

**O ESPAÇO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A  
BASE MUNICIPAL CURRICULAR DE GUANAMBI – BA**

THE SPACE OF VISUAL ARTS IN CHILDHOOD EDUCATION:  
THE MUNICIPAL CURRICULUM BASE OF GUANAMBI – BA

EL ESPACIO DE LAS ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:  
LA BASE CURRICULAR MUNICIPAL DE GUANAMBI - BA

Ana Cláudia de Oliveira Freitas<sup>1</sup> 0000-0002-0348-0607  
Fabiana Souto Lima Vidal<sup>2</sup> 0000-0003-0439-7378

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia – Guanambi, Bahia, Brasil; [afreitas@uneb.br](mailto:afreitas@uneb.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco – Recife, Pernambuco, Brasil; [fabiana.vidal@ufpe.br](mailto:fabiana.vidal@ufpe.br)

**RESUMO**

O presente artigo é fruto da pesquisa “Entre conversas e visualidades: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA”<sup>1</sup>, desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais, defendida em 2023. O recorte, ora apresentado, se concentra na análise documental da Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), publicada em 2020, elaborada de acordo com as políticas públicas nacionais e estaduais em vigor, além de cuidadosa consulta à comunidade local. Nesta análise, observou-se especificamente os apontamentos referentes às Artes Visuais nas escolas de Educação Infantil/pré-escola e constatou-se que o documento reconhece as Artes Visuais como uma das linguagens infantis, portadora de conteúdos próprios. Entretanto, em seu texto ainda é possível perceber brechas que necessitam ser melhor compreendidas, ao que reafirmamos ser necessária e indispensável uma contínua nutrição estética/artística do corpo docente e gestor das instituições, de forma a permitir que as ações empíricas se estabeleçam como proposições, que potencializem a presença das Artes Visuais nos estabelecimentos de forma crítica e que atenda às necessidades de criação das crianças e também das pessoas adultas que ali se encontram.

**Palavras-chave:** artes visuais; escola pública; educação infantil; pré-escola.

**ABSTRACT:**

This article is the result of the research “Between conversations and visualities: practices in Visual Arts in Early Childhood Education in public institutions in the city of Guanambi-BA”, developed in the Associated Postgraduate Program in Visual Arts UFPB/UFPE, in the research line Educational Processes in Visual Arts, defended in 2023. The clipping, presented here, focuses on the documentary analysis of the Municipal Curriculum Base of Guanambi (BMCG), published in 2020, prepared in accordance with the current national and state public policies, in addition to a careful consultation with the local community. In this analysis, it was specifically observed the notes referring to the Visual Arts in Kindergarten/preschool and it was verified that the document recognizes the Visual Arts as one of the children's languages, bearer of its own contents, however, in its text, it is still possible to perceive gaps, which need to be better

<sup>1</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26737>

understood, to which we reaffirm the indispensable and continuous aesthetic/artistic nourishment of the faculty and managers of the institutions, in order to allow the empirical actions to be established as propositions, which enhance the presence of the Visual Arts in establishments in a critical way that meets the creative needs of children and also the adults who are there.

**Keywords:** child education; public school; pre school; visual arts.

**RESUMEN:**

Este artículo es resultado de la investigación “Entre conversaciones y visualidades: prácticas en Artes Visuales en la Educación Infantil en instituciones públicas de la ciudad de Guanambi-BA”, desarrollada en el Programa Asociado de Posgrado en Artes Visuales UFPB/UFPE, en la línea de investigación Procesos Educativos en Artes Visuales, defendida en 2023. El recorte, aquí presentado, se centra en el análisis documental de la Base Curricular Municipal de Guanambi (BMCG), publicada en 2020, elaborada de acuerdo con las políticas públicas nacionales y estatales vigentes, además de una cuidadosa consulta con la comunidad local. En este análisis, se observaron específicamente las notas referentes a las Artes Visuales en las escuelas de Educación Infantil/Preescolar y se verificó que el documento reconoce las Artes Visuales como uno de los lenguajes de los niños, portadora de contenidos propios, sin embargo, en su texto, aún es posible percibir vacíos, que requieren ser mejor comprendidos, a lo que reafirmamos la indispensable y continua alimentación estético/artística de los docentes y directivos de las instituciones, a fin de permitir que las acciones empíricas se establezcan como proposiciones, que potenciar la presencia de las Artes Visuales en los establecimientos de manera crítica y que atienda las necesidades creativas de los niños y también de los adultos que allí se encuentran.

**Palabras clave:** artes visuales; escuela pública; educación infantil; preescolar.

## Introdução

Impulsionadas por nossas experiências docentes e maternas, percebemos a importância da presença das Artes Visuais de forma intensa na vida das crianças pequenas, mas, geralmente, com pouca apropriação por parte das professoras da pré-escola. A partir dessa inquietação surgiu a pesquisa “**Entre conversas e visualidades**: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA”, desenvolvida e defendida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE no ano de 2023.

A pré-escola, foco do nosso interesse de pesquisa, consiste em uma etapa da educação básica compreendida como direito de toda criança brasileira e é nela também que reconhecemos, a partir de nossas práticas no chão das escolas, na docência e na pesquisa, que as vivências com o campo da Arte e, mais especificamente, das produções de visualidades, começam a ter espaço significativo no cotidiano escolar. No entanto, percebemos também a recorrência de visualidades padronizadoras de comportamentos e pensamentos. Desse modo, fomos mobilizadas a pesquisar e compreender como professoras pensamos e praticamos as Artes

Visuais na pré-escola de instituições públicas da cidade de Guanambi, no interior da Bahia, de onde se pronuncia uma destas pesquisadoras.

