanto, é necessária uma perspectiva de formação condizente com essa ideia (Masetto, 2023). Em uma perspectiva semelhante, Vasconcelos (2000, p. 12) afirma que “[...] os professores/professoras não são só do magistério. São pessoas concretas e plurais que se fazem historicamente a partir dos contextos sociais onde vivem em seu cotidiano”.

Não se trata de formar um profissional que não considere a realidade, mas sim um profissional bem colocado, organizado e comprometido com os valores sociais, políticos e culturais do seu povo. Não um profissional do passado, que considere o conhecimento um fato pronto, mas também não pode ser um profissional que não possua conhecimento para compreender e analisar a realidade para se situar criticamente. Inevitavelmente, a formação do profissional não ocorre de forma tão errática e acelerada como seria de se esperar: é preciso haver tempo para reflexão, amadurecimento e aprofundamento.

Nessa direção, pontuamos a relevância da continuidade nos estudos para a formação de professores e a prática educativa. A organização de um programa de

formação de professores que objetive aprimorar a prática educativa com base em uma teoria que orienta o acesso das crianças ao conhecimento cultural humano mais elaborado requer uma organização didática eficaz, sendo a continuidade uma de suas características essenciais.

Os escritos de Chaves (2014) afirmam a importância de promover uma formação que vá além do aspecto prático, buscando incorporar sentidos e significados humanizadores. A formação continuada deve estimular a reflexão e a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da prática educativa, levando em consideração as necessidades e as potencialidades das crianças. Dessa maneira, essa perspectiva educacional pode ser mais humanizadora, priorizando o desenvolvimento integral e a promoção de uma educação mais significativa e inclusiva.

Chaves (2014, p. 121) exemplifica que

O que se observa são ofertas de formação que encerram uma proposta de estudos frágil e desconexa. Para aligeirar o tempo de aperfeiçoamento, a que se soma a preocupação com o limite da quantificação de horas, impulsiona-se a oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata.

Nesse sentido, é fundamental organizar cursos que promovam uma compreensão profunda e, se necessário, aprimorem a prática educacional, visando a uma educação que vá além da realidade imediata e beneficie o desenvolvimento pleno das crianças. As formações necessitam abarcar objetivos coerentes com as demandas atuais da Educação Infantil inclusiva.

Com isso, a formação docente continuada é uma estratégia fundamental para tornar os estudos compreensíveis e aceitos pelos envolvidos, embasando as ações educativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira humanizada e inclusiva. Essas reflexões mobilizam os professores a desenvolver e aprender a criar materiais didático-pedagógicos adequados e atrativos, além de práticas assertivas que considerem as especificidades de cada indivíduo.

Feltrin (2007, p. 15) aponta que

A sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve estar provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para a indisciplina, para a desatenção e para cada outro caso do âmbito em que se desenvolve o processo educacional. O aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido, valorizado, incluído e não simplesmente tolerado, no seu grupo.

O docente que participa de momentos de formação continuada sente-se mais preparado para enfrentar as diferentes realidades escolares. Quando Feltrin (2007) pontua a necessidade de a instituição ter recursos humanos, não se trata apenas de um professor, mas daquele professor capacitado para intervir na diversidade presente em uma sala de aula, e esse é um dos princípios da formação continuada, que, no decorrer do ciclo, o professor desenvolva estratégias, busque soluções e tenha suporte pedagógico para que sua atuação seja efetiva e atinja a excelência.

Sabemos, contudo, que a profissão docente enfrenta dificuldades que poucas outras profissões enfrentam, nomeadamente que aqueles que entram no processo de qualificação permanecem intimamente associados à profissão durante um período de tempo considerável. A escolaridade é de pelo menos 14 anos quando ingressam no curso de formação inicial (licenciatura/pós-graduação). Nesse período, integram o que Pimenta (1996) considera um conjunto de práticas, conhecimentos provenientes da experiência, que interferem diretamente em suas práticas futuras, ou seja, o período de formação muitas vezes é muito curto para modificar as rotinas diárias que vêm sendo estruturadas e enraizadas por muitos anos.

Nesse âmbito, Chaves (2014, p. 130) argumenta que

A formação não pode se dar de forma isolada, mas deve, necessariamente, ser constituída em um diálogo efetivo entre os integrantes do processo e direcionada pelas coordenadorias pedagógicas das secretarias de departamentos tanto dos municípios quanto dos Estados.

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural possibilitam a compreensão da essencialidade da atuação do professor na formação das crianças e a importância de estabelecer momentos formativos para os professores. É fundamental que tais formações enfatizem a continuidade dos estudos, permitindo a revisitação das temáticas anteriores e das atuais para uma compreensão mais aprofundada. Como desdobramento desses estudos, é almejado o desenvolvimento de abordagens teórico-metodológicas na prática educativa.

A função do professor e da equipe pedagógica é oferecer vivências educativas capazes de transformar o ensino em momentos significativos aos educandos. Para tal ação, é necessária uma formação inicial robusta dos professores, como reforça Pasqualini (2016, p. 121):

[...] vemos que o papel do professor é fundamental, pois a atividade humana objetivada não se apresenta de forma imediata para a apropriação da criança, mas exige a mediação do adulto: é o professor que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada.

Nesse contexto, a função do professor na Educação Infantil é fundamental, pois as crianças não conseguem compreender e se apropriar das atividades humanas objetivadas de forma direta, sendo crucial a intervenção do adulto para mediar esse processo. O professor atua como guia, tornando claros os elementos presentes nas atividades humanas objetivadas refletidas nos objetos da cultura, e orienta as crianças a realizar essas atividades de maneira apropriada.

Nessa vertente, o professor deve oferecer em suas aulas condições para que as crianças se apropriem dos conhecimentos históricos, como explicita Leontiev (2004), e esses conhecimentos devem abarcar as máximas elaborações humanas, ou seja, as crianças terão a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma plena e enriquecedora. A formação de docentes, portanto, deve ser contínua e adaptativa, proporcionando aos futuros professores a capacidade de se atualizar constantemente e de aplicar as mais recentes descobertas em suas práticas de ensino.

Pautada nessa premissa, Chaves (2020) ressalta sua defesa pela formação contínua de professores da Educação Infantil tendo em vista as elaborações

clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural como uma possibilidade de desenvolvimento para professores e crianças. A autora desvela que:

A formação contínua é oportunidade ímpar para aprimorar a atuação profissional; por mais criteriosos que sejam os estudos realizados no processo de formação do docente, ainda assim não se comparam à oportunidade de dialogar, planejar algo para o trabalho em execução nas escolas e salas de aula (Chaves, 2020, p. 2028).

A qualificação para a docência no ensino infantil, especialmente no campo da Arte, é fundamental para cumprir as diretrizes da BNCC e promover o desenvolvimento integral das crianças. Professores bem preparados e que planejam suas atividades com base nas necessidades individuais das crianças estão mais bem posicionados para criar um ambiente educacional que respeita a diversidade, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e com maiores oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Masetto (2023) assinala que a valorização da carreira docente é essencial para atrair e manter profissionais qualificados e motivados. A baixa remuneração e a falta de incentivos e de reconhecimento social são obstáculos que dificultam a atração de novos talentos para a profissão e podem desestimular os docentes em exercício. Dessarte, políticas públicas que valorizem a educação e os professores são essenciais para enfrentar esse desafio (Machado, 2023).

Outra questão relevante se consubstancia na formação inicial e continuada dos docentes. É preciso garantir que os cursos de licenciatura ofereçam uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, além de proporcionar experiências de estágio significativas para os futuros professores. Para tanto, é fundamental investir em programas de formação continuada que permitam aos docentes aprimorar suas habilidades e desenvolver competências específicas ao longo de suas carreiras (Machado, 2023).

Assinalamos que a constituição da formação contínua de professores não é de fato contínua, como propõe a legislação educacional, o que contribui para a fragilidade do trabalho pedagógico. É importante aprimorar a formação dos coordenadores dos espaços educacionais, que muitas vezes estão muito absortos na organização da formação dos professores e têm pouco tempo para estudar.

Sobre a LDB, Chaves (2014, p. 120) assim escreve:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996a) afirma, em seu conjunto, que os Sistemas de Ensino devem favorecer a valorização dos profissionais da educação, indicando ainda que a progressão funcional deve buscar-se na titulação e na avaliação do desempenho. A referida Lei estabelece, ainda, que a União, os estados e os municípios devem promover investimentos na capacitação do quadro docente, tanto das escolas quanto dos centros municipais de Educação Infantil.

Rodrigues (2011) conceitua a formação de professores como um momento de reflexão, por meio do qual podem ser desenvolvidas práticas que promovam a igualdade e a justiça social. O autor pontua que: “A formação de professores não se deve esquecer da importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção” (Rodrigues, 2011, p. 105). Ou seja, o papel do professor e do espaço educativo é o de desenvolver uma nova postura educacional – de fato inclusiva.

A habilidade formativa precisa estimular o professor a pensar sobre sua prática profissional para refletir/planejar suas aulas, priorizando as informações existentes e convertendo-as em conhecimento. Tais exercícios formativos precisam ser estruturados/vivenciados para servir de apoio aos docentes na tomada de escolhas metodológicas que lhes permitam aproveitar experiências significativas e autênticas em suas atividades diárias de ensino e aprendizagem.

