

Educação infantil: um olhar reflexivo para o ensino-aprendizagem de artes na região do Alto Paranaíba

Danúbia Viana Souto de Brito

Aluna do 5.º período do curso de Pedagogia.
Bolsista do XI PIBIC. e-mail: danubiasouto137@hotmail.com

Joana Batista de Oliveira Ferreira

Aluna do 7º período do curso de Pedagogia. Bolsista do XI PIBIC.
e-mail: joanabof@yahoo.com.br

Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Professora adjunta do UNIPAM e orientadora da pesquisa. e-mail: helania@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a práxis dos professores de Artes da região do Alto Paranaíba, no que concerne ao tipo de avaliação mais presente na Educação Infantil. O *corpus* utilizado foi composto por relatos de experiências apresentados em encontros realizados com os Grupos de Estudos em Artes, promovidos pelo Polo Rede Arte na Escola do UNIPAM. De acordo com os resultados da pesquisa, a prática dos professores envolvidos reflete toda a complexidade observada pelos teóricos estudados, embora prevaleça a avaliação mediadora e processual, na maioria das escolas.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem - Artes – Alto Paranaíba - Reflexões

Abstract: The present paper proposes a reflection about the praxis of teachers of Arts in the region of Alto Paranaíba, in what concerns the most useful kind of test in Child Education. The *corpus* used was composed by experience reports presented in encounters programmed by the Groups of Study in Arts, promoted by “Polo Rede Arte na Escola”, of UNIPAM. According to the results of the research, the practice of the teachers involved reflects all the complexity observed by the theoreticians studies, although the mediator and procedural test still prevails in most of the schools.

Keywords: Teaching and learning; Arts; Alto Paranaíba; reflections

Considerações iniciais

A relação entre a educação infantil e o ensino fundamental e médio, no contexto brasileiro, foi marcada por diferenças e rupturas, uma vez que não havia articulação entre os saberes e fazeres produzidos e vividos em uma e em outra etapa de formação

humana. No entanto, percebe-se que esse quadro começou a mudar, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 garantiu aos alunos da Educação Infantil a valorização dos seus aspectos cognitivos, sensíveis e culturais, integrando este nível de ensino aos conteúdos ministrados nas demais etapas da educação básica.

Já a Lei n 11.274/2006, ao instituir a implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos de duração até 2010, promove a inclusão de crianças de seis anos de idade na instituição escolar, a fim de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, Lei n 11.174/2006. Brasília, MEC, 2006, p. 7).

A despeito disso, um dos relatórios de observação produzidos pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em junho de 2009, mostra que há “insuficiências e desigualdades nas etapas da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio”. Em relação à Educação Infantil, o relatório aponta para o fator de acesso das crianças de zero a três anos à escola, pois a oferta de vagas é insuficiente, assim como os recursos para o seu financiamento. O atendimento tem ocorrido muito mais para as crianças de quatro a cinco anos (70%). Assim a “Educação Infantil não tem sido vista como primeira etapa de um processo que termina no ensino superior, além de ser muito importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças” (HADDAD, 2010, p. 8).

Mesmo sabendo da importância das creches, como fator fundamental no apoio à inserção socioprofissional das mães pobres, o referido relatório mostra que o atendimento às pessoas que recebem até meio salário mínimo é quatro vezes menor do que as que recebem mais de três salários mínimos. Além disso, o relatório aponta para a falta de qualidade da Educação Infantil. As limitações enumeradas são

a deficiente infraestrutura das escolas públicas e conveniadas, a desvalorização do profissional da educação para essa faixa etária, a formação inadequada dos profissionais, a fragilidade institucional dos municípios e a gestão deficiente dos sistemas de ensino nas escolas da rede pública (HADDAD, 2010, p. 9).

Ainda de acordo com o relatório, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), somada ao compromisso formal dos municípios com a educação infantil, pode fazer a diferença.

Tais políticas públicas implantadas nos últimos anos revelam que a condição infantil passou a ser respeitada, demandando pesquisas que tratam da especificidade da vivência da criança nos diversos espaços educativos. O que se pretende, com essas buscas, é “projetar e efetivar uma educação da pessoa com inteireza, articulando as múltiplas dimensões do ser humano”, como lembra Luciana Esmeralda Ostetto (*apud* PILLOTTO, 2010).

Pensar a infância para além das certezas pedagógicas, abrir-se para a novidade e o mistério que rondam os saberes e fazeres de cada criança, validar suas experiências,

achados e construções: eis o ponto de partida da maioria das pesquisas que pretendem discutir o currículo direcionado à Educação Infantil.