O recorte que aqui trazemos apresenta nossas compreensões acerca das orientações relacionadas ao ensino das Artes Visuais para crianças da pré-escola, contidas na Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) (Guanambi, 2020), documento que alicerça as vivências educacionais no interior das escolas e impacta diretamente nos modos de pensar/fazer das professoras e, conseqüentemente, na formação das crianças. Assim, tomando as orientações da análise documental (Lüdke; André, 2018), nos debruçamos sobre o referido documento e passamos a apresentar, a seguir, alguns dos nossos achados.

### **As artes visuais na educação infantil a partir da BMCG**

Tomando por base as políticas públicas estabelecidas tanto no âmbito federal como no estadual, a esfera educacional do município se organizou durante os anos de 2018 e 2019 na elaboração da BMCG, entendida como uma “[...] política curricular [...], resultante de um movimento coletivo, envolvendo professores/as, coordenadores/as, gestores e pesquisadores/as que escreveram o texto a partir de escutas aos diferentes segmentos da escola” (Guanambi, 2020, p. 7), tentando orientar o trabalho educativo realizado nos estabelecimentos públicos e privados do município, em todas as etapas e modalidades da educação básica, se constituindo “[...] num aporte para a escrita dos currículos das escolas, sendo os princípios e as diretrizes estabelecidas na BMCG elementos imprescindíveis para a construção de uma educação municipal transformadora [...]” (Guanambi, 2020, p. 17).

Ao nos debruçarmos sobre os textos preliminares do documento, nos quais são apresentadas as diretrizes gerais da educação municipal, identificamos o necessário reconhecimento do direito de todas as pessoas e dever do poder público a oferta de uma educação de qualidade, com garantia de acesso e permanência em igualdade de condições à toda a população, e como um dos apontamentos para a efetivação de uma educação de qualidade “[...] o direito de aprender, dominar **linguagens**, [...]” (Guanambi, 2020, p. 32, grifo nosso). Vale destacar que, a escrita da palavra **linguagens**, em seu modo plural, nos impele a constatar que, em alguma medida, há neste documento o reconhecimento da existência de formas distintas de modos de se expressar e comunicar, que exigem apreensão de suas maneiras peculiares de articulação.

Também identificamos que o documento aponta para a necessidade de ir além do currículo sistematizado, organizado em conteúdos, posto que reconhece **outros saberes experienciais**, ou seja, saberes advindos das interações entre sujeitos e objetos, em uma

aproximação com o pensamento deweyano (Dewey, 2010), como impulsionadores do conhecimento. Assim, reafirma os princípios éticos, políticos e estéticos como orientadores das ações pedagógicas municipais.

Ainda adotando a concepção educacional histórico-crítica, ancorada nos apontamentos do educador Saviani, o documento reafirma a necessidade de superar “[...] práticas centralizadoras e de depósito do saber” (Guanambi, 2020, p. 35).

No que se refere ao currículo, compreendemos que a BMCG preconiza uma construção coletiva, viva, que esteja sempre atenta ao **que** e **como** ensinar, problematizando as escolhas, suas motivações e intencionalidades, de forma que o currículo se torne um instrumento de educação que construa a sociedade através de cidadãos críticos e humanizadas. Para isso, como um dos caminhos a serem tomados, o documento apresenta “Temas Contemporâneos Transversais” (Guanambi, 2020, p. 40), elencados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) e também temas de destaque locais que devem transitar no currículo, atravessando conteúdos, espaços e vivências, dentre os quais destacamos: “Diversidade cultural e a cultura guanambiense”. Ao discorrer sobre esse tema, a equipe autora da BMCG esclarece que o termo Diversidade cultural diz respeito, também, aos “[...] **produtos artísticos**, culinários, gestuais, de movimentos, sonoros, **visuais**, entre outros formatos [...]” (Guanambi, 2020, p. 43, grifos nossos), e acrescenta:

no que se refere à cultura, a cidade de Guanambi localizada no Alto Sertão da Bahia, traz consigo referências típicas do Nordeste como a seca, calor e sol forte. Isso em si já carrega elementos culturais intrinsecamente, como comidas e frutas típicas, paisagens desérticas, entre outros que servem de mote para muitas **manifestações** musicais, **visuais**, **artesanais** e de outras modalidades. (Guanambi, 2020, p. 43, grifo nosso).

A partir do exposto, compreendemos que, ao reconhecer e fomentar a necessária introdução ao currículo, de experiências e vivências locais, entrelaçadas aos conteúdos que integram os currículos nacionais, a BMCG humaniza e valoriza as culturas locais, contribuindo na construção dos sentimentos de pertencimento, autoestima e cidadania.

Finalizando os textos introdutórios, entendemos que, ainda que de maneira tímida e de forma genérica, os elementos visuais, seja como uma manifestação cultural tipicamente nordestina, seja como produto artístico, se encontram textualmente presentes, podendo ser entendidos enquanto uma das possíveis linguagens disponíveis na construção dos conhecimentos das crianças e estudantes, uma vez que assevera-se no documento “[...] uma preocupação com o acesso aos saberes científicos, **estéticos** e filosóficos por parte dos/as

educandos/as, mediatizados pelo trabalho dos/as professores/as” (Guanambi, 2020, p. 54, grifo nosso).

Outro destaque que trazemos para nossas reflexões, refere-se à Parte II da BMCG – O currículo da educação infantil, iniciada com uma Carta de Intenções, em que se reafirma a necessidade de um currículo dinâmico, vivo, elaborado e vivido no “chão das escolas”, que priorize a escuta e o olhar sensível ao público-alvo desta etapa da educação.

