

A CONCEPÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR E AS RELAÇÕES ENTRE A ARTE E A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA

**Luciana Paiva dos Santos
Flávia Rodrigues Alves de Freitas**

Resumo

Este trabalho objetiva refletir sobre a concepção estética do professor frente ao trabalho com a arte e a produção artística da criança, sendo que a arte ainda é tratada de forma instrumental, numa versão escolarizada e pautada no produto final. Diante da problemática, em que medida as concepções estéticas do professor se fazem presentes nas relações entre o trabalho com a arte e a produção artística da criança? A pesquisa é o resultado de estudos realizados e desenvolvida em uma instituição pública de educação infantil de Goiânia. Como metodologias foram utilizadas a observação das crianças e a entrevista com as professoras. Pela análise dos dados foi possível compreender os sentidos atribuídos pelas professoras, aspectos da sua trajetória formativa em arte, suas vivências culturais, bem como seu olhar sobre o trabalho com a arte na educação infantil.

Palavras-chave: Criança. Estética. Professor

1. Introdução

As vivências estéticas aliadas à formação acadêmica contribuíram para desenvolver este estudo que advém de pesquisa realizada em um dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Goiânia. A pesquisa apresentou como objetivo central reconhecer em que medida as concepções estéticas do professor se fazem presentes nas relações estabelecidas entre o trabalho com a arte e a produção artística da criança.

Diante de um contexto histórico, onde a produção simbólica da criança pelas múltiplas linguagens se difunde, sendo defendida e valorizada, é necessário conhecer a criança e a cultura na qual se encontra. Inserida em um contexto sócio-histórico mediado pelas experiências compartilhadas entre/com o grupo que convive, a criança elabora sentidos e significados sobre o mundo, interage com a realidade que a cerca, constituindo um repertório de experiências reais e simbólicas.

Contudo, ainda é presente a simplificação e o empobrecimento da arte concebida em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação o mesmo para todos, seguindo modelos pré-estabelecidos. Se o objetivo da arte na

educação infantil é a busca pela educação do ‘ser poético’, é preciso voltar-se a uma educação estética, mais que um ensino de arte, uma proposta educativa que implica na “totalidade do olhar, da escuta, do movimento” (OSTETTO, 2010, p. 31), expressada pela mobilização dos sentidos.

Cabe ressaltar que a formação dos professores de educação infantil ainda carece de uma formação voltada às diferentes linguagens artísticas. Portanto, mesmo que a arte e as expressões artístico-culturais estejam presentes no cotidiano das crianças, na atuação pedagógica dos professores, estas podem se restringir a atividades de desenvolvimento motor, registros de assuntos abordados com as crianças, ou ainda uma forma prazerosa de desenvolver o trabalho pedagógico.

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil pública da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Buscamos traçar nossas investigações adotando um enfoque qualitativo de abordagem sócio-histórica, numa relação de via dupla, para compreender os comportamentos frente à visão dos sujeitos a serem pesquisados, não nos atentando apenas à investigação e aos resultados obtidos:

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizaremos aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por intermédio, compreender também o contexto [...] leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências. [...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 27)

Foram utilizados como instrumentos metodológicos: entrevistas com gravação de áudio, observação sensível em relação aos espaços e aos sujeitos que neles estão inseridos (professores, crianças e demais funcionários), apontamentos no diário de campo e imagens para compreender que concepção estética apresenta o professor de educação infantil frente ao trabalho com a arte. Requer um olhar para além da sua formação artístico-cultural e de seu trabalho com as crianças, compreender o contexto social em que esse profissional se encontra: sua historicidade, sua cultura e sujeito enquanto produtor de cultura.

Nessa construção tratamos de entrelaçar as concepções da infância e criança presentes nas falas das professoras bem como, as concepções estéticas que as mesmas têm sobre o trabalho com a arte na educação infantil.

1.2 Reflexões a cerca de *infância e criança*

Partindo da premissa de que a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada pela biologização, nem algo que tenha um sentido fixo, as crianças são vistas e se veem de muitas formas em diferentes contextos históricos, culturais e sociais.

A Sociologia da Infância traz à discussão a infância como categoria social do tipo geracional, constituída no campo histórico e social e dependendo do lugar no qual a criança e a infância se encontram, diferentes contextos se apresentam e diversos tipos de infâncias e crianças são constituídas.

