

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Ana Paula dos Santos Leite**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DA ARTE POR  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Taubaté – SP**  
**2021**

**Ana Paula dos Santos Leite**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DA ARTE POR  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa,  
como requisito para obtenção do Título de Mestre  
pelo Programa de Pós - graduação em  
Desenvolvimento Humano: formação, políticas e  
práticas sociais da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano,  
políticas sociais e formação  
Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade  
e Formação  
Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues  
Co- orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos  
Diniz de Castro

**Taubaté – SP  
2021**

**ANA PAULA DOS SANTOS LEITE**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DA ARTE POR PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa,  
como requisito para obtenção do Título de Mestre  
pelo Programa de Pós - graduação em  
Desenvolvimento Humano: formação, políticas e  
práticas sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano,  
políticas sociais e formação

Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade  
e Formação

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

Co- orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos  
Diniz de Castro

Data: 26/04/2021

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**



Presidente: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues Orientadora, UNITAU



Membro: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Juliana Marcondes Bussolotti



Membro: Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Maria Inmaculada Chao Cabanas

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

L533r Leite, Ana Paula dos Santos

Representações sociais do ensino da arte por professoras da  
Educação Infantil / Ana Paula dos Santos Leite. -- 2021.  
155 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria  
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues, Pró-reitoria  
de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de  
Castro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Desenvolvimento Humano.  
3. Educação Infantil. 4. Representações Sociais. I. Universidade  
de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento  
Humano. II. Título.

CDD – 707

Dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou e aos meus alunos que a cada dia me mostram seu encantamento diante das pequenas coisas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À Deus, por sempre estar ao meu lado;

À minha mãe, por sempre me apoiar e ajudar desde o aprendizado das primeiras letras até hoje;

Ao meu pai, por me encorajar a nunca desistir dos meus sonhos;

À minha irmã, que me apoiou em todos os momentos;

À minha avó, que me mostrou muitas coisas boas da vida;

Aos meus alunos, que me inspiraram a buscar mais conhecimento e despertaram ainda mais meus sentidos;

Às professoras de Arte que passaram pela minha vida - não sei se elas perceberam a influência que as aulas causaram na minha leitura do mundo;

A todas as pessoas que me apoiaram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho;

Aos docentes do programa, por potencializarem a construção de muitos saberes, bem como a reflexão sobre as questões sociais e políticas;

À minha orientadora, Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues, pelos saberes que me ajudou a construir e pelos conhecimentos transmitidos desde o início do curso;

Às professoras das bancas do Seminário I, II e Qualificação pelo apoio, conhecimento e ideias compartilhados, e pelas sugestões e incentivos.

Aos professores da Banca Examinadora de Defesa, pelo aceite em participar dessa etapa e pelas contribuições dadas.

A linguagem da Arte nos dá a ver o mundo (...) através de representações que extrapolam o que é previsível (...). É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento / pensamento e o conhecimento se condensam (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.37).