Ao apresentar os princípios fundamentais da Educação Infantil, presentes tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) quanto na BNCC, encontramos, como demonstrado nas Figura 1, Figura 2 e Figura 3:

**Figura 1-** Princípios Éticos: Detalhe retirado do texto da BMCG.

1. PRINCÍPIOS ÉTICOS de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Eles lembram o professor sobre a importância de:

- ▶ APOIAR a conquista de autonomia pelas crianças para escolher brincadeiras, materiais e atividades e para realizar cuidados pessoais diários.
- ▶ FORTALECER a autoestima e os vínculos afetivos, combatendo preconceitos relativos ao pertencimento étnico-racial, de orientação sexual, gênero, classe social, religião, etc.
- ▶ ESTIMULAR o respeito a todas as formas de vida, incluindo a integridade de cada ser humano e a preservação da flora, da fauna e dos recursos naturais.
- ▶ ENFATIZAR valores como a liberdade, a igualdade de direitos de todas as pessoas e entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com indivíduos de grupos sociais vulneráveis.

Fonte: Guanambi (2020, p. 79).

**Figura 2 -** Princípios Políticos: Detalhe retirado do texto da BMCG.

2. PRINCÍPIOS POLÍTICOS que asseguram à criança, desde o nascimento, os direitos de cidadania, o exercício da crítica e o respeito à ordem democrática. Para concretizar esses princípios políticos, a unidade de Educação Infantil precisa:

- ▶ PROMOVER a participação crítica das crianças em relação ao cotidiano da unidade e a fatos ocorridos na comunidade que chamem sua atenção.
- ▶ POSSIBILITAR a expressão de seus sentimentos, desejos, ideias, questionamentos.
- ▶ GARANTIR uma experiência bem-sucedida de aprendizagem para todas.

Fonte: Guanambi (2020, p. 79).

**Figura 3** - Princípios Estéticos: Detalhe retirado do texto da BMCG.

3. PRINCÍPIOS ESTÉTICOS de valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade da criança, assim como da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Em relação a esses princípios, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve:

- ▶ VALORIZAR o ato criador de cada criança e a construção de respostas singulares em experiências diversificadas.
- ▶ POSSIBILITAR que todas as crianças se apropriem de diferentes linguagens e tenham disponíveis materiais para se expressar.

Fonte: Guanambi (2020, p. 79).

Ao refletirmos a importância e talvez a valorização de tais princípios no âmbito da BMCG, conforme os pontos dispostos nas figuras acima, compreendemos como imprescindível reafirmar sempre as necessárias ações docentes que prezem pela autonomia, autoestima, e que estimulem a confiante expressão de sentimentos, desejos, pensamentos, instigando as discussões pautadas em argumentos críticos, refletidos, diversos e distintos, o que promove também o respeito incondicional a todos os seres e seus modos de ser e pensar, conquistas pessoais atreladas a valores humanos como a liberdade, igualdade e também solidariedade, traduzidos nos princípios éticos e políticos.

Entretanto, nos questionamos se, quanto aos **Princípios Estéticos**, apenas os verbos **valorizar** e **possibilitar** dariam conta de abarcar sua complexidade, posto que antes da valorização se configura a necessidade de seu **estímulo e promoção**, entendendo que tais ações exigem um olhar atento a provocações que despertem possibilidades diversas, singulares e refletidas.

Reforçamos, diante do exposto, que, as linguagens precisam se fazer presentes e de forma dialogada para que haja apropriação de suas diferentes formas, de modo a reverberar nas práticas das professoras e no cotidiano das crianças, permitindo discussões, percepções que transitam de suas condições de execução, incluindo aí modos de fazer, pensar, articular materialidades disponíveis até ao questionamento de caminhos percorridos e escolhidos, o que nos leva à importância de **garantir** condições de convívio, apreciação/leitura, execução, respeito e autoconfiança, tanto na realização quanto na argumentação apreciativa que pode caminhar por lugares não esperados ou programados, conforme vem sendo discutido por

Martins<sup>2</sup>, que nos apresenta o conceito de mediação cultural que implica a nutrição estética, a curadoria educativa e a ação propositora.

Ainda na mesma seção da base curricular, encontramos um apontamento que conduz ao rompimento com o pensamento produtivista, que torna a professora escrava do tempo, que cronometra os horários e tarefas a serem transmitidas, roubando das docentes e das crianças os momentos de interação, de experiências e narrativas imprescindíveis na construção e troca de saberes que necessitam de estímulo e tempo que não podem ser condicionados aos ponteiros do relógio, o que nos aponta para uma concepção que valoriza a formação humanizada. Isso nos remete a pensar a partir de Ostetto (2021, p. 29), quando ressalta a importância de “[...] romper as fronteiras das ‘atividades’, dos ‘trabalhinhos’, das ‘técnicas’ que ainda determinam as práticas pedagógicas na educação infantil”, posto que práticas ancoradas nessas concepções interrompem processos de criação, escuta, observação em função da necessidade de cumprir tarefas pré-determinadas que uniformizam as crianças e professoras, inviabilizando experiências, pensamentos, interesses, nos colocando em oposição à concepção de criança presente nas DCNEI e também compreendida neste documento como “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social[...].” (Brasil, 2017, p. 38).

Nessa direção, podemos afirmar que a BMCG abre caminhos para “[...] sonhar possibilidades de outros fazeres, criar espaço para diálogo com o mundo, por meio de diferentes materialidades, espaços e processos” (Ostetto, 2021, p. 26) que priorizem as interações e não finalize sempre e inevitavelmente em um produto físico que será exposto ou condicionado em cadernos ou pastas, mas que produza experiências vivas e singulares, como singulares são as participantes – professoras e crianças – da ação educacional.