Sarmiento e Pinto (1997) ressaltam a ideia de que os limites etários que definem a infância sofrem certa arbitrariedade subordinada a convenções políticas e sociais, seguindo determinações históricas e culturais em que ocorre. Destarte “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social” (*ibidem*, p. 17).

Portanto, a infância é uma categoria socialmente produzida na relação da criança com a sociedade, onde a criança deixa de ser somente objetivo de perpetuação da espécie e da família ocupando o lugar social de destaque traduzido em cuidado, afeto e proteção (LOPES, 2008, p. 111).

Evidenciada na sociedade contemporânea e, principalmente no âmbito familiar a criança se localiza numa posição de *sujeito* de direitos, contudo há de se ressaltar que existe um movimento contraditório no que se refere a essa concepção de criança.

Constituída ao longo da História, a concepção de criança como *sujeito de direitos* oscila em um percurso de rupturas e continuidades que ao final pode resultar na abstração da criança. Mesmo sendo uma concepção que avança em relação às concepções anteriores, que versa das questões de proteção à criança circunscrita num contexto determinado pelas questões econômicas, ela não consegue definir quem é esta criança por ela cuidada. A despeito da expressão ‘criança como sujeito’, Resende (2007) parte da “particularidade histórica e da universalidade humana”, revelada como criança contrapondo uma representação social fundada em uma concepção.

Para Siqueira (2011) o que faz as crianças serem reconhecidas como crianças na História é a condição universal da infância. O autor afirma que “falar na universalidade da infância é falar no que constitui seus traços presentes em todos os tempos e lugares sociais” (*ibidem*, p. 48).

Assim, pensar a criança como sujeito é pensar na sua relação com a sociedade, e como que se constituem reciprocamente. Há um tensionamento nessa relação da criança com a sociedade, no qual a criança se constitui como *ser histórico* – onde *historicidade* e *história* são compreendidas como processo dinâmico e cultural, e tratada como produção humana. Por sua vez, a constituição da criança na sociedade a designa também como *ser cultural* – produto e produtora de cultura no contato com o outro, com o não idêntico, com o diferente, ampliando, diversificando e produzindo outras culturas.

A cultura, dentro de sua historicidade apresenta uma complexa teia de significados que dependem do enfoque e de onde ela se encontra. Assim, a cultura perpassa o tempo histórico e apresenta suas significações e ressignificações num movimento móvel e constante, mas que não descarta o que já foi posto, ou seja, aquilo que já foi idealizado como cultura em sua base conceitual caminha com ela e faz parte do construto da mesma, sendo então, não uma cultura, mas o conjunto diverso de cultura, nomeado culturas.

Considerando ainda a criança como *sujeito da experiência*, apta a viver experiências significativas, a infância é o tempo da vida que se pode fazer o uso da ludicidade, da imaginação e da linguagem, onde há aproximações entre o real e o imaginário, tomados como verdade. Em Larossa (2002), experiência é algo que toca o sujeito, o leva a reflexão, que o deixa diferente de quando era antes, levando-o a vivenciar de fato a experiência. Para Siqueira (2011) “a experiência se constitui como possibilidade de o sujeito se afirmar enquanto tal na infância” (*ibidem*, p. 17).

Partindo desse pressuposto, o contato da criança com as diferentes linguagens artísticas pode levá-la a experiências significativas, uma possibilidade de construção do conhecimento e de constituírem de forma singular suas infâncias.

1.3 O trabalho com a arte na Educação Infantil e a questão da Estética

Ao propor uma reflexão sobre possibilidades da arte na educação infantil, é preciso voltar todos os esforços teóricos para propiciar à criança conhecer na multiplicidade de materiais elementos que constituam seu fazer artístico. Assim, a arte tem por objetivo “promover a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais” (OSTETTO, 2010, p. 28). A autora ainda afirma que para alargar os repertórios vivenciais e culturais da criança é

preciso considerar a necessidade de um trabalho que promova as múltiplas linguagens da infância. Nesse sentido, a arte na Educação Infantil cumpre seu papel social, cultural e pedagógico.

Ao se trabalhar numa perspectiva envolvendo olhares e sensibilidades, numa dimensão humana não-hierarquizada, a educação estética é de grande importância e deve estar presente desde a educação infantil. Entendendo aqui a Estética:

[...] como o estudo de um modo específico de apropriação da realidade, modo em que se destacam as questões ligadas à sensibilidade, ainda que vinculadas a outras formas de apropriação da realidade e às condições históricas, sociais e culturais do momento em foco (ALVES JR. e MELO, 2003, p. 65).

A Arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento dentro de uma perspectiva crítica, criativa e inventiva de si mesmo e do mundo. Ela é uma forma de conhecimento, expressão e linguagem capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças.

O fazer artístico da criança envolve escolhas, experiências pessoais e coletivas. Contudo, aqui neste trabalho, defende-se a ideia de que é pelo fazer artístico e pelo acesso aos objetos de arte, numa perspectiva educativa intencional, que o conhecimento em arte pode se tornar não só prazeroso, mas significativo.

Entrelaçadas nas diversas relações sociais e culturais, as crianças ocupam seu lugar de produtoras de linguagem, demonstrando sua capacidade de se expressar, pensar, criar, inventar, participar e produzir cultura. A arte caminhou para ocupar um importantíssimo espaço na nossa sociedade. Ela pode ser apresentada ao homem sob diferentes contextos e olhares, sendo representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, no teatro.

De acordo com Martins, Picosque e Guerra:

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14).

A linguagem artística se torna mais significativa no espaço educativo, sendo que, pelo contato com a arte, as crianças desenvolvem habilidades imprescindíveis para a

aprendizagem, como o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, a intuição e a percepção.

O contato com as diferentes linguagens, entendendo que cada uma oferece características específicas, faz-se necessário para que a criança se familiarize e as utilize em prol de suas ideias e sentimentos. Estimular o desenvolvimento das linguagens na educação infantil significa desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo, transpondo o senso comum, caminhando para um entendimento mais complexo da realidade. Um direito da criança que deve ser assegurado pela sociedade.

Em se tratando de conceituar o termo *estética*, tomamos os estudos de Furtado (2013) os quais apresenta tal conceito pelo viés filosófico, distinguindo-se das demais teorias da arte, onde a partir do séc. XVIII toma as artes para caracterizar conceitos de belo como agradável, grandioso, alegre, gracioso, poético ou o feio como desagradável, inferior, trágico.

A autora inicia seu percurso teórico apresentando Baumgarten, com a publicação da obra *Äesthetikasivetheorialiberaliumartium-Esthétique*, de 1750, onde conceitua *estética* como ciência autônoma do conhecimento sensível, teoria das artes liberais, gnoseologia inferior, arte da beleza, do pensar, da analogia da razão.

É perceptível o surgimento da estética enquanto disciplina autônoma do século XVIII, devido a uma efetiva transformação nos hábitos e costumes desse tempo:

o ideal de emancipação do sujeito, então se realiza na estética a partir da razão e da experiência, sendo a síntese do racionalismo e do empirismo, presentes nos movimentos filosóficos do século XVIII (FURTADO, 2013, p. 86).

Pelo viés filosófico, a autora nos afirma que o termo *estética* não tem um significado unívoco, suscetível de uma só interpretação, mas apresenta em sua história, dois significados: o primeiro advém da palavra “*aísthesis*”, traduzida por percepção e o segundo, como teoria da arte. Furtado (2013) reporta-se a Kant que toma como princípio o primeiro entendimento, a estética como percepção e submete o conceito do Belo ao de experiência estética, conceito este amplamente utilizado por inúmeras correntes teóricas da estética.

A despeito do conceito de estética Furtado (2013) também faz referência a Vásquez (1999) que considera a Estética como ciência de uma realidade própria, onde traz o objeto pretendendo descrevê-lo e explicá-lo na sua relação (histórica e social)

com a sociedade, considerando que o objeto por si só não porta um poder estético, mas ao homem o poder de interferência e potencial de transformação. As experiências estéticas e as práticas artísticas são apresentadas como formas do comportamento humano, fundamentando uma prática histórico-social determinada.

É comum a todo sujeito a relação estética estabelecida com o mundo. Ela permite ao humano de fazer a leitura para além do objeto, mas na busca pelo deleite de suas formas, sons, movimentos que o levem a partir dessa experiência, criar imagens significativas e espaço para outras significações.

Nesse sentido, a dimensão estética da Arte oferece uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade. A arte ultrapassa a fronteira dos objetos artísticos e estende sua abrangência a outros campos do conhecimento, constituindo-se em mais uma forma de entender e apreender o mundo em sua manifestação visível e invisível.