Nesse contexto, sabe-se que a linguagem da arte tem um papel fundamental, já que prioriza o conhecimento centrado nas questões emocionais, afetivas e psicológicas do aprendiz. O que se pretendeu com esta pesquisa, então, foi avaliar reflexivamente as ações dos professores responsáveis pela Educação Infantil, no intuito de perceber os aspectos frágeis com relação à avaliação em arte no contexto escolar, diagnosticando a realidade para construir coletivamente novas proposições.

A hipótese aventada é que, embora já haja a proposição dos conteúdos e habilidades, ainda não se desenvolveram práxis avaliativas nas quais haja a total integração do profissional da Educação Infantil, das crianças, da instituição e da comunidade no processo.

Partindo do princípio de que há diferenças em avaliar crianças, já no ensino regular, e avaliar crianças que estão começando seu processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pressupõe-se que estar com a criança em seu desenvolvimento demanda um olhar reflexivo sobre seu contexto social, cultural, entre outros, a fim de acompanhar suas dificuldades e progressos.

Não se pretende, com isso, estabelecer modelos de ações para os municípios, pois as especificidades de cada espaço devem ser respeitadas. A proposta é apontar constructos (a curto, médio e longo prazo), nos quais cada instituição de Educação Infantil tenha um profissional habilitado no ensino das Artes, capaz de desenvolver projetos pedagógicos em parceria com os demais educadores, enfatizando os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais em artes.

Da teoria à prática: fundamentos

Sabe-se que, até pouco tempo atrás, o primeiro contato da criança com o universo da arte era feito oralmente, pela voz da mãe, do pai ou dos avós, os quais cantavam canções de ninar, ensinavam cantigas de roda, contavam histórias, propunham desenhos etc.

No entanto, a realidade na qual se vive hoje é bem diferente. O acesso à cultura ou às artes é dado pela TV ou por meio de outras ferramentas eletrônicas, sem a presença humana. Por isso, no período em que a criança começa a se relacionar com o mundo, ela precisa da presença humana. É nessa hora que entra a figura do professor que atua nesta fase, o qual precisa estar preparado para trabalhar as diferentes linguagens artísticas na creche e em outros espaços da Educação Infantil.

Explorar a linguagem artística na Educação Infantil é possibilitar uma vivência lúdica e criativa, suscitando o imaginário da criança. Durante o processo escolar, a fantasia deve existir. Para Fanny Abramovich (2004, p. 138),

é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os outros e com o mundo, à nossa memória e aos nossos projetos, para compreender que a fantasia é

uma forma de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir... o quanto a realidade é um impulsionador (e dos bons!!!) para desencadear nossas fantasias.

Por essa razão, a criança precisa viver no mundo da arte, pois fazer arte é fantasiar, é descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que se vive e se atravessa. Por meio de atividades artísticas, a criança pode sentir e transmitir emoções importantes como a tristeza, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais. Além disso, por meio da arte, pode-se descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. A História, a Geografia, a Filosofia, a Política, a Sociologia, sem se conhecer o nome disso tudo, invade o mundo infantil.

Assim sendo, percebe-se que a arte atua de maneira profunda e essencial na vida do educando, divulga os valores culturais que dinamizam a sociedade. Sem dúvida, a arte é um instrumento de comunicação na vida dos homens, funciona como um canal transmissor de valores históricos, culturais e sociais, e também permite que a criança estabeleça relações entre o tempo presente e o passado.

Marisa Szpigel (2010) lembra que estimular a produção artística infantil é importante porque proporciona as condições para identificar marcas pessoais na hora de criar e de apreciar obras de arte. Por outro lado, nesta fase, tudo vira objeto de investigação, e é apreendido de forma direta pela criança

mole, duro, fino, grosso, macio, áspero, pequeno, grande. Os olhos e as mãos se movem rapidamente – e narizes, orelhas, cabelos, óculos, brincos, chaves e chocalhos estão entre os “alvos” prediletos. E tudo passa pela boca. Nessa fase de descoberta, cabe aos adultos sinalizar o que pode ser experimentado. Na Arte, a experimentação é fundamental e esse espírito deve ser estimulado (SZPIGEL, 2010).

Ainda de acordo com a autora, entre um e dois anos a criança precisa se movimentar. Suportes diversos devem ser usados, como superfícies lisas e ásperas, grandes e médias, bidimensionais e tridimensionais etc. Pode-se propor às crianças pintura sobre paredes, azulejos, tecidos, plásticos, por exemplo. As crianças podem nesta fase, trabalhar sentadas, em pé, deitadas, com o papel na vertical (na parede) ou na horizontal (na mesa ou no chão). Deve-se apontar as diferentes maneiras de ocupar o espaço que pode contribuir para que todos se lancem em novas pesquisas.

Com dois e três anos, as crianças aprendem cada vez mais a coordenar o prazer motor com o prazer visual, ou seja, ver o resultado de seus gestos e movimentos. Mesmo que não acabem o que desejam fazer, o que vale é a experiência do fazer. Elas gostam das cores, das formas dos objetos. Gostam de mostrar aos adultos o que fazem.