## RESUMO

A Arte é considerada importante ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, por meio dela, é possível estabelecer interações sociais, vivências singulares, participação de atividades lúdicas e significativas, as quais contribuem no processo de criação, recriação, emoção, criatividade e imaginação. Nessa perspectiva, o papel das Representações Sociais, em relação a Arte como recurso para o desenvolvimento infantil, mostra-se essencial, pois para que o indivíduo estabeleça significado ou não para um objeto, é preciso que haja a constante relação com o meio através da sua subjetividade e dos símbolos que os cercam. As Representações Sociais do ensino da Arte por professoras da educação infantil podem influenciar a prática docente que é adotada nas aulas, visto que apenas se ensina realmente algo quando se tem valor também para si mesmo. O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na infância e suas implicações no trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem quanti-qualitativa realizada com professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Inicialmente, aplicou-se um questionário com perguntas fechadas sobre conhecimento e práticas pedagógicas envolvendo a Arte no cotidiano escolar. Posteriormente, foi realizada entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais sobre o ensino da Arte por professoras da educação infantil. Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva com o programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) e os dados qualitativos, por meio do programa IRaMuTeQ, e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais. Responderam ao questionário, por meio do Google forms, 340 professoras que atuavam na Educação Infantil municipal e, dessas, 30 concordaram em ser entrevistadas via rede social WhatsApp. As narrativas foram organizadas em quatro categorias de análise: Arte: passado *versus* presente; Ensino da Arte: desafios e possibilidades; Experiências no ensino da Arte; O que é Arte para as professoras e qual o papel delas no ensino da Arte. As principais Representações Sociais encontradas sobre a Arte na Infância foram: associação ao desenho pronto; “faz bagunça, sujeira”; ousadia; expressão; criatividade e imaginação. Conclui-se que as Representações Sociais encontradas nesse estudo estão relacionadas às atitudes das professoras diante do trabalho com as linguagens artísticas em sala de aula, sendo determinante a influência do grupo e da subjetividade humana na constituição e remodelação dessas concepções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte, Desenvolvimento Humano, Educação Infantil, Representações Sociais.

## ABSTRACT

Art is considered an important tool for the development of the individual, since, through it, it is possible to establish social interactions, unique experiences, participation in playful and meaningful activities, which contribute to the process of creation, recreation, emotion, creativity and imagination. In this perspective, the role of Social Representations, in relation to Art as a resource for child development, is essential, because for the individual to establish meaning or not for an object, there must be a constant relationship with the environment through their subjectivity and the symbols that surround them. The Social Representations of the teaching of Art by teachers of early childhood education can influence the teaching practice that is adopted in the classroom, since one only really teaches something when it is also valuable for oneself. The aim of the research is to understand the social representations of Early Childhood Education teachers about Art in childhood and its implications for pedagogical work. This is an exploratory research with a quantitative-qualitative approach carried out with teachers of Early Childhood Education from the municipal school system in a city in the interior of São Paulo. Initially, a questionnaire was applied with closed questions about knowledge and pedagogical practices involving art in school life. Subsequently, a semi-structured interview was conducted to identify the social representations about the teaching of Art by teachers of early childhood education. Quantitative data were treated using descriptive statistics with the Statistical Package for the Social Science (SPSS) program and qualitative data using the IRaMuTeQ program, and discussed in the light of the Theory of Social Representations. 340 teachers who worked in municipal Early Childhood Education responded to the questionnaire and, of these, 30 agreed to be interviewed via the social network WhatsApp. The narratives were organized into four categories of analysis: Art: past versus present; Art Teaching: challenges and possibilities; Experiences in teaching Art; What is Art for teachers and what is their role in teaching Art. The main Social Representations found about Art in Childhood were: association with the finished drawing; “Makes a mess, dirt”; boldness; expression; creativity and imagination. It is concluded that the Social Representations found in this study are related to the teachers' attitudes towards working with artistic languages in the classroom, determining the influence of the group and of human subjectivity in the constitution and remodeling of these conceptions.

**KEYWORDS:** Art, Human Development, Child Education, Social Representations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Campos de experiência	38
Figura 2. Dendograma das classes de análise	67
Figura 3. Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados	70
Figura 4. Mapa mental – Arte: passado <i>versus</i> presente	85
Figura 5. Mapa mental - O que é Arte para as professoras e qual o papel das professoras no ensino da Arte	92
Figura 6. Arte na escola tradicional	104
Figura 7. Mapa mental - Experiência no ensino da Arte	105
Figura 8. Mapa mental - ensino da Arte: Desafios e Possibilidades	111
Figura 9. Distribuição das opções de atividades que as professoras realizam com mais frequência em relação às aulas de Arte	116

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –Temas e subtemas presentes nas Classes de Palavras	69
<b>Tabela 2</b> – Distribuição por faixa etária, formação acadêmica e curso de pós graduação de mais alta titulação das professoras	72
<b>Tabela 3</b> - Distribuição pela participação das professoras em atividades de formação continuada e utilização desse conhecimento na prática em sala de aula pelas professoras	76