1.4 No limiar da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil do Município de Goiânia localizada na Região Noroeste da capital. Por se tratar de uma região de grande demanda populacional, era evidente a carência de vagas disponibilizadas na instituição, priorizando atendimento às crianças de dois anos a cinco anos e meio em tempo integral.

A equipe docente era composta por professoras efetivas com formação em Pedagogia e por professoras com formação em Magistério, em situação de contrato temporário de serviço.

Como critérios estabelecidos para a realização da pesquisa buscou-se observar, de maneira cuidadosa as atividades de arte propostas e desenvolvidas nos projetos de trabalho com as crianças e, posteriormente ouvir as professoras, saber de suas vivências estéticas, formação artístico-cultural, bem como seu contato com as linguagens artísticas.

Assim, iniciou-se a observação no agrupamento de dois anos. A turma era constituída por quatorze crianças, a professora e a agente educativa: *“A coordenadora pediu que eu preparasse uma atividade artística e aplicasse com as crianças. Estamos desenvolvendo o Projeto Bichos e Insetos da Natureza e achei interessante trabalhar a obra de Claude Monet” (fala da professora).*

A professora deu início à conversa retomando o projeto sobre meio ambiente que se desenvolvia falando sobre os animais e insetos conhecidos pelas crianças: “*minhoca, lagarta, borboleta!*” (*falas das crianças*). Após esse momento, a professora as levou até o pátio, onde em um pequeno espaço de terra cultivavam um jardim.

Ao mesmo tempo em que cuidavam, arrancando o mato, ou regando as flores, as crianças eram instigadas pela professora sobre a observação das flores, seus tipos, cores, folhagens e se havia algum inseto entre elas.

Retornando à sala de aula, a professora apresentou às crianças algumas imagens. Primeiro a de um homem. Era o artista Claude Monet (1840-1926). A professora discorreu sobre sua biografia, e depois falou de sua obra: “*Crianças, Monet gostava de pintar jardins!*” (*fala da professora*). Ela apresentou às crianças reproduções das obras de arte de Monet e falou sobre as características e técnicas utilizadas para . Perguntava às crianças o que elas viam naquelas imagens e elas respondiam: “*flores!*”; “*árvores*”, “*borboleta*”; “*tia, uma joaninha!*” (*falas das crianças*).

Em seguida, a professora propôs que as crianças pintassem um quadro: “*...vamos agora pintar o nosso jardim parecido com este*”(*fala da professora*), apontando para a reprodução da pintura “A ponte japonesa, de Claude Monet (1899)”.

Observou-se que a arte ainda é concebida como suporte a outras atividades, negando o seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano, confundidas com lazer, terapia, descanso das atividades ‘sérias’, o momento para fazer a decoração da escola, preparar as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos fotocopiados, prontos para serem coloridos (BARBOSA, 2008).

Fusari (1992, p. 16) suscita o seguinte questionamento: “que importância é esta que se está dando à Arte e faz com que ela tenha um espaço também na Educação em geral e escolar?” e propõe que “o fundamental é entender que a arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos”. Contudo, a educação tem tomado esses aspectos em separado e atribuído a eles funções diversas, fragmentando as dimensões da Arte em função de objetivos alheios à área.

A professora direcionou a atividade artística de pintura do jardim, propondo a releitura da obra de Claude Monet. A princípio mostrou-se insegura por achar que não estava “*fazendo direito*” (*fala da professora*). Trouxe pronto um esboço de um desenho que representava um jardim. Mostrou às crianças o desenho e explicou como seria a atividade. Depois de fixado na parede, a professora posicionou uma mesa e sua cadeira

perto do desenho e colocou sobre a mesa alguns potes pequenos de tinta e pedacinhos de esponja. Uma a uma, foi chamando as crianças para pintar o desenho. As crianças recebiam da mão da professora a esponja, ali se deparavam com alguns potes de tintas sobre a mesa onde a elas era dado o direito de escolha da cor. A professora direcionava a mão da criança até o pote de tinta escolhido e depois de indicava à criança o espaço a ser colorido. Enquanto a criança realizava a pintura a professora continuava sua fala orientando a criança quanto à técnica de pintura proposta: “...batidinhas suaves: Bata mais leve!”; “Não essa cor não. Essa cor já foi usada.”. “Que cor é o chão?”; “E as flores? Não é dessa cor!” (fala da professora).

