

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilvânia Maurício Dias de Pontes; Lucineide Cruz Araújo; Natália Medeiros de Oliveira;
Luana de Lima Ferreira; Adriana Araújo de Albuquerque Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

gilvaniapontes@hotmail.com

neidinha.araujo@hotmail.com

natalia@nei.ufrn.br

luanalf@hotmail.com

adrianakoolidje@gmail.com

Resumo: O texto trata da participação de crianças com necessidades educativas especiais em um projeto de trabalho com as linguagens das Artes Visuais – pintura, fotografia e desenho. O projeto foi desenvolvido na turma 3 do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – contando a participação de duas professoras do grupo, três bolsistas e 22 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos. Discute-se a construção de práticas pedagógicas em Artes Visuais que observem as crianças como protagonistas da organização de projetos pedagógicos na Educação Infantil. A partir da narrativa reflexionada das experiências vivenciadas com as crianças em torno dos temas: Flores e Linguagem fotográfica observa-se como se deu a participação das crianças como necessidades educativas especiais nas experiências propostas ao grupo. No tema flores abordou-se a obra de Van Gogh e Monet para responder a questões lançadas pelas crianças sobre as flores. Foi possível propiciar situações de leitura e produção de imagens às crianças nas linguagens do desenho e da pintura. Esse tema foi abordado durante um bimestre e, em continuidade a ele, observou-se que na contextualização da obra de Monet as crianças interessaram-se, também, pela fotografia, observada em materiais de pesquisa sobre o pintor. Diante dessa constatação, as professoras da sala, propuseram às estudantes, participantes do Projeto de Extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: formação de mediadores na escola da infância”, a organização de um processo de intervenção cujo objetivo era o desenvolvimento da linguagem fotográfica com as crianças.

Palavras-chave: inclusão; Educação Infantil, Artes Visuais.

Introdução

Este artigo relata algumas das vivências propostas às crianças da Turma 3 do NEI/CAP/UFRN no campo das Artes Visuais. Esse processo envolveu experiências nas quais as crianças tiveram contato com os instrumentos necessários a produção de imagens fotográficas, como celulares e câmeras; conheceram um pouco da história da fotografia, através do estudo contextualizado da obra de Monet e do manuseio de câmeras antigas; vivenciaram experiências de escolha e enquadramento de imagens, expressando o que viram através de desenhos; manusearam câmeras para fotografar detalhes do ambiente escolar, especialmente os espaços abertos como jardins e parques; exerceram a leitura de imagens da arte para representarem personagens da obra de Monet e fotografarem uns aos outros. Ao final do projeto, professoras, bolsistas e crianças organizaram exposição “Olhares: fotos e desenhos da turma 3”, aberta a comunidade escolar e outros interessados.

Para organização desse projeto utilizou-se como referência a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2009), estudos sobre leitura e construção do olhar sensível (PILLAR, 2014), estudos sobre a concepção de experiência estética (DEWEY, 2010); estudos sobre as linguagens artísticas no currículo da Educação Infantil (PONTES, 2001) e a organização de experiências estéticas com crianças (PONTES, 2013); fotografia como linguagem e inclusão (ALVES, 2002).

Com esse tema foi possível observar a interação das crianças com as linguagens das artes visuais, assim como as relações que estabeleceram com as imagens em momentos de leitura e produção de pinturas, desenhos e fotografias. Nesse movimento as crianças com necessidades educacionais especiais atuaram como sujeitos das experiências e produziram suas imagens, tendo respeitadas suas singularidades e possibilidades de expressão.

Artes visuais e inclusão na Educação Infantil

O *Referencial curricular nacional para a educação infantil- RCNEI* (BRASIL, 1998) propõe alguns eixos do trabalho pedagógico no que diz respeito à educação de crianças na faixa etária dos 0 a 6 anos de idade. Dentre os objetivos desta fase, o documento ressalta a importância do ensino/aprendizagem das diferentes linguagens inseridas em diversos tipos de situações de comunicação e expressão, de modo que o educando possa compreender e ser compreendido, contribuindo diretamente para a construção de seu conhecimento. Dessa forma, podemos perceber que a Arte em suas linguagens é um importante campo de conhecimento na educação infantil, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e autonomia, além de potencializar a capacidade expressiva da criança possibilitando que possa se colocar como sujeito leitor e produtor de linguagens. Mas, para tanto, cabe ao professor proporcionar vivências, pedagogicamente significativas, nas quais as crianças tenham oportunidade de entrar em contato com as várias dimensões da arte, como a música, o teatro, a dança, e as artes visuais.

