



ENSINAR ENTRE LINGUAGENS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

Leonardo Ribeiro de Oliveira – UFJF

Francione Oliveira Carvalho - UFJF

Resumo: O artigo é centrado numa experiência de estágio supervisionado não obrigatório em artes visuais na Educação Infantil, realizado entre 2024 e 2025 em uma escola privada localizada no bairro São Pedro, região universitária da cidade de Juiz de Fora/MG. A proposta deste trabalho é refletir, a partir desse estágio, sobre as interações entre práticas artísticas pessoais e a formação do professor de arte, com ênfase no diálogo entre linguagens — especialmente entre música e artes visuais — na Educação Infantil. Situado na perspectiva da artografia (IRWIN; DIAS, 2024), o texto parte de uma experiência vivida, onde os limites entre criar, ensinar e pesquisar se entrelaçam. A partir dessa vivência de estágio, surge uma inquietação: de que maneira os cursos de licenciatura em arte podem acolher as experiências artísticas prévias de seus estudantes — muitas vezes oriundas de práticas não institucionalizadas — e transformá-las em potências pedagógicas? Em vez de enquadrar essas vivências em modelos rígidos, como promover uma formação docente que reconheça a multiplicidade das trajetórias e estimule um ensino de arte comprometido com a escuta, a sensibilidade e a complexidade das linguagens?

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; linguagens artísticas.

Abstract: This article centers on a non-mandatory supervised internship in visual arts within Early Childhood Education, conducted between 2024 and 2025 at a private school located in the São Pedro neighborhood, a university area in the city of Juiz de Fora, Brazil. The aim of this work is to reflect, based on this internship, on the intersections between personal artistic practices and the training of the art teacher, with emphasis on the dialogue between artistic forms — especially between music and visual arts — in early education. Framed within the perspective of artography (IRWIN; DIAS, 2024), the text emerges from lived experience, where the boundaries between creating, teaching, and researching intertwine. This internship experience raised a core question: how can undergraduate programs in art education embrace the previous artistic experiences of students — often developed outside formal institutions — and turn them into pedagogical potentials? Rather than forcing these trajectories into rigid formats, how can teacher training recognize their multiplicity and foster an art teaching practice grounded in listening, sensitivity, and the complexity of artistic expressions?

Keywords: supervised internship; early childhood education; artistic expression.



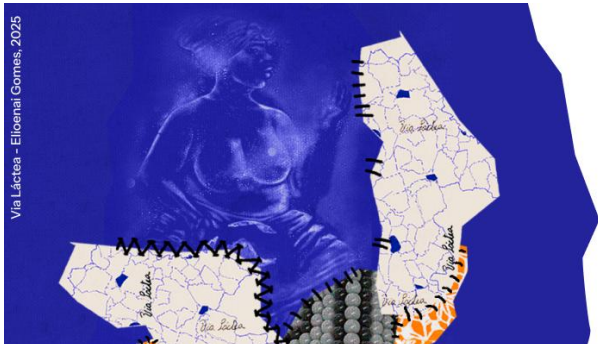
1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação parte da vivência de estágio supervisionado não obrigatório em Educação Infantil, realizado entre 2024 e 2025 em uma escola privada localizada no bairro São Pedro, região universitária da cidade de Juiz de Fora/MG. A instituição atende cerca de 40 crianças, com idades entre 2 e 6 anos, majoritariamente oriundas de famílias de classe média baixa. A proposta pedagógica da escola valoriza a escuta, o brincar, o acolhimento, a ludicidade e o protagonismo infantil, adotando uma abordagem sensível, estética e inclusiva. A experiência de estágio, embora não obrigatória, se mostrou profundamente articulada à minha formação.

Durante nove meses, acompanhei semanalmente as turmas de Maternal 1, 2 e 3, além do 1º e 2º períodos, atuando como professor de arte no contraturno, sob supervisão direta das professoras regentes de cada turma. Minha atuação se dava em diálogo contínuo com a direção da escola. Às segundas-feiras, atendia todas as turmas, e às quartas e sextas-feiras, o Maternal 3 e os períodos. Cada encontro tinha cerca de 30 minutos de duração. Os planejamentos foram construídos a partir de temas geradores relacionados à BNCC, discutidos com a equipe pedagógica. Esses encontros de planejamento ocorriam semanalmente, sempre às sextas-feiras, buscando tensionar a compartimentalização das linguagens e valorizando suas fricções e potências.