A realização da atividade centrava-se na autoridade da professora, no ensino através da reprodução previamente definida. Herança de uma formação advinda do movimento da Escola de Belas Artes trazida pela Missão Artística Francesa em 1816, onde enfatizava o desenho, valorizando a fidelidade de suas cópias e sua influência europeia e onde o professor era visto como detentor do conhecimento, tomando um posicionamento de superioridade em relação aos seus aprendizes.

A arte, considerada “luxo”, pertencente à elite, e desprezada qualquer outro tipo de manifestação artística que não seguisse aos padrões impostos pela classe dominante, influenciada pelo Neoclassicismo francês. (Martins, Picosque, Guerra, 2009). Destarte essa arte visava o desenvolvimento da coordenação motora das crianças, a aquisição de técnicas e a finalização precisa de seus desenhos. O resultado do trabalho era valorizado pela minuciosa execução dos modelos, preparando-os para o mercado de trabalho, disponibilizando o desenho a serviço da ciência e da produção industrial.

Dando prosseguimento à pesquisa, a observação ocorreu no agrupamento de crianças de cinco anos. A professora trouxe a partir do projeto ‘Super-heróis’ o artista Pablo Picasso (1881-1973) apresentando às crianças sua biografia, as características de sua arte e algumas de suas obras de arte. Diante desse contexto, propôs às crianças que desenhassem o super-herói de sua preferência tomando como base aspectos do movimento cubista. Destacamos aspectos relevantes presentes na sua fala, dentre eles: “...organizo os espaços onde as crianças possam trabalhar em grupos e a disposição dos materiais, sendo estes escolhidos por elas.”, “...elas tem autonomia para escolher e realizar suas atividades artísticas.” (fala da professora).

Ao final da atividade pudemos observar que as crianças compreenderam a proposta e o resultado foi fantástico! Faces desfocadas, corpos e cabelos geometrizados

e cores vibrantes! Os desenhos foram fixados na parede da sala de aula pelas crianças onde puderam falar sobre eles contextualizando-os com a obra de Picasso.

Cabe ressaltar o envolvimento da professora e das crianças com o campo da arte, conseguiu fazer com que elas conhecessem, interpretassem e vivessem experiências estéticas significativas.

À medida que é propiciado à criança o contato amplo com as manifestações culturais, quanto mais ela amplie seus horizontes particulares – dialogando com a cultura num contexto estético, social e histórico – mais significativa é sua experiência estética. Assim,

na relação estética com o mundo, geralmente, o indivíduo elabora e expressa percepções, emoções, valores, sentimento, sentidos e significados que qualificam seu modo de vida. Por meio de sua relação, intervenção ou mediação ativa no mundo, de sua projeção criativa e estética no mundo, é possível ao indivíduo estabelecer conteúdos do humano por uma forma concreto-sensível determinada, a qual possui sua melhor expressão, elaboração e intencionalidade nas criações artísticas, particularmente, nas linguagens da música, artes plásticas, dança, teatro, literatura, fotografia, cinema, entre outras (SOARES, 2006, p. 72).

Nesse sentido, a professora assume o lugar de “um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA; 1998, p. 141). Ao proporcionar o contato com diferentes obras, diferentes artistas e contextos históricos a professora oportunizou novos modos de ver e fazer arte e às crianças a construir conceitos e dar sentidos a partir das leituras das obras de arte.

A despeito das falas das professoras envolvidas na pesquisa, procuramos elaborar um roteiro de entrevista que contemplasse aspectos da sua trajetória formativa em arte, suas vivências culturais, bem como seu olhar sobre o trabalho com a arte na educação infantil, contudo a entrevista foi realizada apenas com uma professora, a qual denominamos de ‘B’. O motivo pelo qual não conseguimos ouvir as duas profissionais se deu pelo fato da professora do agrupamento de dois anos ter seu contrato interrompido, já que a mesma trabalhava sob regime de contrato especial sem vínculo empregatício.

A professora ‘B’ entrevistada era pedagoga com oito anos de experiência docente em educação infantil. Concursada, trabalhava na instituição pesquisada, nos períodos matutino e vespertino, perfazendo um total de dez horas trabalhadas, já que passa o horário de almoço na instituição.