Esses objetivos gerais, referendados no RCNEI são válidos também quando nos referimos à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) na educação infantil. Em conformidade com Bruno (2006), não há um currículo especial, porém algumas alterações e adaptações devem ser realizadas no que diz respeito à metodologia, conteúdo e objetivos específicos, de modo que o processo didático proporcione o desenvolvimento da aprendizagem e a participação ativa dessas crianças nas mais variadas práticas sociais.

A educação inclusiva utiliza estratégias diferenciadas de ensino, complementando e modificando o planejamento curricular de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças, levando em consideração seu contexto sociocultural, bem como seus conhecimentos prévios, suas habilidades e possibilidades. Conhecer as dificuldades do educando também é algo fundamental, visto que poderão ser pensadas novas atividades e desafios que permitam seu progresso cognitivo, socioafetivo e comunicacional (BRUNO, 2006).

Oliveira (2011) ainda ressalta:

A efetiva operacionalização das necessárias mudanças no cotidiano escolar para o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais em creches e pré-escolas parte de duas considerações: a de que todas as crianças, sem exceção, têm eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar com o mundo e a de que devemos trabalhar para a ampliação de suas eficiências. Com isso se procura garantir ocasiões de múltiplas interações nos ambientes das creches e pré-escolas, não excluindo de forma alguma a criança com necessidades educacionais especiais, de modo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender com as contribuições de cada um de seus colegas, em uma relação de alteridade. (OLIVEIRA, 2011, p. 256)

Além disso, a convivência enriquece o processo de aprendizagem, tanto para as crianças com NEE, como para aqueles que convivem com elas. Segundo Oliveira (2011), educar para a cidadania envolve conhecer a realidade do outro, trocar experiências e formar atitudes solidárias, descobrindo seus próprios direitos e deveres, bem como os direitos e deveres do outro. Sendo assim, a educação inclusiva é uma importante dimensão do trabalho docente para o combate à intolerância, desvelando preconceitos e cultivando o conhecimento com base no respeito às diferenças de cada um.

Portanto, como qualquer outro educando, é preciso que a criança com necessidades educativas especiais tenha acesso às formas de linguagem já citadas anteriormente. De acordo com Pontes (2001), na educação infantil, o campo de conhecimento da Arte pode ser observado em seus usos de linguagem, que possibilitam a expressão e comunicação de pensamentos/sentimentos, e como uma área com conhecimentos específicos culturalmente construídos, aos quais a criança pode ter acesso contando com a mediação do professor. Assim os componentes curriculares da área de Artes possuem função expressiva e comunicativa, assim como estruturas específicas que os distinguem dos componentes de outros campos de conhecimento. Por isso, para falar sobre artes na educação infantil se faz

necessário observar as demandas específicas do desenvolvimento expressivo das crianças, o seu repertório cultural e o repertório cultural ao qual podem ter acesso.

Corroborando com Freire (1982), antes de aprendermos a ler signos e palavras, nossa primeira leitura é voltada para o mundo e nossas próprias relações com ele. O educando está, desde cedo, cercado por visualidade e práticas culturais, ele interage com o meio e com o outro todo o tempo. Dessa forma, seu repertório é construído e ressignificado, de modo que ele passa a compreender a realidade ao seu redor e a si mesmo como parte dessa realidade (PONTES, 2001). Ou seja, como produtor de cultura, ele lê e atribui sentido para o mundo. Pontes (2001), ainda afirma:

O processo de elaboração desse repertório passa, contudo, pela capacidade de representar a realidade através de linguagens. A compreensão de linguagens e a construção de possibilidades de comunicação e expressão acontecem no exercício prazeroso dessas ações, isto é, as crianças aprendem a realidade e atribuem a ela significados quando atuam ludicamente como leitores e produtores de representações. (PONTES, 2001, p. 120)

Ainda segundo a autora, com o objetivo de ampliar o repertório de linguagens e as possibilidades expressivas da criança, o professor deve articular mediações para o acesso às mais variadas formas de leituras e representações.