Veiga (2001, p. 84) enfatiza a relevância e a necessidade da formação inicial e continuada, que está relacionada à questão mais abrangente da profissionalização dos professores:

Outro ponto a destacar é o que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a

outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Diante do exposto, a formação inicial e/ou contínua de professores precisa ser dedicada, pelo menos, ao desenvolvimento e ao aprofundamento de conhecimentos, com foco em três pilares: geral (conhecimentos básicos); específico (áreas de atuação); e ensino. Outro ponto é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na formação de docentes. A complexidade dos problemas contemporâneos exige profissionais capazes de conectar conhecimentos de diferentes áreas para oferecer uma educação mais contextualizada e significativa (Machado, 2023).

No ano de 2000, surgiu a *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*, que passou a

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000, p. 5).

Segundo essa diretriz, o docente desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem das crianças, orientando e mediando o processo de ensino para garantir o sucesso educacional. É essencial que o professor lide com a diversidade na sala de aula, incentive atividades enriquecedoras, elabore projetos educacionais, adote novas metodologias e promova a colaboração. Essas práticas contribuem para um ambiente educacional eficaz e inclusivo, no qual a aprendizagem é valorizada e promovida de forma significativa.

Chaves (2014, p. 129) afirma que as formações devem ser ponto de partida para reflexões, e não um mero cumprimento de horas de formação contínua:

[...] uma capacitação não pode limitar-se às oficinas pedagógicas e minicursos, ou a sugestões de procedimentos didáticos que se caracterizam pela fragmentação, por melhores que sejam as

intenções dos educadores. O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora.

A formação de docentes enfrenta diversos desafios no cenário educacional atual, desde a incorporação de novas tecnologias até a valorização da profissão e a promoção da diversidade e da inclusão. A superação desses desafios requer um esforço conjunto de instituições de ensino, governos, professores e sociedade como um todo, buscando a construção de uma educação de qualidade e uma formação docente cada vez mais sólida e atualizada.

Ao tratar da Educação Infantil, aludimos à fase inicial da Educação Básica. Nela se alicerça o processo formativo e se sustentam os conteúdos trabalhados na formação escolar. Na atualidade, devemos, cada vez mais, suscitar a necessidade de uma formação continuada dos docentes dessa etapa, tendo em vista que a Educação Infantil é marcada por dinamicidade e transformações constantes (Lapa; Coelho, 2021).

Convém salientar que a criança deve ser entendida em uma ótica subjetiva:

A produção de conhecimentos sobre a criança pequena educada coletivamente nas creches e pré-escolas é recente no Brasil. Faz pouco mais de três décadas que essa criança tornou-se pouco a pouco objeto – e mais recentemente começa também a tornar-se sujeito – da pesquisa em educação (Chaves, 2011b, p. 19).

Essa condição de sujeito faz parte tanto do ponto de vista desta pesquisa como objeto a ser estudado quanto do próprio processo de ensino-aprendizagem que faz consolidar uma educação transformadora e crítica. Desde os períodos iniciais, a educação pode e deve ser feita com criticidade.

Os desafios da Educação Infantil transcendem as questões pedagógicas e abarcam premissas políticas, sociais e econômicas. De modo especial, salientamos a importância de compreender a neurociência do desenvolvimento infantil. A ciência tem demonstrado que os primeiros anos de vida são uma fase de intensa plasticidade cerebral, em que a estrutura e a função do cérebro são moldadas por experiências e estímulos do ambiente. Dessarte, é pertinente que as instituições de

Educação Infantil estejam alinhadas com as mais recentes descobertas científicas para criar um ambiente estimulante e enriquecedor, capaz de potencializar o desenvolvimento cerebral das crianças (Benítez; Diaz-Abraham; Justel, 2023).

Para Barbosa *et al.* (2014, p. 2888),

A criança é considerada um ser histórico e social, que participa de forma coletiva e age ativamente na sociedade na qual se encontra. Nessa perspectiva, ela não pode ser vista como um indivíduo uniforme, pois faz parte de classes sociais, etnias, raças, gênero e regiões diversas, o que propicia uma maneira de ver e sentir o mundo de forma diferenciada uma da outra. Por conta disso, cada espaço estrutural e cultural tende a adotar uma concepção de infância própria.

Com efeito, um dos desafios para a atuação dos docentes reside na inclusão escolar. Com ela, tem-se também a realidade desafiadora da acolhida à diversidade. Cada criança é única e possui características individuais que devem ser valorizadas e respeitadas. Nesse sentido, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de habilidades, culturas, línguas e necessidades especiais que podem estar presentes na sala de aula. A ciência da educação tem enfatizado a relevância da abordagem inclusiva, que busca atender todas as crianças de forma equitativa, garantindo oportunidades iguais de aprendizado e participação.

No primeiro caso, verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (Glat; Pletsch, 2004, p. 2).

Ao longo desse processo, esbarra-se em um problema de ética, visto que se devem fomentar condutas capazes de viabilizar a alteridade. Isso significa olhar o outro como horizonte de ação, de respeito, de tolerância e, com isso, consolida-se uma cultura cidadã que caminha de mãos dadas com a cultura digital (Lapa; Coelho, 2021).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 2004) legitima que, para mediar a diversidade e individualidade, cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas e os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que respondam, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.

A perspectiva inclusiva para o ensino de Arte nos espaços educativos pode ter alguns limites; ela pode incluir desafios relacionados à capacitação dos professores para atender às necessidades educativas específicas das crianças, à disponibilidade de recursos e materiais adequados e à adaptação do currículo e das práticas pedagógicas para garantir a participação plena de todos. Por outro lado, as possibilidades da perspectiva inclusiva para o ensino de Arte nos espaços educacionais regulares incluem a promoção da diversidade e da valorização das diferentes formas de expressão artística, o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade em todas as crianças e a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para a comunidade escolar como um todo.

Stein e Chaves (2020) tratam da importância de orientar a formação de professores para que possam promover o desenvolvimento da criação artística e das vivências estéticas nas crianças, considerando as particularidades das artes visuais e adequando essas práticas às especificidades de outras manifestações artísticas, como música, dança e teatro.

Isso sugere que os professores precisam ser capacitados para desenvolver atividades que promovam a criação artística e as vivências estéticas nas crianças, levando em conta as particularidades de cada manifestação artística. Stein e Chaves (2020) realçam a relevância de uma formação adequada dos professores para que possam atuar de forma efetiva na promoção do desenvolvimento artístico e estético das crianças, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis e criativos.

A inclusão na Educação Infantil é, indubitavelmente, um tema relevante e desafiador, que tem sido objeto de estudo e reflexão tanto por parte de pesquisadores quanto de profissionais da educação. Trata-se de um processo que

busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas características individuais, habilidades, necessidades especiais ou origem socioeconômica. Cuidar de acolher a diferença para superar a desigualdade é, em verdade, consolidar a ideia de isonomia sem exclusão (Ramos, 2023).

O investimento adequado no processo de Educação Infantil é sempre uma resposta ao direito constitucional de ajudar as crianças a receberem uma educação intencionalmente estruturada e de qualidade. Parte desse investimento deve estar centrado na formação de professores de infância como recurso fundamental para o desenvolvimento educacional, porque são eles que orientam e desenvolvem as vastas possibilidades das redes neurais, redes que os pré-escolares desenvolvem para a aquisição de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da criatividade, a formação de valores democráticos e de responsabilidade social (Vieira, 2017). Ou seja, é necessário cuidar primeiro de quem cuida das crianças.

Para atingir o objetivo de cuidar das crianças, é preciso defender os direitos das pessoas com deficiência e permitir que sejam aceitas em todas as áreas, respeitando as suas dificuldades. Por outro lado, os espaços educativos precisam desenvolver melhores programas de ensino político para que as crianças com necessidades específicas possam ser adequadamente acomodadas. Os professores devem estar preparados para enfrentar os desafios que serão trazidos para o ambiente escolar (Vieira, 2017).

Além disso, a resistência de alguns pais e da própria comunidade escolar também pode ser um obstáculo à inclusão. A falta de informação sobre os benefícios e a importância da educação inclusiva pode levar a preconceitos e estigmas, dificultando a aceitação de crianças com necessidades especiais no espaço educativo regular (Ramos, 2023).

Assim, é fundamental experimentar novas práticas relacionadas à adaptação às rotinas escolares, desenvolver parcerias com as crianças por meio da construção de conexões e proporcionar novas possibilidades em um programa que englobe a todos, sem abrir mão da individualidade, da necessidade e da habilidade de cada um para tornar a sala de aula mais produtiva e contribuir para o alcance das metas propostas. Além de considerar o desenvolvimento das crianças, os professores e as instituições educacionais também precisam fortalecer e investir na

relação entre família e instituição educacional, pois, por meio dessa relação, os indivíduos podem ser compreendidos e ter mais oportunidades de crescimento (Vieira, 2017).

Para tanto, a flexibilidade deve ser fundamental no desenvolvimento de currículos escolares inclusivos, concebidos para acolher e desenvolver as crianças de acordo com as suas demandas e especificidades. Ramos (2023) pontua que a inclusão na Educação Infantil preconiza inúmeros benefícios para todas as crianças envolvidas. A autora suscita o respeito à diversidade, o estímulo à empatia e à alteridade, bem como a contribuição para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Outrossim, a convivência com a diferença enriquece o ambiente educacional, preparando as crianças para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Rodrigues (2011), na obra *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*, aborda a educação inclusiva como um direito universal. O ponto principal do livro é a visão sobre a formação docente, com relatos de experiências de aprendizagens cooperativas e inclusão. É assim que podemos acompanhar discussões sobre a necessidade de reformulação da política de formação docente.