Mais adiante no texto também vemos citadas, dentre as atividades que podem facilitar o processo de aprendizagem, “[...] dramatizações, **produção de artesanatos**, apresentação cultural etc.” (Guanambi, 2020, p. 88, grifo nosso). Fugir à perspectiva da quantidade e do produto final nos parece uma intenção legítima e necessária no processo educativo, louvamos a inclusão da produção de artesanatos como facilitadora da aprendizagem, pois, como nos aponta Guimarães (2018), existe um importante debate hoje no que se refere ao artesanato, um dia entendido como “arte menor” ou desprovido de conteúdo.

---

<sup>2</sup> Sobre as pesquisas da autora pode-se consultar o sítio: [www.mirianceleste.com.br](http://www.mirianceleste.com.br) onde são disponibilizados vários artigos sobre mediação cultural e nutrição estética que discutem a necessidade do convívio com elementos artísticos.

Ressaltamos que compreendemos as produções artesanais como portadoras de características “[...] utilitárias, estéticas, artísticas, criativas e de caráter cultural simbólicas e significativas do ponto de vista social” (Borges, 2011, p.21 *apud* Guimarães, 2018, p. 124) e que, portanto, contêm em si relevantes significados sociais e culturais, “[...] valores estéticos presentes na esfera doméstica ou nas tradições familiares, [que] nunca foram considerados formadores de repertório artístico cultural” (Guimarães, 2018, p.11).

Entretanto, nos preocupa sua simples menção como atividade, por não conter, na BMCG, uma discussão substancial que apresente as perspectivas teóricas de tais pensamentos, já que nos resquícios presentes no corpo docente, educado nas décadas de 1970, 1980, a feitura artesanal imperou nos horários destinados à Educação Artística, de forma esvaziada e descontextualizada, condição herdada da pedagogia tradicional, preocupada em “[...] desenvolver em seus alunos também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 31), e também da pedagogia tecnicista, com sua ênfase no “[...] **saber construir** reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo) [...]” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 32).

Por fim, ainda na seção 2. **Princípios Fundamentais**, temos o reconhecimento do **desenho**, entendido como uma das vozes das crianças que “[...] precisam ecoar nos currículos das instituições, nas propostas de pesquisas, nos trabalhos pedagógicos que são sempre com as crianças e não para elas” (Guanambi, 2020, p. 90).

Não são poucos os estudos sobre o desenho infantil e, embora sigam “[...] caminhos diferentes, voltando-se ora para a dimensão evolutiva, ora para a dimensão artística; ora para a dimensão psíquica, ora para a dimensão comunicativa” (Staccioli, 2015, p. 97), e mais recentemente, para a dimensão metafórica, é consenso que o desenho se configura como um importante “[...] processo de desenvolvimento de linguagem e uma maneira singular de comunicação” (Barbieri, 2012, p. 93) com características próprias, que pode ser elaborado a partir de diferentes materialidades e que permite percorrer distintas trilhas, sempre no diálogo entre percepções, pensamentos e o mundo, que necessita ser exercitado, aprendido e estimulado, devendo ser, sobretudo, observado e acolhido por pessoas adultas dispostas à escuta sempre sensível, sem interpretações prévias nem julgamentos (Staccioli, 2015).

Ao seguirmos pela seção 3, **Concepções e Fundamentos**, fica explícita a ideia de uma escola que educa e não simplesmente instrui, de uma “[...] escola que pretende ser parte integrada da vida das crianças e que conectem suas experiências com as **experiências artísticas**, científicas e culturais diversas já produzidas pela humanidade” (Guanambi, 2020, p. 91, grifo nosso). Aqui, entendemos ser pertinente a presença de produções artísticas como

estimuladoras de experiências singulares, porque estéticas, provocadoras de sensações e reflexões conectadas com o vivido em um exercício dinâmico de leitura e interpretação de imagens, sons e gestos (Pereira, 2012). Por sua vez, ao discutir o currículo na seção 4, o documento reafirma o que está posto nas DCNEI (Brasil, 2010) quando propõe as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes desta etapa da educação básica, nos direcionando a entender que as crianças ousam, reelaboram possibilidades e visualidades, reorganizam a seu modo, pois “[...] a experimentação das crianças desapegada à funcionalidade permite criar coisas novas” (Guanambi, 2020, p. 98).

É na interação criança-professora-brinquedo que se pode perceber os caminhos e construir um currículo que estabeleça vínculos com seus aprendizes, que se tornam também colaboradores em sua construção, “[...] defende-se que **um currículo deve ser vivido pelas crianças na relação com adultos e materialidades, ao invés de um conjunto de prescrições a serem cumpridas**” (Guanambi, 2020, p. 99).

Ressaltamos que apenas na discussão sobre currículo encontramos a primeira menção direta às Artes Visuais como uma das possíveis linguagens a serem utilizadas no registro de uma citada ação realizada por crianças. Antes desse momento, encontramos referências à arte e a necessidade de sua compreensão, ao artesanato, ao desenho, e a escultura, como atividades que promovem o desenvolvimento infantil e facilitam os processos de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, consideramos pertinente dizer que sentimos a necessidade de reafirmar, que a arte, as Artes Visuais, como uma de suas linguagens e o desenho, o artesanato, a escultura, o cinema e tantas outras modalidades artísticas inseridas na grande área das Artes Visuais são portadoras de conhecimentos próprios, que dizem respeito às formas de conversão de ideias em imagens, às percepções que despertam, às sensações que provocam e às soluções encontradas na manipulação de suas materialidades que tornam visível o que ainda não o era, por exemplo. Conhecimentos que precisam ser também despertados, refletidos e aprendidos, se desejarmos que, de fato, as Artes Visuais contribuam com outros processos de aprendizagem.