A organização de situações de mediação é o desafio com o qual se depara o professor de Educação Infantil na abordagem das linguagens artísticas como crianças. Partindo do princípio de que as crianças são singulares e já possuem experiências de leituras de mundo, ao professor é fundamental retomar essas experiências anteriores quando da organização de situações de aprendizagem da arte, assim também deve ocorrer com as crianças com NEE, que, como qualquer outra criança, é leitora de mundo e leitora de imagens. Mas, a leitura de cada criança é singular como também o é o sentido que atribuem ao seu contato com imagens, sejam elas do cotidiano ou do repertório artístico.

De acordo com Pillar (2014), a leitura que fazemos nunca será a mesma de outra pessoa, pois o significado que atribuímos perpassa toda nossa experiência de vida, o modo como vemos o mundo e nossas relações, bem como nosso contexto histórico e sociocultural. Assim é preciso considerar as especificidades de cada criança quando da leitura de imagens e produção em linguagens artísticas. As crianças como NEE também trazem experiências e atuam para significar objetos, imagens e situações aos quais estão expostas cabendo ao professor observar como ocorre a interação dessas crianças nas experiências propostas.

Na organização do projeto com a linguagem fotográfica, que sucedeu ao Tema de Pesquisa Flores, práticas que originaram esse trabalho, tomou-se como referência para organização das situações de aprendizagem a Abordagem Triangular para o ensino da Arte (BARBOSA, 2009). Tal abordagem defende que a aproximação aos conhecimentos do campo da Arte pode ocorrer pela articulação de três ações, que interagem e se complementam como um movimento de ziguezague: ler/contextualizar/fazer/contextualizar/ler/fazer/contextualizar/fazer/ler. Esse desencadeamento de ações como em um sistema envolve a criança como um todo articulando, a todo o momento, cognição e emoção para significar os objetos de conhecimento da Arte.

Outra referência que permeou a construção das situações de aprendizagens foi a de experiência educativa e experiência estética em Dewey (2010a; 2010b). Para esse autor o que caracteriza a experiência educativa é a possibilidade de que uma experiência se desdobre em outras, configurando uma continuidade de experiências que possibilitam ao sujeito diferentes aprendizados. A dimensão estética da experiência diz respeito à observação dos desdobramentos e completude de uma experiência. Uma experiência para ser educativa precisa chegar a uma conclusão e, para tanto, demanda que o ser que atua em experiência esteja apreciando o que faz no momento mesmo em que realiza a ação sobre o objeto e situações. A dimensão estética faz parte da vida cotidiana, visto que permeia a construção de experiências com diferentes intencionalidades e, mais especificamente, faz parte da produção e apreciação da Arte.

Outro aspecto a ser ressaltado, quando se trata de experiência estética é que ela ocorre integrada a vida e a cultura, isto é não acontece sem que se tenha em sua estruturação a inter-relação entre a formação e inserção cultural do sujeito que atua produzindo e sofrendo a experiência. Portanto ao organizar as situações de aprendizagens das linguagens das Artes Visuais o professor deve estar atento ao repertório de vivências culturais das crianças e o repertório ao qual elas podem ter acesso.

O sujeito atua enquanto sofre a experiência, isso significa que há transformação enquanto a criança age sobre e para conhecer algo. Essa transformação, também, configura o caráter educativo da experiência. A criança ao agir nas situações também aprecia o que está fazendo e se transforma. Assim a criança, em contato com o mundo de forma significativa, o faz de corpo inteiro acionado todos os sentidos para conhecer o mundo que a rodeia.