Conforme defende Rodrigues (2011, p. 26), “a educação inclusiva pressupõe uma oportunidade para desafiar as práticas habitualmente desenvolvidas e convida-nos a melhorar e mudar as mesmas [...]”. Segundo Masetto (2023), a valorização da carreira docente é determinante para atrair e manter profissionais qualificados e motivados para encarar os desafios do atual cenário.

Chaves (2011b) defende que a solução para os desafios na educação está diretamente ligada à formação sólida dos professores. Com ações sistemáticas e deliberadas, esses profissionais poderão adaptar suas práticas pedagógicas tanto às necessidades das crianças quanto aos valores culturais da sociedade. Mas, antes disso, os próprios docentes precisam de acesso à Arte, à literatura e à ciência. Na situação atual, a estratégia mais eficaz para a divulgação dos valores culturais por enquanto é a aprendizagem e o reforço da formação que humaniza.

De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2007), é essencial haver comunicação e interação tanto no nível institucional quanto pedagógico entre as diversas partes ou setores de um espaço educativo, assim como entre diferentes espaços educacionais. Essa comunicação é importante para garantir a coesão e a eficácia do processo educativo, permitindo a troca de ideias, práticas e experiências

que podem enriquecer o ambiente de aprendizagem e promover um desenvolvimento mais harmonioso e integrado das atividades educacionais.

Para enfrentar os desafios que implicam a Educação Infantil, é crucial que haja um trabalho conjunto entre professores, gestores, famílias e comunidade. Investir em formação continuada para os professores, criar políticas públicas que incentivem a inclusão e sensibilizar a sociedade para a importância dessa prática são ações imprescindíveis para que a Educação Infantil seja realmente inclusiva e efetiva para todas as crianças.

Martins (2009, p. 451) acentua:

Verifica-se um forte apelo a estratégias educacionais contextuais e individualizadas, que sugerem uma formação escolar centrada em atividades cotidianas, quer da vida, quer da sala de aula. O saber particularizado, o saber da experiência, adquire grande importância, ocupando um lugar outrora concedido aos conhecimentos clássicos.

A formação de professores nesse contexto é frágil devido à falta de ênfase em estudos aprofundados sobre princípios teórico-metodológicos. As ações de formação visam fortalecer as características individuais do professor, atribuindo-lhe a responsabilidade pelos resultados das crianças. Isso resulta em uma visão limitada do projeto educativo, centrada no professor e em suas decisões pessoais, em vez de uma abordagem coletiva baseada em princípios teóricos definidos.

Cada aspecto da rotina escolar, quando é cuidadosamente planejado e estruturado, impulsiona importantes processos de aprendizado. A compreensão desses processos é um campo que nos inspira, constituindo um foco constante de pesquisa no espaço educativo. Por essa razão, o professor precisa empenhar-se em observar minuciosamente e registrar de forma detalhada as atividades realizadas em pequenos grupos, com o objetivo de acompanhar de perto os processos de aprendizagem das crianças (Fochi, 2019).

De acordo com Lavelberg (2003, p. 12), é essencial que o professor seja “encantado pela Arte”, pois esse apreço é vital para inspirar e motivar as crianças no processo de aprendizagem. Um professor comprometido com o aprendizado contínuo, tanto em sua vida pessoal quanto profissional, será capaz de instigar essa

mesma curiosidade e desejo de aprender, encorajando as crianças a explorar e valorizar o conhecimento artístico.

A compreensão que temos é de que os espaços educativos devem ser reavaliados e reorganizados com ênfase na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. É crucial que esses docentes reconheçam a relevância da literatura e da Arte no desenvolvimento das crianças como meios para promover a educação, o crescimento e a humanização. A compreensão da Arte e da literatura infantil como fundamentais para a estruturação do ensino pode concretizar parte dos princípios da Teoria Histórico-Cultural.

No decorrer desta pesquisa, compreendemos que a formação de professores representa uma oportunidade crucial para disseminar a concepção de educação entre aqueles que trabalham diretamente com crianças, seja em salas de aula, seja em equipes pedagógicas de instituições de ensino. Segundo Almeida (1992), o professor deve ir além de simplesmente apresentar atividades a serem realizadas, ele deve compreender o propósito de cada atividade e sua relevância para o desenvolvimento da criança.

Nossos estudos referentes à Teoria Histórico-Cultural evidenciam que o espaço educacional desempenha um papel fundamental ao proporcionar a base científica necessária para as futuras gerações. Conforme a humanidade avança, a prática sócio-histórica acumulada se torna mais rica, destacando a crescente importância da educação e a complexidade de sua missão de ensinar e incluir todas as crianças desde os primeiros meses. Portanto, é essencial revisar continuamente as práticas educativas para assegurar que o ensino cumpra sua missão de desenvolver as capacidades humanas dos professores e das crianças.

4.1. Perspectivas e conceituação do Desenho Universal para a Aprendizagem

O DUA é uma abordagem recente, pouco discutida e difundida no campo da educação no Brasil. Pode ser adotado por espaços educativos e professores para atender às especificidades de todos, incluindo pessoas com deficiência. O DUA oferece oportunidades equitativas para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, buscando promover a inclusão e a igualdade na educação.

Conforme defende Zerbato (2018, p. 56),

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso dos estudantes.

Ao utilizar a Arte como ferramenta de ensino para a educação inclusiva, é preciso proporcionar estratégias de ensino que contemplem a diversidade de necessidades das crianças, prática fundamental para propiciar a aprendizagem. Nesse cenário, a remoção de barreiras que impossibilitam o conhecimento tornou-se um grande desafio para os docentes.

Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 273) afirmam que

O conceito de Desenho Universal na aprendizagem pode representar um avanço no processo de escolarização de pessoas com deficiências, na medida em que possibilita acesso de todos ao currículo geral, diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para alunos com deficiência era diferente daquele oferecido aos demais alunos.

O DUA representa uma mudança significativa em relação ao modelo tradicional de ensino. Ao romper com os métodos convencionais, o DUA busca criar um ambiente educacional mais dinâmico e atraente, adaptado para atender a uma ampla gama de necessidades e estilos de aprendizado. A abordagem do DUA promove a equidade ao garantir que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizado que respeitem suas individualidades.

Para superar esse cenário em que algumas crianças têm dificuldades na aprendizagem, identificamos no DUA uma possibilidade de organizar o ensino na perspectiva da educação inclusiva. O Desenho Universal (UD) origina-se do inglês (*Universal Design*) e é um conceito empregado na arquitetura e no *design* para referir-se à criação de espaços, produtos e sistemas que possam ser usados por todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, idade, tamanho, habilidades motoras, cognitivas ou sensoriais. Esse conceito foi posteriormente expandido para a área da educação como DUA (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018)

e tem como objetivo romper com o ensino capacitista, que padronizava as formas de ensino.

Zerbato (2018, p. 55) explica:

O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST, 2013) e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, em Massachusetts.

O DUA é um conceito educacional que se baseia nos princípios do Desenho Universal para tornar o ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo para todos. Essa abordagem visa atender à diversidade de necessidades, estilos de aprendizagem e habilidades, fornecendo múltiplas formas de representação, ação e expressão, além de oferecer opções de engajamento (Zerbato, 2018). O DUA busca eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que as crianças tenham acesso ao currículo, participem ativamente das atividades educacionais e demonstrem seu conhecimento de maneiras diversas e flexíveis.

De acordo com Nunes e Madureira (2015, p. 131), “trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem”; dessa forma, pode propiciar o acesso e a participação de todos.

Ainda conforme os últimos autores,

O DUA constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: I) responder às necessidades de diversos alunos; II) remover as barreiras à aprendizagem; III) flexibilizar o processo de ensino; IV) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, V) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesta perspectiva sublinha-se a necessidade e a importância de os docentes desenvolverem processos de planificação da intervenção pedagógica que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos (Nunes; Madureira, 2015, p. 40).

Nesse sentido, compreendemos que há diferentes barreiras, sejam físicas, sejam atitudinais, sejam psicológicas, sejam pedagógicas. Estas últimas

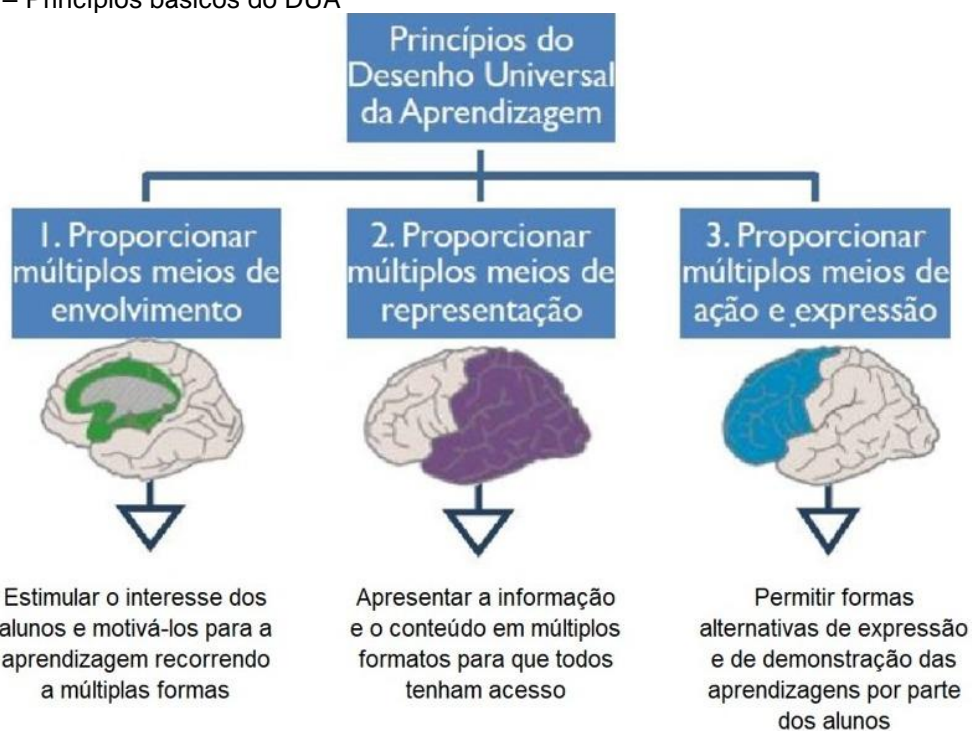
representam um desafio significativo para a plena inclusão e desenvolvimento educacional das pessoas com necessidades educacionais específicas, porque são caracterizadas por obstáculos no processo de aprendizagem, limitando o acesso equitativo e eficaz à educação formal e contínua.