Ao se referir aos contextos de aprendizagem na educação infantil, nos deparamos com um importante questionamento, ao pensar que todos os espaços escolares, devem ser organizados de forma a provocar situações de aprendizagem às crianças que frequentarão a instituição: **“Quem efetivamente produz o que está nos painéis, portas, murais e muros? O que dispomos para livre exploração e descoberta de si, do outro e das coisas em todos os espaços, desde a chegada à Instituição?”** (Guanambi, 2020, p. 101, grifos nossos). Entendemos este ponto de discussão como um necessário momento de reflexão sobre as visualidades expostas no ambiente educacional, compreendendo-as como parte das situações de

aprendizagem e que, portanto, precisam ser mais do que elementos de decoração elaborados a partir de uma convicção, que pode ser equivocada, do que as crianças gostariam ou precisariam ver ou encontrar ali (Freitas; Vidal, 2022). Vejamos o que nos traz o documento:

instituir no currículo significa não se tratar de atividades isoladas de um conjunto. Significa que as experiências com culinária, com Literatura, com música, com cinema, com psicomotricidade **são consideradas como experiências em si e não como finalidade para reforçar um conteúdo**. Há aprendizagem envolvida no fazer determinada receita, na leitura de um livro de Literatura, na ida ao cinema, na musicalização. Dessas experiências com tais linguagens é que emergem conteúdos e não o contrário. (Guanambi, 2020, p. 104, grifos nossos)

Reconhecer aprendizagem efetiva em experiências como o cinema, uma das formas de arte contidas no espectro das Artes Visuais, aponta caminhos que pretendem inserir, de forma consciente e cotidiana, linguagens por vezes subjugadas à condição de apoio para outros conteúdos. Entretanto, ainda no debate sobre o currículo, uma passagem da BMCG, a nosso ver, possibilita duas interpretações em relação à presença das Artes Visuais na escola:

é fundamental levar em conta que uma das funções primordiais da Educação Infantil é o compartilhamento do cuidado/educação dos bebês e crianças com suas famílias. A primeira transição ocorre no processo de inserção na instituição. Como isso é pensado no currículo? Essa inserção é parte do planejamento e do trabalho pedagógico? Qual o ‘tempo de primeira adaptação’? Como é feito? Quem participa? [...] Alimentação, desfralde e a nova rotina na instituição entram no planejamento pedagógico, na escolha das linguagens que serão mobilizadas (música, Literatura, filmes, **Artes visuais**, etc)? (GUANAMBI, 2020, p. 106, grifo nosso)

Aqui, a depender do entendimento de Arte que as leitoras possuam, pode ser compreendido, por um lado, como uma rasa seleção de linguagens a serem mobilizadas no cotidiano institucional em auxílio ao desfralde, por exemplo, constituindo-se uma perspectiva da qual nos distanciamos, ou, por outro lado, sinalizar uma importante preocupação em relação a que linguagens e como trazê-las às crianças para sua apropriação e convívio, com foco nos conhecimentos proporcionados por elas, perspectiva a qual nos alinhamos. Sobre esse tema, Lanier (2008, p. 44) nos ajuda a refletir ao apontar que “[...] a maioria das ideias que visam fornecer uma direção curricular para a área [de arte] não reflete as contribuições específicas da arte-educação, benefícios que nenhuma outra área de estudo pode oferecer à educação”, ao contrário, buscam justificativas para sua presença como meio facilitador para a aquisição de conhecimentos extrínsecos a ela, o que nos sugere uma discussão mais acirrada a respeito de tais entendimentos.

É importante notar que em todo o desenrolar explicativo e elucidativo em relação à concepção de currículo adotado, bem como nas formas de registro dos acontecimentos cotidianos escolares, estão permeados elementos que exigirão das professoras a percepção de

visualidades bem como sua produção sensível, atenta e consciente, estabelecendo, portanto, “[...] uma linha de trabalho educativo que se movimenta entre o cotidiano, o científico, o cultural e o artístico como modo de ampliação de todas estas esferas” (Guanambi, 2020, p. 114). Entretanto, como aponta Albano (2021, p. 29), “[...] a educação infantil só irá se transformar, quando os/as educadores/as se permitirem imaginar outras formas de trabalhar com as crianças, quando se permitirem imaginar outras formas de se relacionar com o conhecimento e portanto com o mundo”, o que nos direciona ao ser sensível das professoras que habitam esses espaços como o ponto-chave para a efetivação do currículo pretendido na BMCG.

A organização curricular em Campos de Experiências, e não mais em divisão de áreas, como posto na BNCC e também na BMCG, exige uma concepção crítica sobre o processo educativo privilegiando as “[...] convivências, experimentações, descobertas, construção de identidades, resolução de conflitos, de pesquisas, e, sobretudo, que sejam lugares que possibilitam a ampliação de acesso aos bens sociais e culturais” (Guanambi, 2020, p. 120-121). Diante disto, o documento sinaliza a necessária superação das tão insistentes **datas comemorativas** que terminam por guiar o cotidiano escolar em ciclos, por vezes interrompendo projetos que se elaboram no dia a dia das instituições embasados nas reais necessidades das crianças.

Ao investirmos nosso olhar aos organizadores curriculares que, de algum modo, tornam mais evidentes as ações e posturas discutidas ao longo do texto, encontramos sua estrutura pensada em três aspectos que dialogam entre si e se complementam, sendo eles os organizadores epistemológicos, dos contextos de experiências e os pedagógicos.