Práticas pedagógicas: arte/inclusão

O desejo de trabalhar a linguagem fotográfica com as crianças da turma 3 ocorre da observação de que seria possível dar continuidade às experiências vivenciadas pelas crianças durante o desenvolvimento do estudo sobre Flores. No trabalho sobre Flores uma das questões que desencadearam as situações de aprendizagem dizia respeito a conhecer e nomear os tipos de flores existentes nos jardins da escola. Para tanto as crianças caminharam pelos espaços da escola observando flores e coletando algumas amostras para serem analisadas, em grupo, na sala de referência. Para as crianças com NEE esse trajeto pelo entorno da escola foi realizado, ora com a aproximação de uma das professoras, ora com o auxílio de outras crianças, organizadas em duplas ou em trios. Após a caminhada, e coleta, as flores eram observadas e comparadas na sala de referência, as crianças com NEE foram solicitadas a tocar e selecionar flores, sozinhas ou com o auxílio dos colegas. A mediação ocorreu desencadeada pela apresentação das flores para o grupo e se estruturou na interação das crianças com as imagens de seu cotidiano - jardins da escola -, com o diálogo com as professoras e colegas para leitura das imagens do cotidiano.

Nos primeiros contatos das crianças com as flores da escola foi percebida a necessidade de conversar com o jardineiro para esclarecimentos sobre os tipos de flores e seu cultivo. Foi organizado outro momento de observação, contando com a mediação do jardineiro, além da observação, em outro dia, o jardineiro foi entrevistado pelas crianças na sala de referência. A organização em roda permitiu que todas as crianças participassem da entrevista, mas algumas crianças preferiram ficar em outro espaço da sala, olhando de longe para que ocorresse. Entre elas, algumas crianças com NEE. Foi preciso observar e respeitar esse movimento corporal que não significava que as crianças estivessem alheias ao tema, apenas que algumas não conseguiam estar no grupo diante de uma pessoa que não vinha habitualmente à sala.

Para algumas crianças, especialmente aquelas que ainda necessitavam auxílio para oralizar o que estavam aprendendo na sala de referência, organizou-se pranchas com imagens e nome de flores. Essas pranchas foram utilizadas na sala de referência pelas professoras e entregues aos familiares para que o contato da criança com imagens e escrita continuassem em casa.

Em relação às atividades de registros, é importante destacar que, no caso das crianças com NEE, sempre que era feito uma atividade em sala e outra bem semelhante era enviada para casa, com as orientações para uma mediação eficaz do adulto responsável. Essa atividade

era bem detalhada e como orientações bem direcionadas aos responsáveis para favorecer o acompanhamento da criança nessa situação de aprendizagem.

Também fez parte do estudo sobre flores o contato com imagens de flores produzidas por artistas: Van Gogh e Claude Monet. Essas imagens foram apresentadas às crianças de forma física – imagens fixas de reproduções das pinturas dos referidos artistas e imagens em movimento – pequenas animações sobre a obra de Van Gogh e Monet. Com as crianças com NEE foi preciso estar mais próximo quando da apreciação das imagens fixas, ficando perto das crianças quando da observação da imagem, desafiando a observar aspectos diferentes da composição das obras. No caso da apreciação das imagens móveis também foi necessário acompanhar as crianças, mesmo que somente observando sua interação com os vídeos.

Ao grupo foram apresentados vídeos da série Museu de Massinha – Van Gogh e Monet, assim como vídeos antigos que apresentavam Monet pintando em seu jardim em Giverny – França.

As imagens antigas de Monet, assim como sua produção em caricaturas despertou o interesse das crianças pela temática da fotografia. Como afirma Dewey (2010a) uma experiência educativa está prenhe de outras experiências e assim se deu a continuidade de experiências de leitura e produção de imagens do tema flores para o tema fotografia. O tema fotografia foi desenvolvido com a participação das bolsistas do projeto de extensão “Artes Visuais na Educação Infantil: formação de mediadores na escola da infância”. A imersão de estudantes, dos Cursos de Graduação em Artes Visuais e Comunicação Social, nas turmas de Educação Infantil é um dos objetivos do referido projeto de extensão. As bolsistas participaram, com a orientação da coordenadora do projeto e professoras da turma, do planejamento, organização de situações de aprendizagem, intervenção junto às crianças, registro e avaliação das situações e organização de textos para apresentação em congressos científicos.