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível Maternal I	79
<b>Quadro 2</b> - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível Maternal II	80
<b>Quadro 3</b> - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível I Etapa	81
<b>Quadro 4</b> - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível II Etapa	83

## LISTA DE ABREVIACOES E LISTAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Currículo Nacional de Educação
Iramuteq	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
RS	Representações Sociais
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SPSS	Statistical Package for the Social Science

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Problema.....	15
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo geral.....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
1.3 Delimitação do estudo.....	16
1.4 Relevância do estudo / Justificativa.....	17
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>19</b>
2.1 O ensino da Arte na escola .....	19
2.1.1 Papel do professor.....	30
2.1.2 A Arte no currículo escolar.....	36
2.2 Teoria das Representações Sociais .....	41
2.2.1 Processos na elaboração das Representações Sociais: objetivação e ancoragem	48
2.2.2 Funções e Dimensões das Representações Sociais .....	50
2.3 Representações Sociais e Arte .....	52
2.4 Panorama das pesquisas sobre Representações Sociais e Arte .....	59
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>64</b>
3.1 Delineamento da pesquisa.....	64
3.2 População .....	65
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	65
3.4 Procedimentos para coleta de dados.....	66
3.5 Procedimentos para análise de dados.....	67
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>71</b>
4.1 Perfil sociodemográfico e de formação do grupo - Quem fala? .....	71
4.2 Análise documental - De onde fala? .....	79
4.3 Representações sociais e práticas sobre o ensino da Arte na infância – Do que fala? e Para que fala? .....	84
4.3.1 Arte: passado <i>versus</i> presente.....	84
4.3.2 A Arte para as professoras e o papel das professoras no ensino da Arte.....	92
4.3.3 Experiência no ensino da Arte.....	105
4.3.4 Ensino da Arte: Desafios e Possibilidades.....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR</b> .....	140
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	141
<b>ANEXO C – PARECER CEP</b> .....	143
<b>ANEXO D – <i>FLOR VERMELHA DE CAULE VERDE</i></b> .....	147
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	149
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA</b> .....	154

## INTRODUÇÃO

Quando resolvi inscrever-me no curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano, comecei a refletir sobre qual objeto de conhecimento iria me debruçar e, então, percebi que as discussões iniciadas na minha graduação - o ensino da Arte na Educação Infantil - poderiam ser revisitadas agora sob nova perspectiva, uma vez que o estudo das linguagens artísticas ainda me encanta e merece reflexões acadêmicas.

O objeto escolhido para desenvolver esta dissertação diz respeito às Representações Sociais sobre o ensino da Arte na Educação Infantil, sob a ótica das professoras desse segmento de ensino. Essa escolha ocorreu porque percebi a necessidade de compreender como as professoras concebem a Arte e como as suas Representações Sociais (RS) influenciam o trabalho pedagógico em sala de aula. Além disso, observei que há poucos estudos relacionados às RS do ensino da Arte na Educação Infantil por professoras que atuam nesse segmento, ocasionando a relevância acadêmica em se debruçar sobre essa área do saber.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), a Arte constitui formas peculiares de manifestação da atividade criativa dos indivíduos ao descobrirem a si mesmos e o mundo que os cerca. Nessa perspectiva, a Arte possibilita o desenvolvimento de características essenciais para o ser humano, como criticidade, sensibilidade, criatividade e imaginação, sendo fonte valiosa para a leitura do mundo e de si mesmo.

O ensino da Arte na Educação Infantil pode ser considerado um objeto de RS pois as práticas educativas lidam diretamente com a transmissão de valores, crenças e aspectos simbólicos que caracterizam as RS que por sua vez, orientam as comunicações sociais, formam condutas, modulam conhecimentos socialmente elaborados propiciando seu entendimento e reconstituição, como pontua Moscovici (2012).