O organizador epistemológico chama a atenção para a presença dos direitos de aprendizagem (brincar, explorar, conhecer-se, conviver, expressar e participar), por serem os modos de apropriação e saber da criança, portanto, a partir deles devem emergir as questões geradoras de novos conhecimentos, traçados e experienciados no cotidiano infantil, que se mesclam com as propostas trazidas pelas professoras, tornando ambas autoras dos currículos vivenciados e apreendidos nas escolas de Educação infantil.

O organizador dos contextos de experiências direciona para um caráter mais particular na discussão sobre materialidades e a forma de organização dos contextos, de situações que estimulem determinadas aprendizagens que se identificam como necessárias nos grupos etários a que se destinam, considerando as especificidades de cada turma e cada local. Interessante perceber que, neste momento do texto, encontramos uma argumentação explicativa que se refere à expectativa de **apreciação** artística como um dos objetivos presentes na Educação Infantil e que deve ser pensado não como uma atividade isolada, mas como um elemento que

**O ESPAÇO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
A PARTIR DA BASE MUNICIPAL CURRICULAR DE GUANAMBI**  
Ana Cláudia de Oliveira Freitas • Fabiana Souto Lima Vidal

se insere nos contextos de experiências cotidianas deste ambiente. Mas vale lembrar uma contestação de Barbosa (2010), que aponta a inadequação do termo **apreciação** que esvazia a complexidade do contato com obras artísticas, e recomenda a utilização do termo **leitura**, que carrega em si percepções, discussões e argumentações, ações desejadas no convívio com artefatos artísticos.

O organizador pedagógico apresenta as concepções fundantes, os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, compreendidos a partir da BNCC da Educação Infantil e o Documento Referencial da Bahia (Bahia, 2019), que devem orientar a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil, bem como dos planos de curso das turmas.

Na organização curricular, disposta em forma de quadros, são apresentadas as transversalidades relacionadas com os conceitos fundantes e com as competências, ou seja, temas que devem perpassar por todos os momentos vivenciados na instituição, bem como os **Direitos de Aprendizagem**, os **Campos de Experiência**, como postos na BNCC, as **Expectativas de Aprendizagem e Desenvolvimento**, intitulados na BNCC como **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, divididos por faixa etária, acrescidos do campo **Orientações Metodológicas**, em que são apresentadas sugestões de ações que contemplariam o alcance das aprendizagens propostas.

A seguir, nos atendo aos pontos relacionados às Artes Visuais na pré-escola, Grupo III, destacamos algumas questões que nos chamam a atenção a partir da Figura 4, abaixo:

**Figura 4 - Organizador Curricular da Educação Infantil.**

ORGANIZADOR CURRICULAR					
Transversalidade relacionada com os conceitos fundantes: - Pensar em uma criança baseada no vir a ser, em sua capacidade de criação constante e no seu protagonismo; - Ter como eixos norteadores a interação e brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança a partir de suas experiências; - Cuidado precisa estar presente em todo ato de currículo; - Educação Integral, pensar em uma formação que respeite a criança em sua integralidade e em espaços e tempo que amparem este novo olhar.					
Transversalidade relacionada com as competências: 1. Conhecimento; 2. Pensamento crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.					
Faixa Etária	Zero a 1 ano e seis meses Grupo I	1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses Grupo II	4 anos a 5 anos e 11 meses Grupo III	Orientações Metodológicas	
Direitos de Aprendizagem	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA				
<b>CONVIVER</b> Com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecendo as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.  <b>BRINCAR</b> Com diferentes parceiros, desenvolvendo sua imaginação e solidariedade  <b>EXPLORAR</b> Diferentes formas	<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	
		(EI01TS02) Traçar marcas gráficas em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais	Utilizar objetos sonoros artísticos incluindo os de tradição e cultura local; fazer gestos e movimentos relacionados às músicas infantis e sons apresentados. Utilizar "cantigas" de roda.  Oportunizar atividades sensoriais, explorando atividades lúdicas e práticas que trabalhem os sentidos.  Propiciar a interação com o meio cultural através de sons e brincadeiras que valorizem a cultura local.
		(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons	

Fonte: Guanambi (2020, p. 136).

Na Figura 4, no Campo nomeado no documento como **Traços, Sons e Imagens**, encontramos, assim como na BNCC, apenas três Expectativas de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo que duas se referem ao Som e apenas uma, em destaque na Figura 4, aos Traços e Imagens, e esta se refere a expressar-se por meio de linguagens artísticas, explorando os planos bidimensional e tridimensional, mas de forma livre. Ao observarmos a coluna referente às orientações metodológicas, encontramos uma orientação genérica que pode atender a qualquer área de conhecimento, entretanto nada se refere expressamente a como oportunizar as aprendizagens na área de Artes Visuais. Sobre esta questão, corroboramos com o pensamento de Iavelberg (2022, p. 115) quando aponta que

é certo que as crianças de 0 a 6 anos são livres para desenhar, modelar, colar, carimbar, construir, empilhar ou justapor coisas, entre outras possibilidades criativas, fazendo uso do corpo em ação e usando diferentes materiais enquanto meios de acesso a um mundo simbólico inesgotável de jogo e expressão artística. Contudo, a liberdade de manifestação e de construção depende de orientações didáticas adequadas, para que as crianças possam viver a arte na escola de modo autoral, sem submissão a projetos alheios às suas necessidades e possibilidades de criação no campo circunscrito pelo projeto curricular da escola.