Nesse contexto, a avaliação é um componente indissociável do processo educativo, pois possibilita ao professor definir meios para fazer uma programação das atividades e gerar circunstâncias que criem progressos na aprendizagem das crianças. Tem como principal função acompanhar, encaminhar, moderar e redirecionar esse processo como um todo.

O modo de avaliar a criança, na primeira fase de sua vida, deve coadjuvar com a introdução do conhecimento, encorajando a autoestima das crianças. Nesse sentido, a avaliação deve permitir que elas entendam e pensem suas vitórias, seus obstáculos e suas capacidades ao longo da trajetória do seu processo de ensino-aprendizagem. Isso só será alcançado, se o professor partilhar com as crianças aquelas situações observadas que demonstraram seus avanços e suas capacidades de superação das dificuldades. Neste sentido, o regresso para as crianças se dá de forma contextualizada, o que revigora a missão formativa que deve ser atribuída à avaliação.

É de grande valia que o professor tenha ciência disso, para que possa exercer de maneira mais intencional a sua prática. Isso implica determinar com mais clareza a direção a quem é conferida a avaliação: se a todo grupo ou a algum caso em particular. Os instantes de reaparição da avaliação para a criança devem atenuar prioritariamente sobre as suas conquistas. Outro aspecto considerável de se assinalar é à exibição com que a criança constrói o seu conceito sobre a avaliação.

Os pais têm o direito e a responsabilidade de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, e de se tornarem cientes dos avanços e conquistas dos mesmos, observando se eles estão dentro dos objetivos e das ações desenvolvidas pela instituição.

No cap. VII, 3.º do Substitutivo ao projeto da LDB n.º 101, de 1993, observa-se que “na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem julgamento de aprovação mesmo para acesso ao Ensino Fundamental”. Na opinião de Jussara Hoffmann (2004, p. 15),

um dos pressupostos básicos dessa prática é justamente torná-la investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa, porque a dimensão da interação adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer.

Neste sentido, temos que observar a criança e compreendê-la, para que ela possa ter a oportunidade de conhecer a si mesma e a realidade a sua volta, por meio de experiências significativas. Ainda segundo Jussara Hoffmann (2004, p. 21),

Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente as próximas conquistas, devendo ser analisada no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais.

A avaliação mediadora é aquela que exige dos profissionais maior proximidade das crianças. A autora parte do pressuposto de que o contato direto com a criança abre as portas para várias questões. É o momento em que ele compreende as atitudes infantis, revelando o pensar delas, a forma de reagir e os questionamentos de cada uma. Esta postura avaliativa vai proporcionar conhecimentos da realidade infantil, propici-

ando maior interação de qualidade entre educador e criança.

Desse modo, o educador deve esquecer comportamentos uniformes e patronizados, e investigar ideias para prontificar a criança a uma construção de descoberta de mundo. Ele deve mediar a reação da criança, sua ação, beneficiando-a com desafios, segurança, espaço entre outros em suas experiências e vivências.

Já Silvia Sell Duarte Pillotto e Letícia T. Congelian Mognol (2009, p. 109) observam que, partindo da ideia de avaliação compartilhada, “o portfólio é um caminho eficaz, pois permite a troca de experiências entre professor e alunos e entre alunos e alunos, envolvendo outros protagonistas, como comunidade e outros tantos meios de comunicar-se”.

Para as pesquisadoras em tela, o portfólio é um tipo de avaliação que envolve a criança e o educador, no qual a criança é participante, ativa, no processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Quando a criança está desenvolvendo seu trabalho na criação do seu portfólio, ela é estimulada a produzir sua autoavaliação.

No portfolio temos aglomerados todos os tipos de documentos, de modo sistematizado, que confere ser necessário para uma avaliação mais intensa e profunda por meio de registros e observação, pois são expostos todos os movimentos e diálogos consecutivos do cotidiano da criança. Neste tipo de avaliação, é perceptível a trajetória de aprendizagem da mesma. Não existe uma forma padrão ou única da construção do portfólio e os objetivos têm de ser flexíveis ao público-alvo. É considerável evidenciar a relevância de uma fonte de diálogo e socialização dos conhecimentos e dos saberes. Vale ressaltar que o material utilizado na confecção do portfólio deve ser forte e duradouro com fim de ser fácil o seu manuseio pelas crianças.