Segundo Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021, p. 719), a adaptação razoável

[...] leva a pensar o mesmo currículo com condições de acessibilidade para todos os estudantes, ela vem ao encontro do percurso do currículo narrativo e aberto. Compreende-se que a adaptação razoável se aproxima do movimento que busca minimizar as barreiras curriculares tal qual o proposto pelos princípios do DUA.

Existem três princípios fundamentais derivados da pesquisa em neurociência que guiam o DUA. Estes são baseados em três diretrizes ou redes (CAST, 2011; Sebastián-Heredero, 2020) e foram elaborados a partir do entendimento de que nosso cérebro é formado por três redes diferentes usadas no processo de aprendizagem: princípios e engajamento; representação; e ação e expressão (Figura 1).

Figura 1 – Princípios básicos do DUA



Fonte: Nunes e Madureira (2015, p. 135).

A seguir, discorreremos mais detalhadamente sobre esses princípios, expostos na Figura 1.

Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o “porquê” da aprendizagem). Relaciona-se à motivação do estudante para a aprendizagem. “As emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o “o quê” da aprendizagem). Rede de reconhecimento: refere-se à representação do conhecimento, de que formas ou estratégias o conhecimento será oferecido ao estudante. “Não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem). Rede estratégica: reporta-se à ação e à expressão do conhecimento, às formas como o estudante poderá mostrar seus avanços e suas aprendizagens. E, “[...] assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

A finalidade do DUA parece estar em consonância com os princípios da educação inclusiva, que destacam a importância de colaborar com professores especializados e outros profissionais na criação de recursos, materiais, atividades e ambientes educativos flexíveis para atender às necessidades de todos, levando em consideração a diversidade, os diferentes estilos e os ritmos de aprendizagem. Portanto, podemos concluir que o acesso à educação é universal, uma vez que todos têm o direito legal de aprender, embora as abordagens e os métodos para alcançar a aprendizagem sejam variados (Zerbato, 2018).

Sebastián-Heredero (2020) descreve que o DUA está estruturado em torno de três princípios descritos anteriormente: representação ou apresentação; ação e expressão; e motivação ou envolvimento. Tais princípios são organizados de forma variada, dependendo do objetivo da apresentação, objetivando-se garantir a consistência do conteúdo a ser ensinado. Cada princípio é subdividido em

diretrizes, que, por sua vez, contêm um conjunto de pontos de verificação. “Em resumo, eles são dispostos assim: princípio (nível de detalhe mais baixo) → diretriz → ponto de verificação (nível de detalhe mais alto)” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 744).

É essencial selecionar e ajustar com atenção as diretrizes do DUA de acordo com as particularidades de cada criança. Em vez de utilizar regras rígidas, essas diretrizes são estratégias que ajudam a superar obstáculos comuns nos currículos. Oferecem uma base para gerar alternativas e adaptabilidade, favorecendo a maximização das oportunidades de aprendizagem. Muitos professores podem descobrir que já estão integrando várias dessas diretrizes em suas rotinas de ensino diárias (Sebastián-Heredero, 2020).

O DUA possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as tecnologias assistivas (Pletsch *et al.*, 2021, p. 20).

O DUA e seu conjunto de estratégias para a educação procuram adaptar as aulas às variadas necessidades de aprendizagem das crianças, diminuindo as barreiras que impossibilitam o aprender, considerando a diversidade existente em sala de aula. Essa abordagem beneficia a todos com o objetivo de oferecer uma experiência educacional inclusiva e eficaz.

4.2. Desenho Universal para a Aprendizagem na prática

Segundo Zerbato (2018), um exemplo que torna esse conceito mais claro é a ideia de uma rampa. Esse recurso pode ser utilizado por indivíduos com deficiência física, dificuldades de locomoção, idosos, pessoas com excesso de peso ou mães com carrinhos de bebê. Tal abordagem, centrada na acessibilidade para todos, levou à integração desse conceito nos processos de ensino e aprendizagem. Isso implica um ensino elaborado para atender às diversas necessidades, superando não apenas as barreiras físicas, mas também as pedagógicas.

Os princípios do DUA, citados anteriormente, foram criados com o objetivo de oferecer um conjunto abrangente de orientações para o seu desenvolvimento, que é o Design Universal para Aprendizagem. Esses princípios têm a finalidade de auxiliar professores e gestores no planejamento de unidades didáticas e currículos, com a intenção de reduzir obstáculos, maximizar desafios e apoiar as crianças. Ao seguir esses princípios, os professores podem identificar e superar as barreiras que atualmente existem nos currículos, tornando o processo de ensino mais inclusivo e eficaz. No entanto, para aproveitar ao máximo, é fundamental ter uma compreensão completa do que é o DUA.

O DUA na Educação Infantil pode se manifestar na adaptação do ambiente de aprendizagem. A sala de aula pode ser organizada de modo a oferecer espaços diferentes para atividades individuais e em grupo, possibilitando que cada criança escolha o ambiente que melhor se adéqua à sua forma de aprendizado. Esse tipo de abordagem proporciona flexibilidade e respeita as diferenças individuais de cada um (Prais; Stein; Vitaliano, 2020).

É significativa a implementação do DUA na Educação Infantil, porque envolve a criação de um ambiente educacional que valoriza a diversidade, bem como oferece flexibilidade, adaptabilidade e múltiplas oportunidades de aprendizagem para atender às necessidades individuais das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento.

A interação entre as crianças na Educação Infantil no mesmo espaço educacional implica estratégias diversificadas que devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas. Para o ensino de habilidades linguísticas, o professor pode utilizar-se de recursos visuais, como imagens e vídeos, juntamente com a linguagem oral, a fim de atender às diferentes formas de compreensão. Isso proporciona uma abordagem mais aberta, que pode ser eficaz tanto para crianças com dificuldades de audição quanto para aquelas com superdotação (Prais; Stein; Vitaliano, 2020).

A implementação do DUA na Educação Infantil, considerando a inclusão de todas as crianças e suas particularidades, requer uma pedagogia holística e adaptativa. Ao propor um ambiente educacional flexível, diversificado e inclusivo, é possível atender às necessidades individuais de todos, promovendo um aprendizado significativo e equitativo.

Como exemplo de adaptações para universalizar o ensino e promover acesso às crianças cegas e surdas, o livro sensorial é uma interessante alternativa. Este pode ser criado com diferentes texturas, materiais e recursos visuais e auditivos. Suas páginas podem conter uma história representada por meio de imagens táteis em alto-relevo, permitindo que crianças cegas explorem a narrativa por meio do tato. As imagens podem ser coloridas e vívidas, acompanhadas de um dispositivo de áudio que as descreve ou emite sons correspondentes, tornando-as acessíveis para crianças sem deficiência e para crianças surdas que podem apreciar a história através das cores e dos sons.

Outro aspecto relevante na aplicação do DUA na Educação Infantil é a variedade de estratégias de ensino. Os professores podem empregar diferentes métodos para apresentar informações, como histórias, jogos interativos, música e Arte. Isso permite que as crianças tenham múltiplas formas de acessar o conteúdo, considerando as preferências individuais e os diferentes estilos de aprendizagem (Prais; Stein; Vitaliano, 2020).

A ideia central do DUA é apresentar o conteúdo de diversas formas às crianças

Sabendo que a diversidade não é exceção, e sim norma, e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir, assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem. [...] a diversidade deve estar contemplada na maneira como o conteúdo é apresentado e nas múltiplas formas de representá-lo, na ampliação de oportunidades de ação e expressão dos alunos e no desenvolvimento de estratégias que garantam o envolvimento dos atores da aprendizagem (Pletsch, 2021, p. 3).²⁴

Esse texto evidencia a necessidade de utilizar nas atividades educacionais múltiplas representações de conteúdo, estratégias flexíveis e oportunidades de engajamento. No entanto, indagamos: isso por si só é suficiente para superar as barreiras intrínsecas ao processo de aprendizagem? A diversidade não se resume

²⁴ Manual do Desenho Universal para Aprendizagem elaborado pelo Movimento Down. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

a apresentações variadas de informação ou a métodos flexíveis de avaliação. Ela transcende esses aspectos tangíveis e mergulha nas profundezas da própria estrutura do ensino.