Ainda em relação ao descritor (EI03TS02) em questão, sentimos a necessidade de trazer à reflexão uma definição apresentada por Albano (2018, p. 14). Diz a autora:

seria importante fazer uma distinção clara entre liberdade de expressão que se manifesta no desenho livre, e o desenho abandonado. Desenho livre é o desenho do desejo da criança, acolhido e acompanhado pelo professor, que vai ajudá-la, se necessário, a dar o próximo passo, conquistando domínio e fluência, seja com o lápis, seja com o pincel.

Portanto, desenho livre não é um desenho para preencher um tempo ocioso, não planejado, em que a criança fica “abandonada”, sem atenção, sem contribuição, sem interlocutores.

**O ESPAÇO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
A PARTIR DA BASE MUNICIPAL CURRICULAR DE GUANAMBI**  
Ana Cláudia de Oliveira Freitas • Fabiana Souto Lima Vidal

A Figura 5 apresenta o Campo de Experiência ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’:

**Figura 5** - Organizador Curricular da Educação Infantil.

ORGANIZADOR CURRICULAR					
Transversalidade relacionada com os conceitos fundantes: - Pensar em uma criança baseada no vir a ser, em sua capacidade de criação constante e no seu protagonismo; - Ter como eixos norteadores a interação e brincadeira e sua importância no desenvolvimento da criança a partir de suas experiências; - Cuidado precisa estar presente em todo ato de currículo; - Educação Integral, pensar em uma formação que respeite a criança em sua integralidade e em espaços e tempo que apanhem este novo olhar.					
Transversalidade relacionada com as competências: 1. Conhecimento; 2. Pensamento crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.					
Faixa Etária	Zero a 1 ano e seis meses Grupo I	1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses Grupo II	4 anos a 5 anos e 11 meses Grupo III	Orientações Metodológicas	
Direitos de Aprendizagem	Campos de experiência	ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO			
<p><b>CONVIVER</b> Com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecendo as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.</p> <p><b>BRINCAR</b> Com diferentes parceiros, desenvolvendo sua imaginação e solidariedade</p> <p><b>EXPLORAR</b> Diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos outros.</p> <p><b>PARTICIPAR</b> Ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente como das relativas às atividades propostas pelo professor e às decisões da escola.</p> <p><b>EXPRESSAR</b> Às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e oposições.</p> <p><b>CONHECER-SE</b> E construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras crianças e adultos, não compartilhando visões preconceituosas ou discriminatórias.</p>	<p><b>EXPEC-TATIVAS DE APREN-DIZA-GEM E DESENVOLVIMENTO</b></p>	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado pelo nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	<p>Incentivar a vivência de situações que possibilitem andar, correr, procurar, abaixar-se, empurrar objetos, escorregar, rolar, ações de tocar, apertar, arremessar, balançar e carregar diferentes objetos, possibilitando a criança imitar ou mostrar suas ações além de perceber o efeito de suas ações no outro. Reconhecer o choro, movimentos, sons, olhares, etc., como comunicação de vontades ao participar de rotinas de alimentação, higiene, cuidados e descanso e nas trocas de afeto com adultos e crianças.</p> <p>Intensificar o trabalho com livros e histórias que destacam a diversidade, a construção da identidade e auto aceitação das características individuais. Ampliar as discussões sobre valorização da história e cultura africanas, com destaque para a diversidade étnica.</p> <p>Construir junto com as crianças instrumentos musicais utilizando sucatas, para que, além de trabalhar a oralidade e listagem através do manual de instruções, trabalhe a coordenação, brinquem e participem do faz de conta, desfilam com os instrumentos construídos, enriquecendo as vivências e interações.</p> <p>Oferecer brinquedos que proporcionem aprendizado de causa e efeito: sacudir um chocalho, apertar botões que acendam luzes ou fazer determinados barulhos, bolas cheias para estourar.</p> <p>Encher recipientes até transbordar e conversar com a criança o motivo de estar derretendo. Fazer na sala de aula um mapa (tabela), usando imagens para eventos do cotidiano, que expressem a relação de causa e efeito, por exemplo: chuva x água, lama, guarda-chuva, entre outros.</p> <p>Realizar atividades concretas e pequenas experiências em sala, de modo a incentivar o pequeno cientista, valorizando assim uma das habilidades das competências gerais sobre o conhecimento tecnológico e científico.</p>
		(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos	
		(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas	
		(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	
		(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	
		(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com função social significativa.	
		(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	
		(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta, para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	
		(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio de escrita espontânea.	

Fonte: Guanambi (2020, p. 136 – 138).

Na Figura 5, acima, encontramos quatro descritores que fazem referência às visualidades. No primeiro, lê-se: expressar-se

por meio da linguagem [...], **de fotos, desenhos** e outras formas de expressão; [no segundo:] escolher e folhear livros, procurando **orientar-se por temas e ilustrações**; [temos ainda:] levantar hipóteses sobre gêneros textuais [...] **recorrendo a estratégias de observação gráfica** [...]; [e por último:] selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura [...] ([...], pela **leitura das ilustrações** etc.) (GUANAMBI, 2020, p. 136 – 138, grifos nossos).

Entretanto, nas Orientações Metodológicas encontramos apenas: “fazer na sala de aula um mapa (tabela), **usando imagens** para eventos do cotidiano, [...]”, desse modo, identificamos que existe, no texto, o reconhecimento das visualidades como linguagem, passível de leitura, porém, mais uma vez, não há alusão aos possíveis percursos que contribuam para as aprendizagens pretendidas.