Luckesi (2005), por sua vez, propõe uma caracterização diferente para cada tipo de avaliação. Segundo o pesquisador, avaliação emancipatória caracteriza-se “como uma forma de promover os sujeitos e a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando assim o crescimento” (2005, p. 127). Avaliação alternativa ou autêntica são as técnicas de avaliação e as estruturas organizativas usadas, em vez de associadas aos testes de papel e lápis. São procedimentos descritivos que enfatizam o processo ensino-aprendizagem. Designam o modo como a criança aprende, assimila a informação, edifica seus conhecimentos e resolve situações problemas (GULLO *apud* PILLOTTO; ALVES, 2010, p. 142). A avaliação alternativa propicia comunicação das atividades rotineiras da educação infantil, acolhe a diversidade de pensamento, seu tempo de aprender, o jeito de ser da criança e encoraja-a ao envolvimento no processo de avaliação. É na observação, durante a execução de uma atividade ou um jogo, que o professor tem seu maior resultado, avaliando como a criança decidiu responder aquela pergunta, ou jogar daquela maneira.

Já a avaliação formativa é capaz de orientar a criança para que ela mesma possa perceber suas dificuldades, seus avanços e encontrar, orientada pelo professor, procedimentos que permitam progredir. Esse método de avaliação é por meio do “como?” e “por quê?”. Partindo daí é que começa a avaliação, diferente da avaliação tradicional que observa somente o que foi feito no papel e lápis.

Gullo considera a avaliação formativa propicia à criança, para que ela possa ser capaz de perceber seus obstáculos, seus progressos e descobrir-se, trazendo um envol-

vimento e a manifestação das reais capacidades e competências. Com isso, está a serviço da aprendizagem e no mesmo momento da autorregulação e autoavaliação, isso conduzido pelo educador no processo de aprendizagem e avaliação. Ele direciona todo o processo: preparação, análise, interpretação e muito diálogo com as crianças. Na avaliação formativa, devem ser elaborados parâmetros para a observação do comportamento das crianças, interpretá-la, participar da conclusão da análise e trazer solução por meio de condições criadas para a superação dos erros e os obstáculos observados.

Este tipo de avaliação forma uma pessoa mais autônoma, consciente e livre, na sua vida com tomada de decisões, já que, desde cedo, está sendo preparada intencionalmente ou não para isso. Este modo de avaliar tem de ter posicionamento, o avaliador não pode ficar sem tomar partido do aluno para aprendizagem, afastado do aluno ou distraído, não se pode perder a oportunidade de pronunciar sobre a relação que o liga à criança. Na educação infantil, a criança é como um recém-nascido ou uma recém-chegada, ela vem com a verdade dela e requer uma pré-disposição da parte do educador para escutá-la com muita atenção, como se ela estivesse nos ensinando, e isso é essencial para que possamos compreendê-la.

Diante do exposto, percebe-se que um dos ofícios da educação infantil é criar uma dimensão e circunstâncias para relatos de experiências vindos dos discentes, com vistas a principiar o ensino-aprendizagem a partir da sua realidade, do seu mundo e de suas vivências.

Análise dos dados: identificando processos

O *corpus* utilizado na pesquisa consistiu na análise de projetos de artes, articulados com a contação de histórias, aplicados em escolas de educação infantil da região do Alto Paranaíba e dos relatos apresentados pelos professores ao final de suas práticas. Foram analisadas 16 propostas de professores da rede privada e pública da região do Alto Paranaíba.

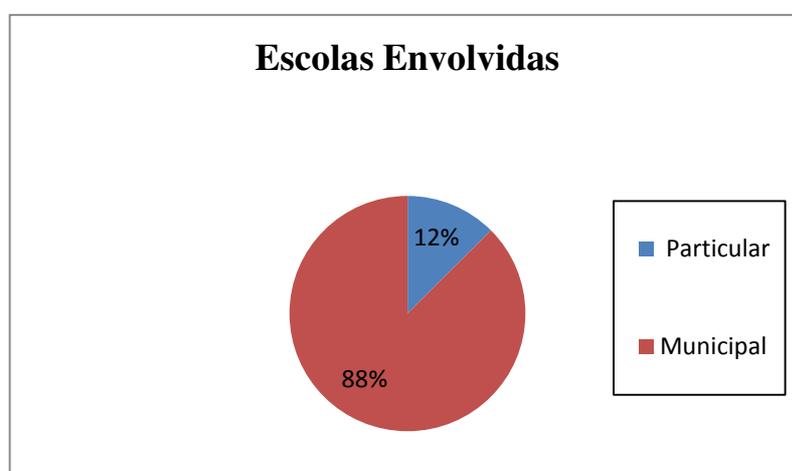


Gráfico 1: Escolas envolvidas

De uma escola particular participaram 4 professoras, e da escola pública, 3 professoras. A maioria tem formação em Pedagogia e especialização em áreas afins. Todas participam dos Grupos de Estudos organizados pelo Centro Universitário de Patos de Minas, por intermédio do Polo Rede Arte na Escola.