O DUA, sob seu verniz de universalidade, clama por uma análise mais profunda e crítica. Não se trata apenas de diversificar métodos de entrega de conteúdo, mas de reimaginar completamente o paradigma educacional, desafiando normas arraigadas que perpetuam desigualdades. A verdadeira questão reside não apenas em como ensinamos, mas em como concebemos a própria essência do processo de aprendizagem em si; o aperfeiçoamento dos professores corroborará para a construção de uma educação acessível e inclusiva.

Por fim, cabem algumas reflexões críticas. O DUA é propagado como uma abordagem inclusiva e versátil para o ensino, alardeado como a chave mestra para atender à diversidade de necessidades. No entanto, por trás dessa narrativa otimista, surge um panorama complexo e desafiador que levanta dúvidas sobre sua eficácia abrangente. A promessa do DUA é sedutora: oferecer um modelo flexível capaz de atingir todos, independentemente de suas diferenças individuais. Contudo, a realidade implacável confronta essa aparente utopia educacional. A implementação do DUA muitas vezes se limita a meras adaptações superficiais, relegando-o à casca de “personalização” que não alcança a essência da aprendizagem significativa.

O DUA sugere, portanto, que os professores diversifiquem suas práticas ao máximo, utilizando materiais didáticos em diferentes formatos, apresentando conteúdos curriculares de várias formas e promovendo a mediação da aprendizagem e o engajamento das crianças ao conectar o conteúdo com suas realidades. Essa perspectiva vai além do formato tradicional escolar e pode contribuir para um modelo educacional mais envolvente e equitativo. Conforme explicitam Oliveira, Rodrigues e Jesus (2017, p. 24):

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo, entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era ‘dar a todos o mesmo’. Olhando com mais atenção, vimos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aquilo que lhes é dado. Por isso, hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe, e não a partir daquilo que se dá.

Nessa perspectiva, é fundamental ter uma compreensão atenta das diferenças individuais e sociais, o que muitas vezes requer a implementação de políticas específicas, garantindo que as oportunidades sejam realmente acessíveis a todos de forma equitativa. Uma estratégia é construir um PEI, que customiza o ensino individualmente às necessidades educacionais da criança. Para Pereira (2018), o PEI pode ser entendido como um instrumento de planejamento curricular voltado para a prática pedagógica, com o objetivo de criar uma base sólida para o progresso educacional de crianças com deficiência. Ele envolve o registro detalhado das capacidades e das demandas individuais, a fim de definir metas e alcançar os objetivos educacionais traçados.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentamos o Produto Educacional desenvolvido simultaneamente a esta pesquisa e ao trabalho dissertativo. A elaboração de um produto educacional é uma das determinações da CAPES para a conclusão dos mestrados profissionais, como é o caso do PROFEI, ao qual nossa pesquisa está vinculada. Esse programa oferece o curso de Mestrado em Educação Inclusiva em Rede, com instituições presentes em todos os estados brasileiros, incluindo a UEM. A criação de um produto educacional como parte integrante do curso representa uma distinção significativa entre o mestrado profissional e o acadêmico (Ribeiro, 2011).

A Instrução Normativa nº 04/2021 do PROFEI orienta o Trabalho Final de Curso (TFC) para que se baseie em problematizações do contexto escolar e forneça uma fundamentação teórica e metodológica sólida. O TFC deve aplicar recursos didáticos e metodologias inovadoras para melhorar o ensino na Educação Básica, com ênfase na educação inclusiva. A referida norma objetiva garantir que a pesquisa não apenas tenha uma base acadêmica consistente, mas também proponha soluções práticas e relevantes para a prática educacional. Isso assegura um impacto positivo real nas práticas educativas e promove a inclusão de todas as crianças.

O produto educacional é proveniente da pesquisa intitulada *A Arte como linguagem de aprendizagem na Educação Infantil inclusiva dos primeiros meses aos 3 anos de idade*. Tal estudo abordou que o cenário educacional inclusivo discute a possibilidade de desenvolver as crianças maximamente por meio da linguagem da Arte, elevando a educação a um nível de excelência. O escopo da pesquisa teve como campo de investigação a Arte e seus benefícios para o processo de inclusão educacional desde a Educação Infantil.

Em meio às reflexões deste estudo, apontou-se como a Arte exerce um papel fundamental no estímulo da criatividade das crianças na Educação Infantil, pois oferece um ambiente propício para a expressão espontânea, a experimentação e a exploração de diversas formas de criação. A partir das práticas artísticas, as crianças pequenas são encorajadas a vivenciar experiências criativas,

a buscar soluções inovadoras para desafios e a manifestar suas emoções e pensamentos de maneira singular. Adicionalmente, a Arte fomenta a imaginação, a originalidade e a habilidade de enxergar o mundo por diferentes perspectivas, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo (Barbosa, 2005).

No cenário da inclusão escolar, ao analisarmos as políticas de educação inclusiva criadas no Brasil, identificamos possibilidades para transformá-las em realidade na prática educacional. Um dos caminhos explorados e discutidos ao longo deste estudo foi a utilização da Arte como linguagem para a prática inclusiva. Amparamos nossos estudos na Teoria Histórico-Cultural, que afirma que o desenvolvimento intelectual das pessoas é influenciado pelo ambiente social, histórico e cultural em que vivem. Segundo a referida teoria, as habilidades mentais mais complexas, como linguagem e pensamento, se desenvolvem através das interações sociais e da utilização de ferramentas culturais, como sistemas simbólicos e objetos culturais.

Vigotski defende que o aprendizado eficaz ocorre com a orientação de indivíduos mais experientes. Para Saviani (2011b, p. 14), “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Assim, enfatiza-se que o ensino deve ser ajustado às capacidades atuais da criança, reconhecendo a importância crucial da interação social nesse processo. Além disso, destaca-se o papel central da linguagem como meio fundamental para o pensamento e a compreensão do mundo.

A Teoria Histórico-Cultural instrumentaliza os professores para uma compreensão sobre o desenvolvimento da educação estética. Na perspectiva de Stein e Chaves (2020), a referida teoria fornece uma base teórico-metodológica para analisar a função da Arte na formação da sensibilidade humana. Através dessa perspectiva, explora-se como a Arte pode contribuir para o desenvolvimento dos sentimentos estéticos desde a infância, considerando a influência do contexto histórico e cultural na formação desses sentimentos. Outro ponto a considerar é o fato de oferecer subsídios para compreender como a sensibilidade estética pode ser desenvolvida na educação escolar por meio da Arte, destacando a relevância desse campo como uma “técnica social do sentimento” (Vigotski, 2001b, p. 315).

Assim, vem à tona um questionamento: como o professor da Educação Infantil poderá promover situações de aprendizagem e inclusão utilizando a Arte? Soma-se a isso a necessidade de viabilizar metodologias capazes de fazer com que a inclusão se torne uma realidade cada vez mais frequente e contribua para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das potencialidades do sujeito educativo. No intuito de responder a esse questionamento, recorre-se aos documentos orientadores da Educação Infantil. Expomos aqui o que menciona o Referencial Curricular do Paraná para a Educação Infantil (Paraná, 2018). O artigo 9º indica que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo, nos seguintes incisos, experiências que:

- I- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]
- VI- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...]
- IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...].

Essas diretrizes reforçam a importância de integrar essas práticas na Educação Infantil, proporcionando às crianças oportunidades essenciais para explorar, descobrir e construir conhecimento de maneira integral. Ao estimular a expansão das experiências sensoriais, expressivas e corporais, bem como o domínio de diversas formas de linguagem, promove-se o desenvolvimento pleno das crianças. Isso as prepara para o desenvolvimento de habilidades fundamentais que são a base para o aprendizado ao longo da vida e para a formação de uma identidade pessoal e socialmente consciente.

Segundo Arroyo (2000, p. 117), “a Educação Infantil deve priorizar atividades artísticas que incentivem a expressão individual e coletiva das crianças, promovendo o desenvolvimento integral de suas potencialidades”. Assim sendo, dedicamo-nos a desenvolver orientações assertivas amparadas em evidências científicas acerca dessa temática.

Para Ferraz e Fusari (1993, p. 82), “através da arte, as crianças desenvolvem habilidades como observação, percepção e imaginação, fundamentais para seu crescimento e aprendizado”. Nesse sentido, a Arte propicia o seu desenvolvimento integral. Na perspectiva de Ferreira (2015, p. 24), “[...] é relevante desde cedo [...] propor o contato dos alunos com as artes visuais, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e fazer com que aprendam de forma criativa e prazerosa, pois é pela vivência que a criança desperta sua imaginação [...]”, ou seja, quanto antes houver o contato das crianças com Arte, maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento.

Considerando a importância da Arte no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, é importante que a educação em Arte seja valiosa e significativamente integrada na prática educativa das instituições de Educação Infantil. Aumentar a compreensão dos profissionais da educação e do público sobre a relevância das linguagens da Arte na Educação Infantil é fundamental, proporcionando experiências artísticas ricas e estimulantes para o desenvolvimento do potencial.

Diante das inquietações que nos acompanharam no percurso profissional e dos conhecimentos adquiridos neste estudo, empenhamo-nos a construir um material de apoio para os professores de Educação Infantil, um caderno pedagógico que traz estratégias para obter excelência nas aulas com Arte.

5.1. Delineamento do produto educacional

O produto educacional que concretiza os esforços desta pesquisa é intitulado *Possibilidades de intervenções com a Arte na Educação Infantil inclusiva: pequenos e grandes criadores*. É um material pedagógico voltado para profissionais da Educação Infantil; sua finalidade é oferecer suporte aos professores em sua prática para implementar atividades artísticas na Educação Infantil, promovendo o pleno desenvolvimento infantil e a inclusão educacional.