Para o trabalho com fotografia, inicialmente, houve a leitura de fotografias produzidas pelas crianças, com câmera, sem a intervenção das professoras. Imagens que ficaram desfocadas, com dedos na lente ou partes do corpo cortadas. O primeiro desafio seria descobrir o porquê as imagens assim se apresentavam. Nesse momento, ao mesmo tempo em que havia a leitura, as bolsistas e professoras registravam o que as crianças já sabiam e desejavam saber sobre a linguagem fotográfica. Com essa observação e registro percebeu-se que as crianças conheciam o manuseio do celular para fotografar, mas não tinha experiências com as câmeras fotográficas.

Nos encontros seguintes as bolsistas e professoras apresentaram às crianças câmeras, filmes e fotos antigas, conversando com elas sobre a história da fotografia. As crianças, entre elas àquelas com NEE, manusearam o material com entusiasmo e interagiram entre si para conhecer os equipamentos e imagens que foram disponibilizados.

As experiências que se seguiram trataram da diferenciação entre fotografia e pintura, retrato e caricatura, caricatura e retrato. Nesses momentos, também, ocorreu a participação das crianças com NEE, sem que lhes fosse exigido saber, exatamente, definir tais diferenciações. Estavam presentes, vivenciando as situações, interagindo com as imagens, com os adultos e crianças para conhecer tais representações, mesmo que ao desenhar algumas fugissem do tema.

Das situações de leitura e diferenciação entre imagens, o grupo passou a ser desafiado a exercer o “enquadramento” para produção de novas imagens. Para que as crianças descobrissem o que queriam fotografar e o que deixariam de fora foram organizados jogos de enquadramento em que as crianças, utilizando uma palheta de papel cartão, caminhavam pela escola capturando imagens, que seriam representadas em seus desenhos. Ressaltamos o envolvimento das crianças com NEE nessa situação de aprendizagem, vivenciando com o grupo as ações de procurar e selecionar imagens através do enquadramento. Algumas falando sobre o que estavam observando, outras apenas atuando atentamente.

Após a experiência com o enquadramento, as crianças, em grupo, passaram a percorrer a escola para produzir fotografias de paisagens, quase todas realizaram essa produção sem o auxílio dos adultos, que participaram da experiência acompanhando os grupos e passando a câmera para que todas as crianças pudessem produzir a sua foto. As crianças com NEE seguiram as demais participando da experiência como integrantes dos grupos, sendo auxiliadas por outras crianças, quando necessário.

Desse modo, julgamos fundamental a adaptação do contexto escolar para que de fato possamos analisar as posições que a criança ocupa em relação ao outro, nas interações que estabelece em várias atividades e brincadeiras que acontecem nesses espaços.

Na experiência, que se seguiu a produção de fotografias de paisagens, as crianças assumiram personagens de cenas pintadas por Monet para que outra criança a fotografasse, construindo retratos. Para tanto houve, antes da ação de fotografar, a leitura do quadro “O passeio” ou “Mulher com sombrinha” (Monet), observando o figurino e posicionamentos dos personagens na cena. As meninas se vestiram como a dama representada no quadro e pousaram para que os meninos as fotografassem. Para os retratos dos meninos, foram escolhidas as imagens dos vídeos em que Monet aparece pintando em seu jardim. Os meninos

e as meninas providenciaram os figurinos com ajuda das famílias, trouxeram para escola; encenaram as situações representadas por Monet, para que estas se transformassem em retratos produzidos pelos colegas.

Figuras 1, 2, 3 e 4: Exposição “Olhares: exposição de fotos e desenhos da Turma 3 do NEI/CAP/UFRN”

Fonte: Acervo do projeto



Durante o projeto de fotografia foram produzidas imagens em diferentes linguagens, fotografia, desenho, jogos teatrais para construir performances dos personagens das obras. Essa produção se constituiu em material para experiências de leituras de imagens do grupo de crianças, sob a mediação de professoras e bolsistas. Ao final houve a seleção de imagens para organização da exposição “Olhares: desenhos e fotografias da turma 3”. Na organização da exposição, as crianças participaram da curadoria (escolha das imagens e montagem da exposição), da monitoria – atuaram como mediadores, explicando ao público do que se tratava o trabalho. Nesses momentos, percebeu-se que as crianças com NEE, interagiram ajudando a colocar as imagens no espaço em que seria a exposição e, no dia da exposição, algumas apontavam para o público onde estavam as fotografias em que apareciam. Outras, no entanto, participaram da montagem da exposição, mas não se dispuseram a interagir com o público, tendo sido respeitado essas suas peculiaridades.