Percebemos as imagens como “[...] um campo fértil para reflexões, ideias construídas e alimentadas por discussões promovidas em diferentes campos de estudo, possibilidades de construção de pensamentos e comportamentos que podem e devem ser refletidos” (Freitas; Vidal, 2022, p. 19), mas que necessitam de estudo e formação. Por este motivo, acreditamos ser necessária uma atenção, especialmente nas orientações metodológicas, que apontem possibilidades de leitura e produção deste potente instrumento de discussões como uma linguagem, com códigos e materialidades próprias, que precisam ser experienciadas e exploradas em toda sua diversidade e potencialidade.

## Conclusões

Ao analisarmos a BMCG, entendida como uma política curricular que servirá de aporte para a construção efetiva dos currículos de cada estabelecimento de ensino do município, percebemos que o documento apresenta importantes sinalizações ao ser construída coletivamente, ouvindo as partes envolvidas, valorizando as múltiplas linguagens e as culturas locais, como também portadoras de conhecimentos.

Ao voltar o olhar para a Educação Infantil, mais uma importante ação se estabelece, a escuta e olhar sensíveis às crianças que se tornam também construtoras dos currículos dos estabelecimentos educacionais, como também da sociedade e de suas próprias infâncias, portanto, não passivas receptoras de conteúdos, mas agentes construtoras do saber.

Com relação ao nosso campo de estudo, as Artes Visuais, embora conste no corpo do documento o reconhecimento do desenho como uma das **vozes das crianças**, nada se apresenta,

nos Organizadores Curriculares da Educação Infantil, para que as produções das crianças se estabeleçam como autorais e, de fato, significativas linguagens infantis. Também, embora estejam presentes no texto da BMCG, a menção a outras modalidades das artes visuais como o cinema, a escultura, a pintura, bem como a necessidade de contato com as experiências artísticas já produzidas pela humanidade, não se vê, nos organizadores curriculares, nenhuma menção aos seus modos de produção, acesso ou discussões já produzidas sobre esses temas.

Tais constatações nos fazem pensar que a BMCG abre caminhos para o trato significativo com as Artes Visuais em seu texto, pois entende-a como uma das possíveis linguagens infantis, apresentando-a como portadora de conteúdos em diferentes formas de apresentação, o que nos sugere a necessidade contínua de nutrir o corpo docente e gestor da educação guanambiense neste campo de estudo, de modo a permitir que as ações empíricas se estabeleçam como proposições que potencializem a presença das Artes Visuais nos estabelecimentos de forma crítica e que atenda às necessidades de criação das crianças e também das pessoas adultas que ali se encontram, de forma a possibilitar que esse documento seja revisitado, olhado criticamente e repensado para ampliar as necessidades de criação, de modo que as práticas não se reduzam apenas às orientações deixadas no referido documento.

### Referências

ALBANO, Ana Angélica. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 09 – 19, mai./ago. 2018. DOI: 10.5902/1983734833895 Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33895>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ALBANO, Ana Angélica. Por uma pedagogia da infância através da arte. *In*: CAMPOS, Káti a Patrício Benevides, OLIVEIRA, Maria das Graças, BOITO, Crislaine (org.). **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha: Z Multi, 2021. p. 17 – 31. Disponível em:

<https://www.zmultieditora.com.br/flipbook/deploy/pdf/e02f01362ec1ce32eacd882ba2dfcdb110da2678.pdf> Acesso em: 17 fev. 2022.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na Infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Entre Olhares... As imagens que habitam nossas escolas!. Existências *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. 31., 2022, Recife. **Anais [...]**. Recife: on-line, 2022. p. 1-21. Disponível em: <http://www.evem3.com.br/anais/31ENANPAP2022/4975593-ENTRE-OLHARES-AS-IMAGENS-QUE-HABITAM-NOSSAS-ESCOLAS>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Treinamento Pedagógico. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino** – Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

GUIMARÃES, Leda. Arte, design e cultura visual do povo: uma conversa entre mulheres. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 117 – 129, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/74969>. Acesso em: 01 out. 2021.

IABELBERG, Rosa. Arte, infância, formação docente e cultura na escola. *In*: CUNHA, Susana Rangel vieira da, CARVALHO, Rodrigo Sabala de (org.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. 2. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: Zouk, 2022. p. 115-124.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. *In*: BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-55.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação, pesquisa e prática docente pelos territórios da arte: (re)conectar sensibilidades, (re)inventar linguagens. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito; BIBIAN, Simone (org.). **Educação Infantil, formação e prática docente nas tramas da arte: diálogos com Anna Marie Holm e Veia Vecchi**. Curitiba: Appris, 2021, p. 23-35.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, v. 67, p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/sQFMpDZ3pfqhFYjwQVmlVQL/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2021.

STACCIOLI, Gianfranco. Infância e suas linguagens. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 95-126.

### **SOBRE AS AUTORAS**

**Ana Cláudia de Oliveira Freitas.** Mestre em Artes Visuais/UFPB; Docente da UNEB - Campus XII, coord. do Centro de Ext. e Pesq. Artístico Cultural. Integrante dos Grupos: NEPE/UNEB; GPECAE/UFPB; GPAP/*Mackenzie*.

Contribuição de autoria: autora principal Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1466570206593334>

**Fabiana Souto Lima Vidal.** Docente CAP/UFPE e do PPGAV UFPE/UFPB. Doutora em Educação/UFPE. Editora-chefe da Rev. Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica. Líder do GPECAE e integrante da Rede de Rep. da FAEB. Contribuição de autoria: coautora Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9258272116465693>

### **Como citar**

FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira; VIDAL, Fabiana Souto Lima. O espaço das artes visuais na educação infantil a partir da base municipal curricular de Guanambi. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13508