Esse caderno pedagógico objetiva inspirar e orientar os docentes na criação de experiências acessíveis e significativas para as crianças da Educação Infantil, independentemente de suas habilidades ou necessidades educacionais, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, além de

encorajar a criatividade e a expressão individual. Esse produto educacional está em consonância com a linha de pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

A escolha pela elaboração desse material originou-se de nossa análise sobre a necessidade de fornecer orientações mais detalhadas para os professores, auxiliando-os a criar estratégias para o ensino integral da criança em uma perspectiva de inclusão, utilizando a Arte como linguagem de aprendizagem. Assim, desejamos contribuir para a formação contínua de professores, fornecendo estratégias para atenderem com excelência às demandas da diversidade educacional em uma perspectiva inclusiva.

O caderno pedagógico é composto de:

- Introdução;
- Contribuições da Arte para o desenvolvimento infantil e a Educação Infantil inclusiva;
- Os benefícios da Arte para o desenvolvimento infantil;
- Organização do tempo e do espaço;
- Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem;
- Estratégias adaptativas para as atividades com Arte;
- Possibilidades de intervenções com a Arte na Educação Infantil;
- Sequências didáticas: apresentação de artistas e obras às crianças pequenas;
- Sugestões de histórias para trabalhar a Arte;
- Sugestões de músicas para trabalhar a Arte;
- Sugestões de pintores para apresentar às crianças da Educação Infantil;
- Sugestões de vídeos para trabalhar com a Arte na Educação Infantil;
- Anexos e referências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar a importância da Arte enquanto linguagem de aprendizagem no processo de inclusão das crianças dos primeiros meses aos 3 anos de idade, a fim de apresentar estratégias e intervenções para o desenvolvimento infantil. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa apontou como as crianças aprendem e se desenvolvem durante a primeira infância, do nascimento aos 3 anos. A referida teoria oferece ferramentas para a compreensão de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é influenciado por fatores culturais, históricos, sociais e pelas interações ambientais, e não apenas por aspectos genéticos e biológicos. Enfatizamos a relevância das experiências em grupo para reduzir a exclusão e fomentar a emancipação e a humanização das crianças.

Por intermédio dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, obtivemos fundamento para a compreensão da aprendizagem infantil, destacando a influência da materialidade presente nas ações dos adultos, nos objetos da cultura humana e no ambiente. Sobretudo, o propósito maior é contribuir para o fomento de debates sobre o processo de aprendizagem das crianças, almejando desenvolver ações educativas com a Arte que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil e um ambiente inclusivo.

Analisamos a importância da Arte no processo de inclusão educacional das crianças pequenas, valorizando a diversidade na Educação Infantil, bem como o papel desempenhado pela atuação docente nesse cenário. Destacamos a relevância das intervenções pedagógicas para o pleno desenvolvimento das crianças nessa etapa educacional, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018) e o RCNEI (Brasil, 1998).

Esta pesquisa foi baseada na literatura e na ciência da história, estas firmam que a educação e os fenômenos sociais são explicados pela estrutura política e econômica, sendo moldados pela existência material e pelas experiências acumuladas ao longo da vida. Com base nessas premissas, estabelecemos quatro objetivos específicos para nossa pesquisa: apresentar o contexto histórico e as concepções que fundamentam a Educação Infantil inclusiva no Brasil, refletindo

sobre o ensino da Arte nesse contexto; investigar a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a educação e a Arte; e identificar a relevância da formação contínua, apresentando o DUA e suas peculiaridades pedagógicas: proposições para a Educação Infantil inclusiva.

Durante a elaboração desta pesquisa, realizamos alguns aprofundamentos teóricos acerca da contribuição da Arte para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano, conforme concebido pela Teoria Histórico-Cultural, em especial para o desenvolvimento das crianças pequenas da Educação Infantil, tema central deste estudo. Ao procurar averiguar quais as especificidades da relação entre o desenvolvimento infantil e o trabalho educacional com a Arte na Educação Infantil, restringindo-nos à faixa de 3 anos de idade, deparamo-nos com dados e informações que reforçam a relevância da Arte para o desenvolvimento e a inclusão de todas as crianças.

Nesse contexto, a segunda seção desta dissertação teve como objetivo apresentar o contexto histórico e as concepções que fundamentam a Educação Infantil inclusiva no Brasil, bem como refletir sobre o ensino da Arte nesse contexto. Delineamos brevemente o cenário do avanço das leis e vislumbramos a Arte como promotora do desenvolvimento infantil. Apresentamos estudos que discutem a relevância da Arte na Educação Infantil como um componente essencial de uma abordagem educacional humanizadora. Essas pesquisas destacaram o papel significativo da Arte nesse cenário de inclusão, possibilitando que as crianças se desenvolvam através das linguagens artísticas e aprimorem a compreensão de si mesmas, suas possibilidades de criação, além de obterem vivências culturais diversificadas.

Na terceira seção, investigamos a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a educação e a Arte. Abordamos a influência do contexto político e econômico da URSS no desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, conforme elaboração de Luria, Leontiev e Vigotski. Evidenciou-se a importância de compreender essa conjuntura histórica para identificar os fundamentos que orientam a organização do ensino em prol do desenvolvimento humano. A ênfase foi dada à relevância do ensino na promoção das funções psíquicas superiores e à realização de intervenções pedagógicas que envolvam vivências com Arte e literatura, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Apresentadas as contribuições de Vigotski (2018) para o desenvolvimento infantil, evidenciando a perspectiva do autor, que considera todos os aspectos da personalidade da criança em seus estudos, suas proposições estabeleceram princípios essenciais que contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil na atualidade.

Na quarta seção, identificamos a relevância da formação continuada de professores, a fim de ensinarem com excelência e lidarem com a diversidade. Apresentamos o DUA e suas peculiaridades pedagógicas, bem como proposições para a Educação Infantil inclusiva. Nesse contexto, compreendeu-se a necessidade de repensar um novo princípio educacional que envolva todos, o que requer um aprimoramento de conhecimentos curriculares, assim como estar aberto a novas estratégias que efetivem a inclusão das características individuais das crianças, sem deixar de lado os objetivos que regem as ações pedagógicas. Destacamos nessa seção a relevância de os professores terem um entendimento profundo do desenvolvimento infantil para desenvolverem atividades educacionais que estimulem ações mentais significativas.

Ao dominarem a percepção sobre o estágio de desenvolvimento das crianças, os docentes podem promover atividades que propiciem o avanço das funções psicológicas superiores de forma assertiva. Ao elaborar atividades que tenham significado e relevância para as crianças, os professores as motivam, resultando em um processo de aprendizado eficaz e envolvente. Compreendemos a importância do aperfeiçoamento constante do professor para que as ideias apresentadas pela ciência se solidifiquem no ambiente educacional.

Durante o percurso desta pesquisa, foi ressaltada a ideia de que a Arte nas instituições educativas deve ser carregada de significado e propósito, onde a criança possa ser estimulada a usufruir das linguagens artísticas. Observamos também que, no âmbito escolar, é notória a necessidade de um avanço substancial, tendo em vista a atual configuração educacional que muitas vezes engendra ambientes rígidos, carentes de abordagens pedagógicas apropriadas e permeadas por inseguranças latentes.

Nesse cenário, a inserção e a promoção da diversidade no contexto da Educação Infantil desenvolvem-se como elementos cruciais e estratégicos. Os espaços educativos, enquanto ambientes privilegiados, propiciam a interação

social e a construção de conhecimento por meio do intercâmbio de experiências, saberes e da promoção de uma cultura de convivência harmoniosa e enriquecedora. Destacamos que esta pesquisa possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, bem como a análise das oportunidades de intervenções pedagógicas intencionais que podem ser implementadas com as crianças pequenas.

Para alcançar essa finalidade, é imperativo que as instituições de ensino se organizem para estabelecer um ambiente acolhedor, propício à criação de experiências significativas para as crianças, permitindo que elas expressem suas individualidades, desenvolvam autoconhecimento e interajam construtivamente com seus pares e professores. Essas práticas são fundamentais para fortalecer as relações interpessoais e promover o respeito mútuo. A promoção da inclusão escolar desempenha um papel crucial ao fomentar a integração no ambiente educacional, permitindo que crianças de diferentes origens étnicas, sociais e culturais, com diversas habilidades e características, compartilhem experiências de aprendizagem. Isso contribui para cultivar uma cultura de tolerância e respeito às diferenças desde as primeiras etapas do desenvolvimento humano.

Através das discussões relativas à capacidade de criação na infância, os escritos de Vigotski (2018) são esclarecedores, pois, quanto mais a criança vivencia, ouve e experimenta, mais ela aprende e assimila; quanto maior a diversidade de elementos da realidade presentes em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Postula-se que a Arte fomenta o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos pertinentes a diversas áreas de estudo; no entanto, sua inserção no currículo escolar não é justificada apenas por esses aspectos, mas, em especial, por seu valor intrínseco como construção humana e patrimônio comum a ser apropriado por todos.