As escolas são ambientes coletivos, onde devem se desenvolver práticas de educação e cuidado que contribuam para a formação e a aprendizagem da criança, com vistas ao seu desenvolvimento; e as crianças são diferentes e singulares na sua constituição física, biológica, cognitiva, familiar, religiosa, econômica, etc., e, por isso, desenvolvem hábitos, costumes e valores diferentes umas das outras.

Nesse processo contínuo de ensino e aprendizagem, Brasil (2008), aponta a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação dos seus educandos e que precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos, tais estratégias dependem das especificidades de cada um, da experiência e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade.

Nesse sentido, acreditamos que quando a escola trabalha com um currículo que atende as singularidades dos alunos tudo torna-se mais viável para o crescimento cognitivo dos alunos e para a construção de uma escola democrática. E pensar em um currículo inclusivo que atenda as singularidades dos alunos, dando oportunidades para que estes desenvolvam a aprendizagem é tarefa de toda instituição educacional.

Uma condição para a prática inclusiva é contar com currículos amplos, flexíveis e abertos, que não considerem somente capacidades do tipo cognitivo, mas conteúdos e capacidades relacionadas com o social, com o afetivo-emocional.

Algumas considerações...

Aprender opera mudanças em nossa forma de pensar, agir e sentir. A aprendizagem significa que houve mudanças na mente, nas emoções e na vontade. (Howard Hendricks, 1991, p. 91)

A escola, como lugar privilegiado para a produção e aprendizagem da cultura, pode experimentar e criar novos modos de acesso e convivência com os saberes nas mais diferentes e diversos campos de experiência. A necessidade de transformação no modo de conhecer, de aprender e de fazer exige mudanças tanto nos ambientes, nos espaços de aprendizagem e de reflexão, quanto na necessidade de novas atitudes, espírito coletivo, criatividade artística e pedagógica.

Nesse sentido, propomos nesse trabalho a reflexão acerca de práticas docentes baseadas na necessidade de se obter um processo de desenvolvimento cognitivo que seja

dinâmico e desafiador às crianças com necessidades educativas especiais, a partir da inserção de atividades adaptadas para atendê-las.

Essa prática com as linguagens das Artes Visuais – pintura, fotografia e desenho desenvolvida junto a este grupo nos possibilitou reflexões para realizar um trabalho que atenda e respeite as diferenças de cada um.

A proposta de trabalho apresentada entrelaça além do artístico e do respeito às concepções de criança e infância, a criação, a imaginação, a comunicação das crianças por meio da linguagem artística e, especificamente, as artes visuais, considerada também como uma das linguagens da infância, e, portanto, forma importante de expressão e comunicação humana na qual a criança faz uso de materiais comuns para expressar as suas imaginações e vivências.

A discussão aqui realizada reitera a convicção de que as experiências com as artes visuais, especificamente a pintura, fotografia e o desenho na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Desse modo, proporcionar o acesso à cultura de imagens na Educação Infantil por meio da inserção das vivências com artes visuais no cotidiano das crianças é propiciar uma utilização crítica e reflexiva das artes, garantindo ainda experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral dessas crianças.

Na realização deste trabalho recorreremos a diversas estratégias de ensino e aprendizagem integrando recursos disponíveis e criando situações de aprendizagem que levassem a criança à construção de novos conhecimentos; além de possibilitar a construção de sua autonomia e independência, respeitando seu ritmo, incluindo a orientação às famílias o que dará aos educadores subsídios para trabalhar as necessidades da criança.

Referências bibliográficas

ALVES, J. F.. **Fotografia**: revelando uma prática educativa do olhar. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal - RN. Anais 2002 - II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal - RN: Editora Núcleo de Arte e Cultura - UFRN, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão: introdução**. 4ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Editora Martins, 2010b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e releitura**. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.), *A educação do olhar no ensino das artes* (p. 7- 17). 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**, 2001. 190 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**, 2013. 327 f. Tese (doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.