Cunha e Carvalho (2017) destacam que as linguagens artísticas – artes visuais, música, dança e teatro – são consideradas um instrumento primordial para o desenvolvimento dos seres humanos e estão previstas no currículo escolar, possibilitando vivências singulares. É importante destacar que as crianças precisam participar de atividades lúdicas e significativas para desenvolverem criação, recriação, emoção, criatividade e imaginação, elementos importantes para o desenvolvimento humano.

Portanto, o ensino da Arte na Educação Infantil pode ser considerado um fenômeno de Representações Sociais que, segundo Moscovici (2012), permite que o indivíduo estabeleça significado ou não para determinado objeto, uma vez que ele está em constante interação com o meio. Além disso, é a partir dessas relações e da sua subjetividade que é possível acreditar

que o sujeito já apresenta suas próprias considerações ao expressar sua opinião sobre determinado objeto.

### **1.1 Problema**

Como professora de Educação Infantil, percebi nas escolas nas quais atuei com o campo de experiência atrelado à Arte – traços, cores, sons e formas por meio do qual a criança convive com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais e que se dão no cotidiano da instituição escolar por meio de experiências diversificadas, diversas formas de expressão, etc., de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017) - não estava sendo trabalhado com base em todas as linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música) uma vez que, nas minhas vivências, pude constatar que as aulas restringiam-se ao registro das atividades de outros campos, pintura de desenhos, recorte e colagem, deixando lacunas no ensino da Arte nesse segmento.

Quanto à relevância acadêmica, a Arte é um objeto que pode ser estudado à luz da Teoria das Representações Sociais, visto que, segundo Doise (1990, p.125) “Representações Sociais são princípios norteadores de tomadas de posição ligados às inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”.

Sobre a relação entre as RS e a realidade, para Sá (1998, p.21), “[...] os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”. Nesse sentido, observa-se que as Representações Sociais são repletas de símbolos e significados ancorados à subjetividade dos sujeitos. Quanto ao ensino, a Arte é um objeto passível de ser compreendido a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) uma vez que essa teoria contribui para a leitura do mundo que cerca o ser humano (MOSCOVICI, 2012).

Diante do exposto, o problema abordado nessa pesquisa está pautado nas seguintes questões: Quais são as Representações Sociais sobre a Arte na Educação Infantil para as professoras?; Quais são as práticas pedagógicas relacionadas à educação artística na escola?; Qual a proposta curricular da escola para o trabalho de educação artística na Educação Infantil?.

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo geral*

Compreender as Representações Sociais de professoras sobre a Arte na Educação Infantil e suas implicações no trabalho pedagógico.

### *1.2.2 Objetivos específicos*

- Caracterizar as professoras quanto ao perfil sociodemográfico; formação; atuação e condições de trabalho para o ensino da Arte;
- Identificar as crenças, atitudes e valores sobre a Arte por professoras da Educação Infantil;
- Descrever a proposta curricular relacionada à Arte na Educação Infantil e como ela é trabalhada no cotidiano em sala de aula.

## **1.3 Delimitação do estudo**

Com o objetivo de compreender as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte na Educação Infantil e suas implicações no trabalho pedagógico, optou-se por realizar a pesquisa nas escolas municipais de um município do Vale do Paraíba Paulista, o qual possui unidades de ensino responsáveis por: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio (em expansão no momento). Nesta região está inserida a Universidade e é também onde reside atualmente a pesquisadora.

O estudo foi realizado com as professoras que atuam com crianças dos níveis Maternal I, Maternal II, 1ª Etapa e 2ª Etapa do município em estudo, devido ao fato de apresentarem maior vínculo com o ensino público municipal.