Em resposta à nossa questão norteadora, chegamos à conclusão de que a Arte desempenha uma função fundamental na prática educativa e que cada atividade realizada com as crianças deve ser planejada de acordo com o projeto e as necessidades do grupo específico. É essencial que os docentes compreendam que a integração de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da Arte no contexto educacional constituem pilares essenciais para a construção de um

espaço educativo verdadeiramente democrático, onde cada indivíduo seja reconhecido em sua singularidade e potencialidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Mediante o auxílio da expressão artística, as crianças têm a oportunidade de desenvolver capacidades de comunicação, explorar e elucidar seus sentimentos, engajar-se na resolução criativa de problemas e aprimorar capacidades de observação e imaginação. As artes visuais também contribuem para a construção da autoestima e da autonomia, fortalecendo os laços emocionais entre as crianças, suas famílias e o ambiente escolar.

Podemos notar também que a educação continuada é o elo entre a prática educativa e o efetivo progresso no desenvolvimento das crianças. Ressaltamos a necessidade de o professor ter contato com as expressões mais refinadas da Arte e da ciência, absorvendo o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. Por fim, enfatizamos que a formação contínua dos professores, desde o início de suas carreiras, é essencial para garantir uma educação de qualidade. Mesmo com limitações estruturais e desafios logísticos, as instituições de educação devem adaptar seus espaços para garantir um ambiente inclusivo, com estrutura física adequada e currículo flexível. Isso assegura que todas as crianças, incluindo as com necessidades educacionais, possam usufruir plenamente de seus direitos educacionais. Nesse contexto, o ensino das artes visuais na primeira infância destaca-se como um importante instrumento pedagógico, promovendo o desenvolvimento integral das crianças em aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores.

Diante dos estudos realizados, a Teoria Histórico-Cultural oferece oportunidades para promover uma educação de excelência para todas as crianças (Chaves, 2011a), levando em conta seu desenvolvimento integral. Essa teoria orienta a educação como um guia teórico e metodológico para capacitar professores e profissionais da educação em suas práticas humanizadoras, que promovem o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de realização de atividades cruciais para a sobrevivência, o convívio e a inserção futura na sociedade.

Ao considerar a Educação Infantil como um espaço de vida social, no qual crianças e professores constroem conhecimentos por meio de interações coletivas entre si, com materiais e diferentes ambientes, identificamos diversas convergências entre essa etapa da Educação Básica e a Arte. Entendemos a Arte como uma linguagem que produz e revela sentidos e significados. Como os espaços de Educação Infantil são um ambiente dedicado à educação e ao cuidado, essas interações e brincadeiras são fundamentais para a inclusão educacional (Brasil, 2009).

Com isso, nossa compreensão é de que o propósito do ensino das Artes na educação inclusiva consiste em fomentar a percepção, a criatividade e a apreciação cultural das crianças, em particular para aquelas que, devido a alguma deficiência ou limitação, enfrentam menos oportunidades de expressar seus sentimentos e de encontrar estímulos que favoreçam seu desenvolvimento integral. As representações e manifestações sociais por meio da Arte e da cultura, veiculadas em diferentes materiais, como livros, músicas, pinturas, filmes, entre outros, podem ser consideradas instrumentos de inclusão, na medida em que impulsionam a ampliação da acessibilidade e do conhecimento nas diversas esferas da sociedade.

Identificamos que Vigotski (1999) revolucionou a compreensão do desenvolvimento infantil ao contestar a visão predominante de que as crianças nascem com habilidades e capacidades inatas. Ao contrário das teorias que sustentavam que certas habilidades são determinadas geneticamente desde o nascimento, o referido autor argumentou que a única capacidade intrínseca com a qual as crianças nascem é a capacidade de aprender. Esse pensamento firma o que sustenta a educação inclusiva: todos podem aprender.

De acordo com a teoria de Vigotski, a criança se desenvolve através da mediação cultural. A educação que ocorre nas instituições educacionais desempenha um papel crucial na promoção de uma condição social para ela. Nessa mesma direção, Vigotski (1997) pontua que o desenvolvimento infantil é um processo que ocorre socialmente e é mediado pelos mais experientes. Com isso, a criança é vista como tendo potencial para se desenvolver e se formar por meio da interação com a cultura e com os adultos. Nesse contexto, a Arte desempenha uma função educativa ao incorporar as conquistas culturais humanas, permitindo a humanização da criança através da mediação de adultos, ferramentas e símbolos.

Segundo os escritos de Vigotski (2008), a Arte atua como um meio de expressão, uma linguagem que transmite uma interpretação cultural específica por um criador. Entendemos, assim, que todas as crianças podem ser criadoras de Arte. Destacamos a importância de capacitar os professores para elaborar atividades que promovam o desenvolvimento infantil desde os primeiros meses de vida. Discutimos a relevância desse campo de estudo sobre o processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento.

Isso posto, esperamos oportunizar ao professor instrumentos para desenvolver práticas pedagógicas humanizadoras no ensino infantil, promovendo a criatividade das crianças, que, como afirma este estudo, é fundamental para seu desenvolvimento social, emocional e intelectual. A integração da Arte no currículo escolar exemplifica essa abordagem, proporcionando meios de expressão, pensamento crítico e resolução de problemas. Atividades artísticas fomentam a colaboração, empatia e cooperação, além de estimular a criatividade e a inovação, competências valorizadas atualmente. Nosso propósito é oferecer com esta pesquisa condições para o professor desenvolver um método educacional enriquecedor com a Arte, que promova o desenvolvimento integral das crianças pequenas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão de todas elas, sem exceção.

Neste estudo, exploramos a interseção entre Arte, educação inclusiva e DUA, focando a formação de professores que trabalham com crianças pequenas. Identificamos que o DUA emerge como uma estratégia crucial para fomentar a inclusão e o desenvolvimento integral ao adaptar o ambiente educacional às diversas necessidades de aprendizagem. Além disso, fundamentamos nossa análise na Teoria Histórico-Cultural, que oferece *insights* profundos sobre como as crianças constroem conhecimento através de interações sociais e culturais.

Constatou-se que a formação continuada de professores é um pilar fundamental que oferece suporte e estratégias que contribuem para o ensino inclusivo, capacitando esses profissionais não apenas com habilidades técnicas, mas também com uma compreensão crítica das dinâmicas educacionais inclusivas. A colaboração entre teoria e prática foi evidenciada como essencial, proporcionando a base teórica necessária para a criação de ambientes

educacionais que não apenas acolhem, mas também estimulam o potencial de cada criança.

Concluimos, portanto, que a Arte, aliada a metodologias inclusivas, oferece contribuições significativas para a promoção de uma educação acessível, humanizadora e de excelência para as crianças pequenas da Educação Infantil. Nesse contexto, a Arte se torna uma linguagem educativa essencial, pois, ao oferecer produções humanas e com o suporte dos adultos, contribui para a humanização da criança. Nesse entrelaçamento, é possível construir um ambiente educacional que não apenas ensine, mas também capacite e inspire cada criança a alcançar seu máximo potencial, independentemente de suas características individuais.

É crucial enfatizar que, ao integrar diferentes campos do conhecimento, não se deve considerar a Arte como mais ou menos importante que a educação, ou o contrário. Ambas são igualmente essenciais para garantir um processo educativo que seja interdisciplinar e inclusivo em relação às crianças e às suas culturas. Dessa forma, entendemos a Arte como uma manifestação das experiências, das emoções e das subjetividades humanas. Ao abranger as complexidades da nossa existência, a Arte desperta nas crianças o desejo de explorar, de conhecer-se, de buscar os mistérios que o mundo carrega das riquezas da humanidade, tornando os espaços educativos ambientes de interação, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e coletivo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, G. A. R. de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ALLESSANDRINI, C. D. A microgênese na oficina criativa. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 63, p. 270-291, 2003.

ALMEIDA, A. A. M. de *et al.* A influência dos organismos internacionais na construção da cultura viva. *In*: CALEGARI-FALCO, A. M.; GARCIA, R. V. B.; CUNHA, M. M. (org.). **Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 1: educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. p. 11-24.

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. (org.). **O ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 11-38.

ALVES, B. M. F. Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 1-19, 2011.

ANDRADE, A. P. E. de. **A Arte da Dança na Educação Infantil: estudos para a aprendizagem e o desenvolvimento em festividades juninas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar e educar. São Paulo: Unesp, 2013.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: realidade e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no ensino de Arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, G. C. *et al.* Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UNIREDE, 2014. p. 2888-2899. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. F. S. **Inclusão escolar e ensino da Arte**: aproximações. São Paulo: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2015.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007b.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007a.

BENÍTEZ, M. A.; DIAZ-ABRAHAN, V.; JUSTEL, N. R. Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. **Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 1-27, 2023.

BLANCK, G. Vigotski: o homem e sua causa. *In*: MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas a psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 31-35.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, p. 143-160, 2018.

BOECKEL, C. IBGE ajusta dados do Censo e chega a um novo total de habitantes do Brasil. **G1**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/27/ibge-ajusta-dados-do-censo-e-chega-a-um-novo-total-de-habitantes-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF: CORDE, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/>

norma/588172#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13306.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. PDF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Coleção PROINFANTIL**: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF: MEC: SEED, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009. PDF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010. *E-book*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Disponível em: 10.1080/13603116.2014.881569. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008b. PDF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **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: MDH, 2015. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab.

Acesso em: 15 ago. 2023.

BRECHT, B. **Histórias do Senhor Keuner**. Lisboa: Hiena, 1993.

BRECHT, B. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal Design for Learning guidelines version 2.0**. Wakefield: [s. l.], 2011.

CHAVES, M. (org.). **Intervenções pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011b.

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-Doutoramento) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011c.