2. DESENVOLVIMENTO

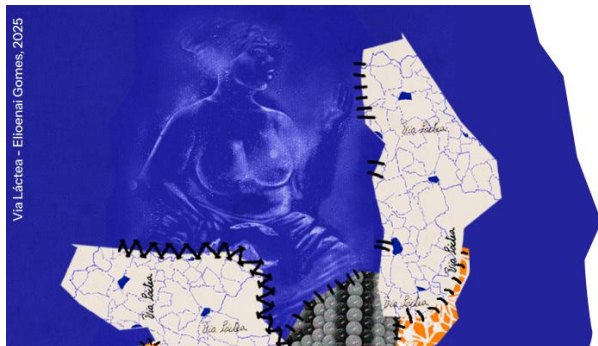
A proposta deste trabalho é refletir, a partir desse estágio, sobre as interações entre práticas artísticas pessoais e a formação do professor de arte, com ênfase na integração entre linguagens — especialmente entre música e artes visuais — na Educação Infantil. Situado na perspectiva da artografia (IRWIN; DIAS, 2024), o texto parte de uma experiência vivida, onde os limites entre criar, ensinar e pesquisar se entrelaçam. Minha bagagem musical, construída desde a infância e intensificada nos



últimos anos como guitarrista e compositor, atravessou espontaneamente minha atuação, mesmo que a formação acadêmica fosse voltada exclusivamente para as artes visuais. É importante registrar que a prática musical alimenta minha atuação enquanto estagiário em artes visuais, e não busca afirmar a ideia de polivalência, prática que há tanto tempo é combatida na nossa área.

Ao ingressar no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), me deparei com dificuldades em transformar ideias e sensações em produções visuais. Apesar de sempre ter tido contato com a arte — minha mãe, mesmo sem estar inserida no meio artístico, me levava a museus e exposições desde cedo —, meu envolvimento era mais afetivo e social do que prático. Enquanto minha irmã mais nova, de 16 anos, sempre demonstrou grande habilidade com pintura, eu me entendi mais como alguém com olhar teórico para as artes. Foi mobilizando minha vivência musical que consegui elaborar propostas visuais mais significativas. Um exemplo marcante foi uma escultura produzida na disciplina de cerâmica, que consistiu na modelagem do corpo de uma guitarra com base apenas em minha memória tátil e visual. Embora a relação com esse objeto tenha se iniciado pelo som, foi a manipulação constante que sedimentou sua forma em meu repertório visual. Isso revela uma dimensão interessante da aprendizagem: mesmo sem estudar formalmente música no curso, o contato corporal e sensível com o instrumento possibilitou a internalização da sua forma, que mais tarde pude acessar como repertório visual. Como aponta Merleau-Ponty (2004), a percepção é atravessada pelo corpo e pelas experiências sensíveis que vivenciamos. Esse exemplo sugere que, mesmo quando uma linguagem é praticada em um campo, seus efeitos podem se manifestar em outro, escapando das fronteiras disciplinares e revelando a complexidade das formações sensíveis.

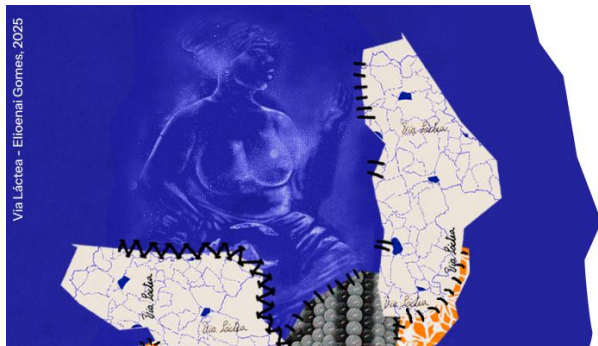
Essa abordagem ecoa a noção de arte como experiência, proposta por John Dewey (2010), para quem o fazer artístico é inseparável da vivência e da transformação da percepção cotidiana em expressão. A pergunta que fica, então, é: e se os primeiros contatos das crianças com os temas escolares partissem mais de



estímulos sensoriais e subjetivos do que de explicações diretas? A escola, nesse caso, deixaria de ser um espaço que traduz linguagens e passaria a ser um espaço que as faz coexistir em suas fricções, potências e inacabamentos.