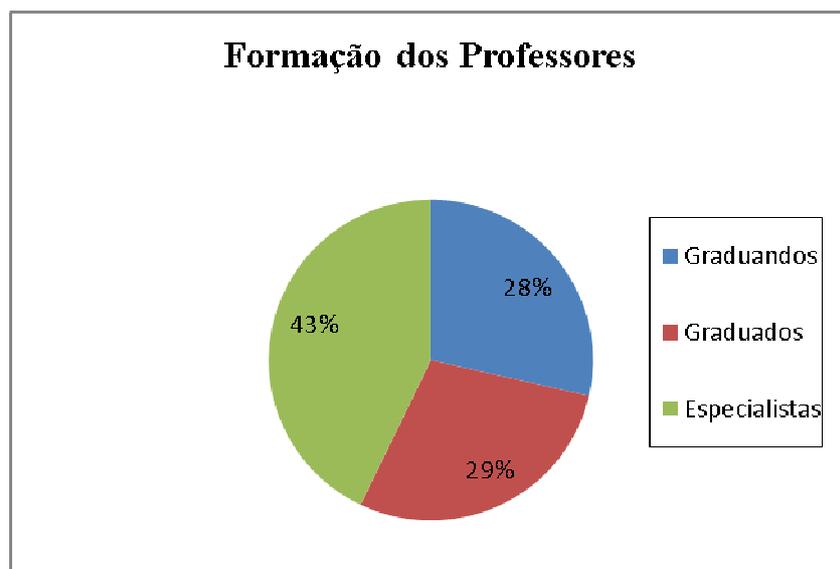


Gráfico 2: Formação Professores

Quanto à faixa etária das crianças, predomina a faixa de 0 a 3 anos.

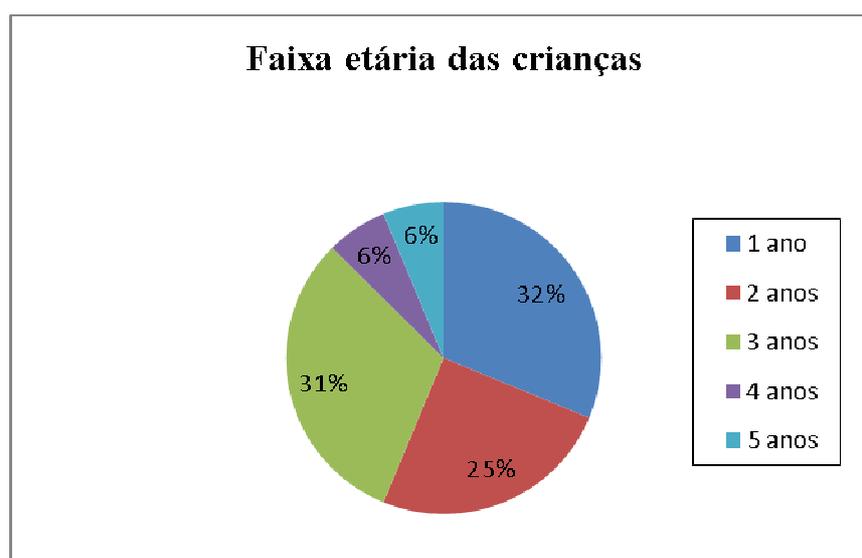


Gráfico 3: Faixa etária

Nas práticas cotidianas em Artes, foram utilizados os seguintes materiais: lixa de parede, giz de cera colorido e tecido branco liso, cola, tesoura, livros e textos, cartolina, música, poemas, rimas, Datashow, tintas guache, papel camurça, caneta hidrocor preta, caneta hidrocor vermelha, barbante, furador de papel, pratinhos de plástico, cenouras, balões, papel fantasia, lantejoulas, copinhos de plástico, grãos de arroz, grãos de milho, grãos de feijão, fita adesiva, folhas de papel sulfite, vasilhas, farinha de trigo, sal, água, óleo e corante.