Sobre suas vivências estético-culturais alegou pouco tempo e rotina excessiva de trabalho. Sua narrativa foi marcada pela condição social e pela hegemonia presente no acesso a espaços culturais, restringindo sua participação em eventos artístico-culturais, contudo demonstrou interesse em tornar rotineira sua participação nesses eventos.

O discurso da professora entrevistada também evidenciou a denúncia do modo como a arte foi trabalhada em suas trajetórias formativas. A professora relata que já fez um curso específico de desenho quando se preparava para ingressar no Curso Superior de Artes, entretanto optou em estudar Pedagogia. Alegou também que foram restritas suas experiências com a arte no espaço escolar, restringindo e relacionando a arte com trabalhos manuais. Em sua formação acadêmica afirmou que teve a disciplina de arte-educação em seu currículo: *“a professora ensinava técnicas de desenho, dobraduras, colagens (...) mas a maioria dos alunos não dava ênfase à disciplina desconsiderando sua importância e a considerando como um passatempo” (fala da professora).*

Sobre o trabalho com a arte na Educação Infantil, a professora foi enfática ao responder que *“é pelo contato direto com a arte que as crianças desenvolvem suas habilidades e ‘tomam o gosto pela arte!’ O professor que vivencia a arte e que possui o conhecimento necessário, transmite seus conhecimentos à criança e consegue atingir os objetivos” (fala da professora).* Alguns projetos foram desenvolvidos, mas nem todos os agrupamentos participaram. Denuncia a falta de conhecimento específico em arte: *“as professoras sentem-se inseguras em relação ao trabalho com arte; muitas não têm conhecimento de técnicas e nem habilidades” (fala da professora).* Ainda utilizam-se da arte como um instrumento/metodologia para trabalhar tema/assunto de seu interesse, as diferentes linguagens reduzidas por vezes a procedimentos agradáveis e/ou prazerosos para se "ensinar", reforçar regras, valores e/ou abordar algum tema/assunto que esteja em evidência.

Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que a arte está intrínseca no processo de humanização do homem, desencadeia uma reflexão educativa, que resulta no crescimento humano, uma das funções da arte seria de aproximar crianças e adultos, no ato de apreciar e no compartilhar de uma experiência estética, onde tanto para a criança quanto para o adulto podem ser momentos de prazer pelo conhecimento ou de estranhamento.

A arte na educação infantil se torna relevante à medida que contribui para a ampliação do olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura. Ao propor vivências em arte a partir das múltiplas e diferentes linguagens o professor contribuirá para que as crianças ampliem e se apropriem das diversas linguagens artísticas. Ao contrário de submetê-la a cópias e repetições, num sentido instrumentalizado e reificado da Arte, é necessário um processo criativo que promova a interlocução entre afetividade/emoção e cognição.

Portanto, faz-se necessário pensar numa formação cultural docente capaz de levar o sujeito a se envolver em um mundo repleto de experiências e que estas contribuam para a percepção estética em relação às imagens, aos objetos, às músicas, às falas, aos movimentos, às histórias, aos jogos e às informações a ele apresentadas.

Referências

ALVES JR. Edmundo D. MELO, Victor A. **Introdução ao lazer**. São Paulo, Manole. 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte** (org.). - 4. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan-fev-mar-abr 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Juiz de Fora, n. 116, p. 21-39. Julho /2002.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. In: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas** / Silvia Rosa da Silva Zanolla, org.. – 1. ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. **Encontros geracionais e representação social: o que as crianças pensam sobre velhos e velhice** / Ewellyne Suely de Lima Lopes. – Holambra, SP : Editora Setembro; São Paulo: Fapesp, 2008.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo: volume único: livro do professor** / Mirian Celeste Martins, GisaPicosque, M. Terezinha Telles Guerra. – 1. Ed. – São Paulo; FTD, 2009

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, Infância e formação de professores: Autoria e transgressão/ Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Isabel Leite** –Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção Ágere), 6ª Edição, 2010.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Caderno de formação: didática dos conteúdos de professores/ Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: cultura acadêmica, 2011. V. 1; 200 p.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Da relação indivíduo e sociedade**. In: Revista Educativa. v. 10, jan/jun 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. IN: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: Contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao Protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese de Doutorado. Goiânia : UFG, 2011.

SOARES, Marcos Antônio. Cultura, estética, arte e educação: referências conceituais. In SOARES, Marcos Antônio. **Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis**. Goiânia. Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2006. [p. 39-80].