Essa travessia entre linguagens também me lembra a artista Kim Gordon, cuja trajetória transita entre a música, as artes visuais e a escrita. Em sua exposição *Noise Name Paintings and Sculptures of Rock Bands That Are Broken Up* (2012), ela apresenta pinturas e esculturas que evocam nomes de bandas que deixaram de existir, traçando com tinta gestos ruidosos, letras borradas e formas que lembram manchas sonoras. A obra opera como um tipo de arqueologia afetiva, em que os nomes das bandas se tornam vestígios de memórias coletivas e pessoais, ao mesmo tempo em que questionam a fixidez da linguagem escrita e da imagem visual. Pensar nessa obra me ajuda a compreender que a formação docente em arte pode — e talvez deva — se alimentar justamente desses deslocamentos e contaminações. Experiências que escapam das bordas formais da academia também são fontes legítimas de criação, aprendizado e reflexão pedagógica.

Uma das propostas desenvolvidas em sala partiu do tema "casa". A canção *A Casa*, de Vinicius de Moraes, foi usada como estímulo inicial para despertar lembranças e sensações nas crianças. A partir da escuta, surgiram desenhos de casas imaginadas, misturando memória, afeto e invenção, sem se limitar a formas predefinidas. Essa experiência se alinha à concepção de arte como continuidade da vida, proposta por Dewey (2010), em que o fazer artístico emerge da interação entre sensações e pensamento. Também dialoga com Derdyk (2012), que entende o desenho como gesto que traduz corpo, ritmo e espaço. Quando realizada com escuta e intencionalidade, essa articulação entre linguagens revela, como aponta Hernández (2007), o potencial expressivo e criativo da infância. No trabalho com o tema gerador "Carnaval", as atividades foram organizadas semana após semana, de forma sequencial e integrada, sem hierarquias entre as formas de expressão. Começamos com a escuta e análise coletiva de marchinhas de carnaval, o que gerou discussões sobre ritmo, instrumentos musicais, corporeidade e cultura popular. Na primeira

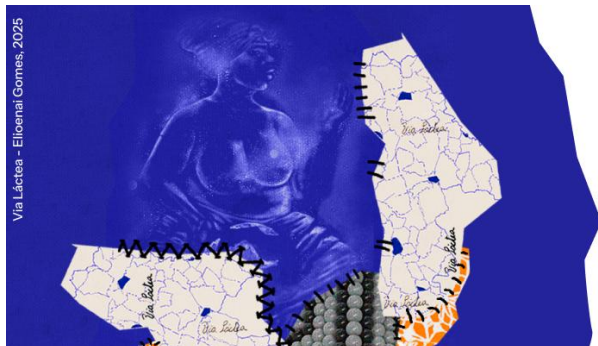


semana, as crianças participaram de jogos de movimentação corporal ao ritmo das músicas, dançando e interagindo com o espaço de forma lúdica. Na semana seguinte, elas fizeram a recriação visual de blocos carnavalescos, onde desenharam e criaram representações culturais usando papel e materiais visuais. Depois, em uma nova semana, inventaram mascotes do carnaval, também por meio de desenhos e representações simbólicas. Por fim, na última semana, realizamos a confecção de chocalhos, combinando o fazer manual com a sonoridade, encerrando o ciclo de atividades. Cada proposta sustentava a anterior, integrando diferentes formas de expressão (dança, desenho e música/visual), e permitindo que as crianças transitassem entre fazeres, saberes e afetos de maneira integrada. A criação dos chocalhos, por exemplo, não se limitou à técnica manual, mas também envolveu aspectos sonoros, rítmicos e coletivos, possibilitando uma vivência rica e multifacetada da celebração carnavalesca.

À luz da noção de revolução molecular, proposta por Guattari e Rolnik (2005, p. 139), é possível compreender essas experiências como micropolíticas de resistência — modos de deslocar a lógica escolar tradicional que isola linguagens e infantiliza a infância. Nessas vivências, a arte deixa de ser conteúdo e se torna modo de existência compartilhada. Quando a escola sustenta esses tempos e experiências, ela intervém diretamente na produção de subjetividades — e esse gesto, embora cotidiano, é radicalmente político.

A experiência também reforçou o que Anna Mae Barbosa (2008) propõe ao defender a articulação entre criação, fruição e contextualização, e se alinha à visão de Anna Marie Holm (2005), que valoriza a integração livre de linguagens na infância como meio de expressão integral. O trânsito natural das crianças entre som, traço, palavra e corpo revela a potência de um currículo que não compartimentalize a arte.