Materiais Utilizados

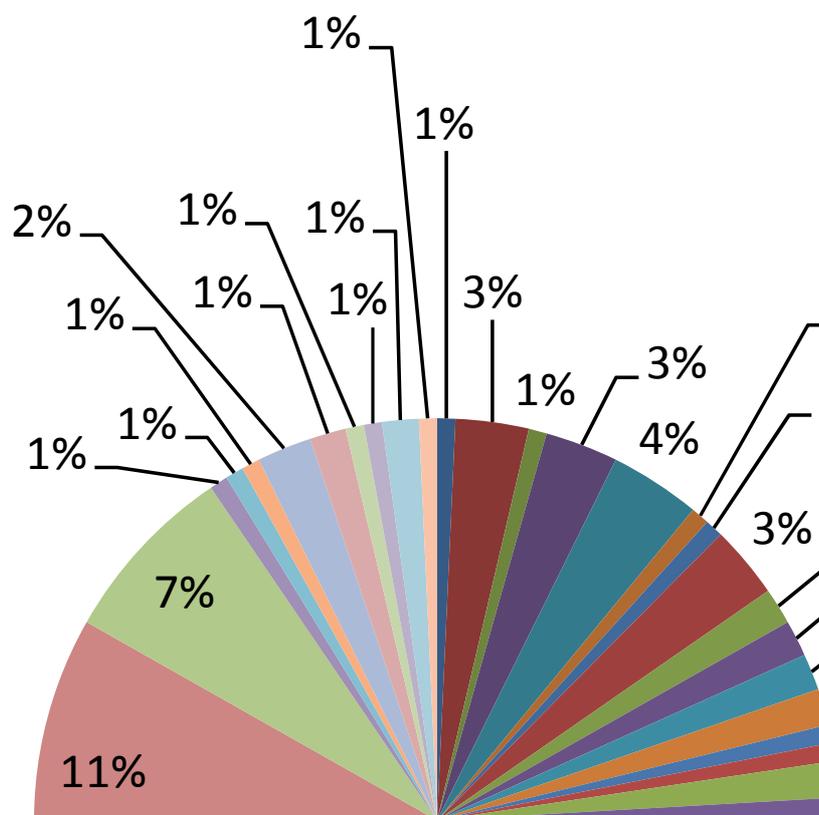


Gráfico 4: Materiais Utilizados

Quanto aos eixos temáticos trabalhados nas práticas, destacam-se:

- Linguagem oral e escrita, linguagem matemática, natureza e sociedade e linguagem artística. Os conceitos são animais marinhos, meio ambiente e mar, utilizando-se a obra do artista Romero Britto.
- Expressão oral, expressão corporal e expressão escrita,
- Criatividade,
- Cultura indígena,
- Hábitos alimentares,
- Linguagem oral,
- Amizade,
- Respeito ao próximo,
- Hábito de ouvir,
- Os sentidos,
- Partilhar e leitura

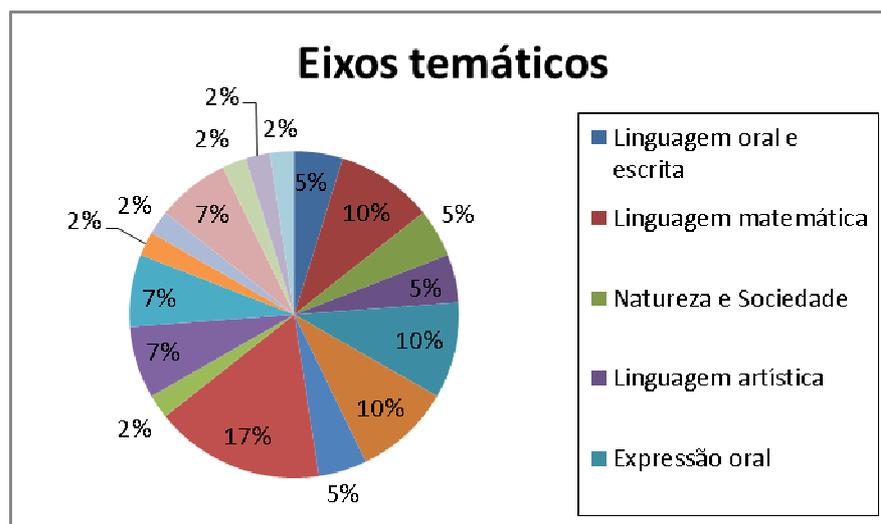


Gráfico 5: Eixos Temáticos

Na maioria das atividades, percebeu-se a motivação das crianças no momento em que houve a proposta de trabalho, motivação essa decorrente da escolha e da curiosidade dos pequenos em relação ao tema do projeto. Vale ressaltar que todos os projetos estavam articulados com o Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas.

No que se refere aos conceitos mais trabalhados, observam-se, na área de Artesm formato, cores, linhas e pontos. Como temas transversais, foram contemplados o meio ambiente, o corpo humano, a cultura indígena, a alimentação e o mar.