CHAVES, M. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 47-66, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-4>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. *In*: CHAVES, M. (org.). **Prática pedagógica e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011a. p. 97-105.

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: UEM, 2018. p. 2.

CHAVES, M. *et al.* Possibilidades de Formação em Serviço para uma Educação Infantil Humanizadora. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 1-18. PDF. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8007_5314.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

CHAVES, M. *et al.* Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 129-142, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464444210>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, p. 227-232, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036. Acesso em: 8 jul. 2023.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i3.28210>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CHAVES, M. Makarenko: uma proposta para educação do homem comunista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 1.; JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 11., 2012, Marília. **Anais [...]**. Marília: [s. n.], 2012. v. 1. p. 1-14.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da Unesco na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no Jardim de Infância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, M. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. Maringá: [s. n.], 2015.

CHAVES, M. **Sentimentos e palavras**. Maringá: Girassol, 2022.

CHAVES, M. **Sentimentos e palavras**. Maringá: Girassol, 2023.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. (org.). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G.

D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; HAMMERER, M. F. S. Música na Educação Infantil: indagações e possibilidades de intervenções pedagógicas. *In*: CHAVES, M.; SATEGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. (org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 85-97.

CHAVES, M.; STEIN, V.; SILVA, C. A. Literatura infantil e a formação de professores e crianças criadores e criativos. *In*: YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M. **A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 15-26.

COLE, M. Prólogo. *In*: LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992. p. 23-32.

COSTA, E. A. P da. O primeiro leitor e a formação dos profissionais da Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 45-56.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. do N.; SANTOS, M. H. O Design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, 2021.

CRITINFÂNCIA. Início. **CRITinfância**, Londrina, c2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.critinfanciauel.com/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CUNHA, S. R. V. da. **As Artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACÍON, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

FALCO, A. M. C.; ALENCAR, G. A. R. A.; MOREIRA, J. A. S. A formação do pedagogo e a práxis pedagógica inclusiva em espaços escolares e não escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, p. 0844-0859, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16324>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935)**: o discurso do PCB e de seus intelectuais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social a escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Pedagogia e Educação).

FERRAZ, M.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão**: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRA, A. P. **A importância do ensino de artes visuais na Educação Infantil**. 2015. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9KJ8D/1/monografia_ana_patricia.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

FIORIO, P. S. I. A arte educação nos processos educacionais de inclusão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 3, n. 10, p. 66-80, 2019.

FOCHI, P. S. **A Documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FURLAN, M. R.; CHAVES, M.; NAKATA, N. Y. S. (org.). **Experiências brincantes com as infâncias: rememorações docentes**. Londrina: CRITinfância, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://www.critinfanciauel.com/product-page/experi%C3%A2ncias-brincantes-com-as-inf%C3%A2ncias-rememora%C3%A7%C3%B5es-docentes-1>. Acesso em: 12 set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, G. Imaginação: Arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, [s. l.], v. 10, n. 29, p. 2-8, 2004.

GODOY, A. A. Arte jornada para as estrelas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARA TODOS, 5., 2000, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: MEC, 2000. Não paginado. Disponível em: <https://www.arteducacao.pro.br/v-congresso-nacional-de-arte-educacao-na-escola-para-todos-mec.html#LRna2ola>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GONÇALVES, K. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.

HOLM, A. M. **Fazer e pensar em Arte**. São Paulo: MAM, 2005.

HOLM, A. M. **Baby-Art**: os primeiros passos com a Arte. São Paulo: Moderna, 2007.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estimativas da população residente para os municípios brasileiros em 2022. **IBGE**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 14 abr. 2024.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: FNDE, 2007. p. 19-21.

KUHMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAPA, A. B.; COELHO, I. C. Escola e internet: espaços de formação para cidadania. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 1-19, 2021.

LEONEL, W. H. dos S. **Políticas e o processo de ensino/aprendizagem na educação inclusiva**. Maringá: Unicesumar, 2015.

LEONTIEV, A. N. **Problemi razvitiia psirriki**. 4. ed. Moska: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1981.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2005.

LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. S. Leitura e Leituras na Educação Infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: [s. n.], 2007. Não paginado.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 67-110.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko**: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LURIA, A. **Curso de psicologia geral**: atenção e memória. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. III.

- LURIA, A. R. **A história do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010
- MACHADO, A. S. S. **Formação par-ce-la-da de professores**: da colônia à primeira década do século XXI. Curitiba: Appris, 2023.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MARIE, J. J. **História da Guerra Civil Russa**: 1917-1922. Tradução: Patrícia Reuillard e Janyne Martini. São Paulo: Contexto, 2017.
- MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. da S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 343-358.
- MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S.; SILVA, V. P. da (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-475.
- MARTINS, M. C. F. D. Arte, só na aula de Arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011.
- MARTINUCCI, E. E. da S.; CHAVES, M. Formação contínua de professores na Educação Infantil: estratégia política de desenvolvimento. **RPGE** – Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, e022130, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.15371>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução: T. B. Bottomore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASETTO, M. T. Desafios para reinventar a formação dos docentes universitários para o século XXI. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-18, 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: E.P.U, 1973.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. *E-book*. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=rafUNAEACAAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summery_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 jul. 2023.

MEYER, D. E. *et al.* Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1001-1026, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CCT7XW5hxjbqBPJ4W9WSB9h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

MIATO, B. Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, cerca de 8,9% da população, segundo IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/07/07/brasil-tem-186-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-cerca-de-89percent-da-populacao-segundo-ibge.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2024.

MILLER, L. **Compreendendo seu filho de 4 anos**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MORENO, M. G. La creatividad en los alumnos de Educación Infantil: incidencia del contexto familiar. **Creatividad e Sociedad**, [s. l.], n. 9, p. 43-52, 2006.

MORI, N. N. R. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2016.

MOURA, D. C. R. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba, Paraná. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MOZZER, G. N. de S.; BORGES, F. T. A criatividade Infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 297-316, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5269>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a Educação Infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, I. M. de; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. de. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

OLIVEIRA, M. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas**. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque: ONU, 1989.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Educação Infantil**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

PASQUALINI, J. C. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 101-121.

PEDOLOGIA. *In*: DICIONÁRIO Houaiss. São Paulo: UOL, c2024. Não paginado. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#3. Acesso em: 24 abr. 2024.

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. Tradução: Fúlvia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kgZrFrcg5TTqhsCbZ8FWrwq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor em questão, “como” ensinar música. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. São Paulo: IBPEX, 2012. p. 13-24.

PEREIRA, T. B. L. **Plano de ensino individualizado no contexto da educação física escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11011>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIRES, E. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

PLETSCH, M. D. *et al.* (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781022014125>. Acesso em: 2 set. 2022.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

PRAIS, J. L.; STEIN, J. de Q.; VITALIANO, C. R. Desenho Universal para a Aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. e020091, 2020.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a Infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PRESTES, Z. Entrevista com Zoia Prestes. Entrevista cedida a Darliane Amaral, Ingrid Lilian Fuhr e Aline de Souza Pereira. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, 2022. Não paginado. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e82978>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PRESTES, Z. **Vigotsky: presença e atualidade**. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise e traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília, DF: 2010.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RAMOS, R. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2023.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2010.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: [s. n.], 1994.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SILVA, L. A.; TURECK, L. T. Z.; ZANETTI, P. S. Vigotski e os fundamentos da defectologia. In: JORNADA DO HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA, 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. p. 1-18.

SIQUEIRA, J. P. F. H. de. A ideia de constituição: uma perspectiva ocidental – da Antiguidade ao século XXI. **BJV, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM**, Cidade do México, p. 169-209, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n34/1405-9193-cconst-34-00169.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SOUZA, F. F. de. **O uso das estórias infantis como meio educacional**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense, Assis Chateaubriand, 2008.

SOUZA, P. L. de. **Anton Semionovitch Makarenko: contribuições para a Educação Infantil brasileira na atualidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STEIN, V. **A Educação estética: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

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.

STEIN, V.; CHAVES, M. A Arte no contexto educativo: reflexões sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 41, p. 91-109, 2020.

STEIN, V.; CHAVES, M. As crianças são artistas natas? Reflexões sobre a atividade criadora e as Artes visuais na Educação Básica. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734865220>. Acesso em: 20 jul. 2023.

STEIN, V.; CHAVES, M. Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na Educação Infantil. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 204-215, 2018.

TEIXEIRA, R. M. de M.; FREITAS, N. K. A importância da afetividade na interação pedagógica da Arte em educação especial e educação inclusiva – área de condutas típicas. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS, 18., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPAP, 2009. p. 3787- 3801. PDF. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rosanny_moraes_de_morais_teixeira.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: A construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

UNIÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE ARTETERAPIA. Cartilha de Orientação para inserção da arteterapia nas práticas complementares do SUS. **UBAAT Brasil**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://www.ubaatbrasil.com/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional. **Instrução Normativa nº 04/2021** - PROFEI: orientações para o Trabalho Final de Curso (TFC). São Paulo: UNESP, 2021. PDF. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/normativa_04_2021_tfc.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

VASCONCELOS, G. A. N. (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VIEIRA, C. de C. Contribuições da Arte e do professor arteterapeuta para a educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 136-153, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/Arteinclusao/article/view/8377/pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Nunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução: Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. t. 5: Fundamentos de Defectologia.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1997. t. 5.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a Arte na infância**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ZANELLA, A. V. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Univali, 2001.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147- 155, 2018.