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora mencione "artes integradas" como diretriz para o ensino, o faz de forma ambígua e muitas vezes superficial. Na prática, essa integração pode ser convertida em sobrecarga docente ou em propostas genéricas que não respeitam a complexidade de cada linguagem.



Embora proponha transversalidade, a BNCC ainda compartimentaliza campos sensíveis desde os primeiros anos escolares, sem explorar sua potência quando trabalhados em conjunto. Nesse sentido, é urgente tensionar o conceito de integração artística na BNCC e defender sua efetivação como experiência profunda, sensível e situada — e não como economia de profissionais ou solução técnica.

Essas limitações formativas não estão apenas nos documentos oficiais, mas também na estrutura das licenciaturas. No meu percurso, senti falta de espaços voltados à música, o que me levou a buscar alternativas para aprofundar essa linguagem. Foi nesse movimento que surgiu o interesse pela Bituca – Universidade de Música Popular de Barbacena. Ainda pretendo cursá-la, não como um caminho paralelo, mas como um desdobramento coerente da experiência que vivi no estágio. Embora não seja reconhecida pelo MEC e atue exclusivamente no campo da música, a Bituca representa, para mim, uma proposta formativa sensível, coletiva e conectada com os processos reais de criação. Escolher essa escola é uma forma de afirmar o que acredito para o ensino da arte: um campo atravessado por experiências reais, por encontros entre linguagens e por modos múltiplos de aprender e ensinar. Ainda que a lógica formativa siga cada vez mais tecnicista e controlada por critérios externos.



Figura 1 – Registros do estágio supervisionado em Artes Visuais. **Acervo pessoal.**



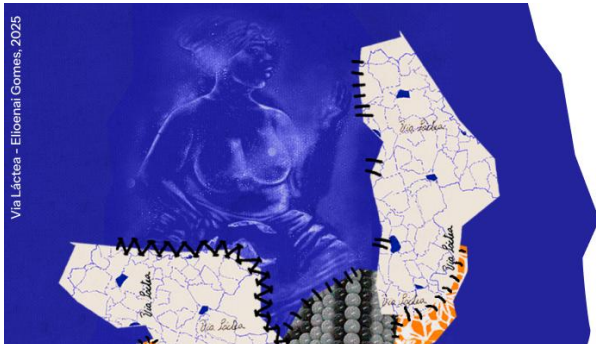
Figura 2 – Registros do estágio supervisionado em Artes Visuais. **Acervo pessoal.**

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas durante o estágio supervisionado me mostraram que ensinar arte na infância não é apenas aplicar técnicas, mas sustentar tempos, escutas e atravessamentos. Cada troca com as crianças, cada planejamento discutido com a equipe escolar ampliou meu entendimento sobre o que é formar-se professor de arte: trata-se de um processo sensível, que depende menos da adequação a modelos prontos e mais da coragem de habitar o inacabado.

A universidade, nesse cenário, precisa rever seu papel: será que estamos formando professores capazes de escutar seus próprios percursos? Ou seguimos insistindo em uma formação que exige que o estudante abandone as linguagens que o constituem? A Bituca, nesse processo, não é apenas um desejo de continuidade: é uma resposta a uma ausência, uma aposta na formação como travessia e como gesto político.

Assim, a partir dessa vivência de estágio, segue ressoando uma inquietação: de que maneira os cursos de licenciatura em arte podem acolher as experiências artísticas prévias de seus estudantes — muitas vezes oriundas de práticas não institucionalizadas — e transformá-las em potências pedagógicas? Em vez de



enquadrar essas vivências em modelos rígidos, como promover uma formação docente que reconheça a multiplicidade das trajetórias e estimule um ensino de arte comprometido com a escuta, a sensibilidade e a complexidade das linguagens?

Referências

- BARBOSA, Anna Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GORDON, Kim. Noise Name Paintings and Sculptures of Rock Bands That Are Broken Up. Nova York: Sternberg Press, 2012.
- HOLM, Anna Marie. Baby Art: primeiros passos com a arte. São Paulo: Scipione, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. In: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2007.
- IRWIN, Rita L.; DIAS, Belidson (orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. 2. ed., 1. reimp. Santa Maria: Editora UFSM, 2024.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VALENTE, Wagner. Polivalência e formação de professores. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 89-111, abr. 2002.