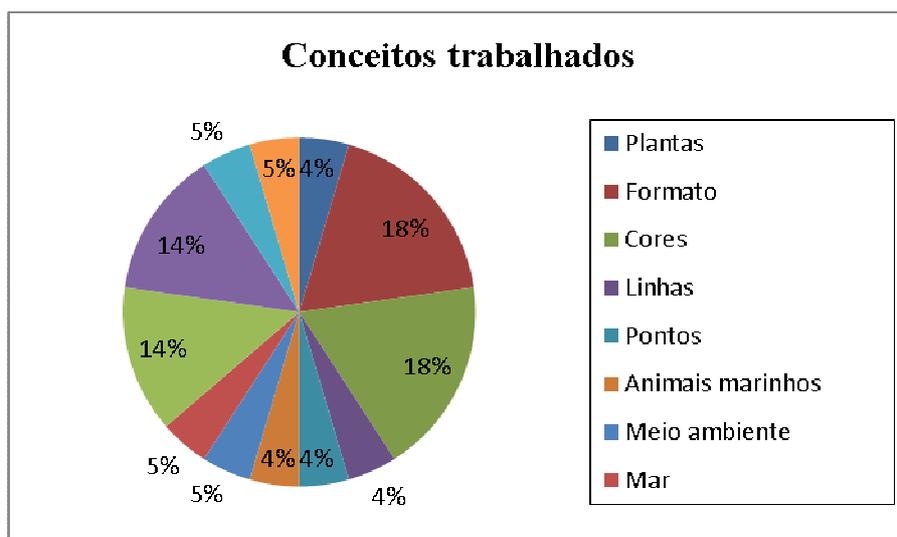


Gráfico 6: Conceitos trabalhados

Já no que diz respeito aos produtos obtidos, observou-se o uso de:

- Desenhos com giz de cera na lixa,
- Pôsteres e contação de história (painel),
- Dobradura,
- Árvore das mãozinhas,
- Livrinho,
- Chocalho,
- Cocares.

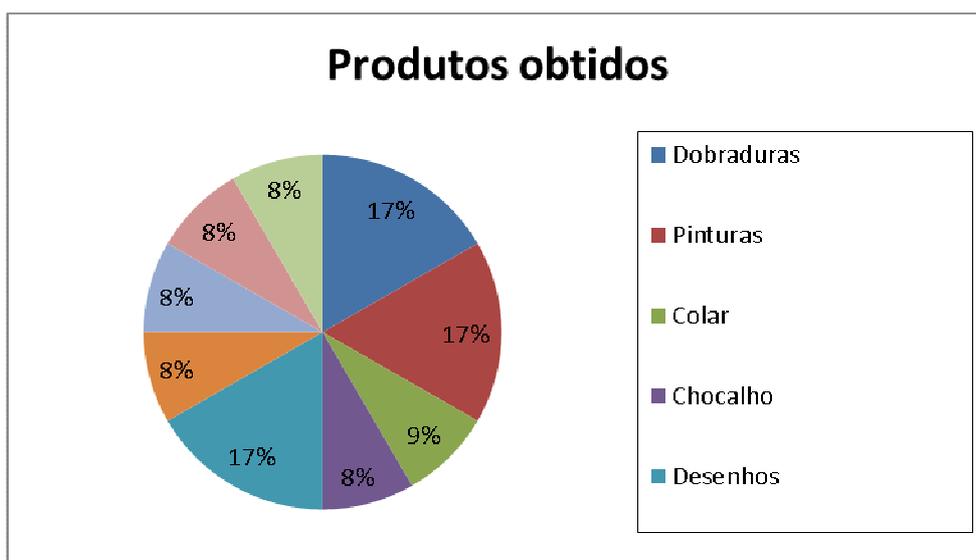


Gráfico 7: Produtos obtidos

No quesito avaliação dos trabalhos propostos em sala de aula, na maioria dos projetos, levou-se em consideração o conhecimento obtido pela criança e o envolvimento da mesma nas atividades. Nesse sentido, a avaliação considerou, além de todo o processo de construção do educando (portfólio), o produto final apresentado por cada criança.

A reflexão em torno do produto final permite que as crianças entendam e pensem suas vitórias, seus obstáculos e suas capacidades ao longo dessa trajetória do seu processo de ensino-aprendizagem. Por isso é importante para que o professor partilhe com as crianças opiniões sobre seus desenhos, dobraduras, enfim, sobre tudo que foram capazes de criar ao longo do processo. Neste sentido, as crianças percebem, de forma contextualizada, o que construíram ao longo das aulas.

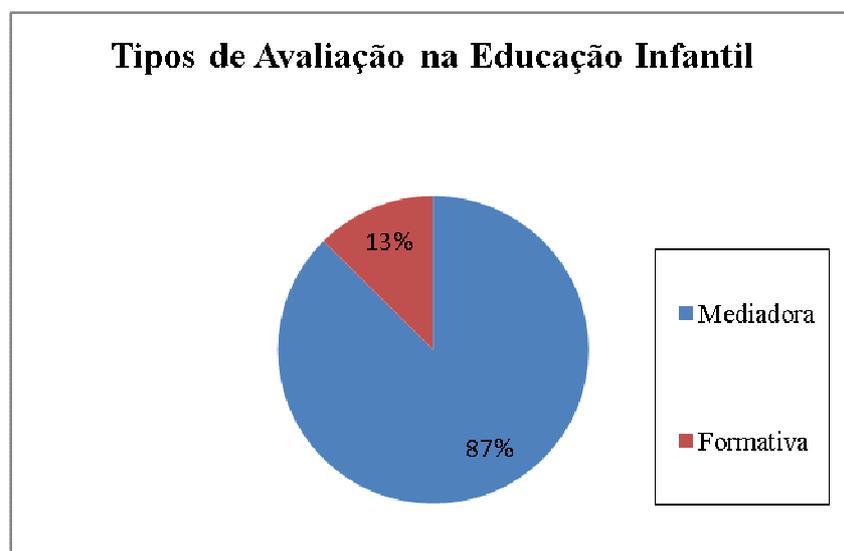


Gráfico 8: Avaliação Predominante

Ao final da análise dos dados, conclui-se que o tipo de avaliação predominante nas escolas envolvidas é a mediadora, devido à faixa etária das crianças avaliadas, pois é um tipo de avaliação que alcança com mais profundidade a aprendizagem da criança.

Desse modo, o professor sente-se mais seguro no momento de uma avaliação, sem uniformizar ou comparar os avanços no processo de conhecimento do seu aluno. E vai criar um meio de aprendizagem que propicie ao mesmo, não levando em consideração o seu nível, sejam bases intelectuais ou a evolução na construção de suas hipóteses, na sua aprendizagem, podendo contar com o histórico das vitórias de cada um dos seus alunos, promovendo um ambiente de confiança, em que cada um dos seus passos, avanços e dificuldades são observados e valorizados. E neste contexto a avaliação mediadora é essencial.

Considerações finais

Envolvendo profissionais de diferentes áreas (Artes, História, Letras e Pedagogia), portadores de diversos saberes e experiências, numa perspectiva multi e interdisciplinar, e valorizando os saberes e experiências dos alunos das escolas envolvidas (municipais, estaduais e particulares), buscou-se, com essa pesquisa, avaliar reflexivamente as ações apresentadas nas propostas dos professores de Artes para a educação infantil, no intuito de perceber os aspectos frágeis com relação à disciplina no contexto escolar, diagnosticando a realidade para construir coletivamente novas proposições, sobretudo no quesito avaliação.

Nesta perspectiva, pode-se constatar, pelos dados analisados, que os projetos em Artes contemplam a vivência da criança, respeitando seus espaços e referências. Assim a avaliação, na Educação Infantil, reflete toda a complexidade observada pelos teóricos estudados, embora prevaleça a avaliação mediadora e processual, na maioria das escolas.

Essas observações apontam para a necessidade de um acompanhamento mais sistematizado do trabalho dos professores da Educação Básica, por parte das universidades que oferecem a cursos de formação de professores.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394*. Brasília, MEC, 1996, p. 6.
- BRASIL. *Lei n 11.174/2006*. Brasília, MEC, 2006, p.7.
- CABRAL, M.W.R. SCHRAMM, L. K. M. MENEGHEL, S. MADDALOZZO, L. S. DELAGNOLO, P. D. KREISCH, C. Avaliação em artes: estudo sobre os cursos de música, teatro e artes visuais, in: PILLOTTO, S. D. & ALVES, Maria Palmira C. (org). *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos*. Joinville: Univille, 2009, cap. 7, p. 127.
- GARCIA, Walkíria Angélica Passos. *Bau do Professor: história e oficinas pedagógicas*. 5 ed. Belo Horizonte: Fapi, 2004.
- HADDAD, Sérgio. Prioridades e Problemas da Educação Básica, in: *Pátio*. Porto Alegre, ano XIV, n. 53, fev./abril 2010.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação 2004.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PARENTE, C. C. M. Um processo de reconstrução da avaliação na educação pré-escolar, in: PILLOTTO, Silvia S. D. & ALVES, Maria Palmira C. (org). *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos*. Joinville: Univille, 2009, cap. 8.

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual, in: *Revista Univille*, v. 5, n. 1, abr. 2000.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Propostas para a arte na educação infantil. Disponível em http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=24. Acesso em 03 de março de 2010.

PILLOTO, D. S. S. & MOGNOL, C. T. L. Avaliando o processo de estágio curricular em curso de formação de professores de artes visuais, in: PILLOTTO, Silvia S. D. & ALVES, Maria Palmira C. (org). *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos*. Joinville: Univille, 2009, cap. 6.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórica cultural da educação*. São Paulo: Ática, 1995.

SZPIGEL, Marisa. É preciso estimular a produção artística desde cedo. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/preciso-estimular-producao-artistica-desde-cedo-pintura-tinta-rotina-creche-educacao-infantil-535563.shtml>. Acesso em março de 2010.

VECHI, Vea. O Papel do Atelierista, in: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.