No município em questão, a primeira fase da Educação Infantil, que ocorre de 4 meses a 3 anos, é ofertada nas creches, atendendo os níveis de Berçário (4 meses a 1 ano e sete meses), de Maternal I (1 ano e oito meses a 2 anos e sete meses) e de Maternal II (2 anos e oito meses a 3 anos e sete meses). Nessa etapa, há os primeiros estímulos para o desenvolvimento de habilidades como oralidade, socialização, brincadeira, higiene e alimentação.

A segunda fase acontece nas pré-escolas, que atendem crianças de 4 a 5 anos, sendo constituída pela 1ª Etapa (3 anos e oito meses a 4 anos e sete meses) e 2ª Etapa (4 anos e oito meses a 5 anos e sete meses). Nesse período, são desenvolvidas atividades que oportunizam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, físicas e socioemocionais, por meio de

brincadeiras, jogos, leitura, música, danças e trabalhos, os quais envolvem o raciocínio lógico e matemático.

A coordenação da política municipal de educação está a cargo da Secretaria de Educação do município. Hoje, há mais de 56 mil alunos na rede, atendidos em 70 unidades de Educação Infantil; 57 escolas de Ensino Fundamental; 05 unidades de Ensino Médio, além de projetos como EJA (Educação para Jovens e Adultos), Ametra (Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho), 3 Unidades de Ensino Integral, Escola das artes “Maestro Fêgo Camargo”, Escola Municipal de Ciências Aeronáuticas e Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Cecília.

No Censo da Educação Básica de 2019, foi registrado que houve 5.276 matrículas em creches; 5.948, em pré-escolas; 16.553, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 13.753, nos anos finais do Ensino Fundamental; 8.694, no Ensino Médio; 4.625, na EJA; e 1.244 na Educação Especial. Há cerca de 580 professores atuando na Educação Infantil; 415, no Ensino Fundamental I; 474, no Ensino Fundamental e Médio.

#### **1.4 Relevância do estudo / Justificativa**

Desde o nascimento, o indivíduo é inserido em uma sociedade com aspectos singulares e conhecê-los é uma tarefa bastante complexa, uma vez que o mundo é permeado por diversos fatores, como políticos, sociais, econômicos e culturais. Nesse cenário, a educação é a admirável troca de saberes que ocorre entre os sujeitos, pois por meio dela, a criança começa a estabelecer sentido e significado para o seu meio, processo primordial para o seu desenvolvimento, de acordo com Turato (2005). A atuação da escola consiste na preparação dos alunos para assumirem uma posição em seu meio, fato assim mencionado por Rodrigues (2017) em:

[...] a escola tem por função preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna sua responsabilidade pesada e importante. Assim dimensionada a tarefa da escola, evidencia-se a expectativa que sobre ela recai no contexto da sociedade. (RODRIGUES, 2017, p. 46)

Nessa perspectiva, a Arte ocupa, na vida da sociedade, desde os primórdios da civilização, um lugar de destaque, uma vez que o mundo é cercado de símbolos e significados, os quais possibilitam grandes descobertas na fase da infância.

Portanto, esta dissertação pretende contribuir com o processo-ensino aprendizagem em relação ao ensino da Arte na Educação Infantil no sentido de fornecer possibilidades para o trabalho significativo e concreto nesse segmento, sendo destinado aos professores de Educação

Infantil. Esta dissertação está organizada em seções: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão e Considerações Finais.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Nesta seção são apresentadas quatro subseções, denominadas: O ensino da Arte na escola; Representações Sociais; Representações Sociais e a Arte e Panorama das Pesquisas em Representações Sociais e Arte.

A primeira subseção, O ensino da Arte na escola, destaca a história das linguagens artísticas, legislações específicas, papel do professor no trabalho em sala de aula, além da Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda subseção diz respeito ao referencial teórico norteador dessa dissertação, a Teoria das Representações Sociais, e destaca a definição das Representações Sociais, os processos na elaboração das RS, além das funções e dimensões das mesmas. Em seguida, a terceira subseção, aborda as Representações Sociais e a Arte e concepções em relação ao ensino das linguagens artísticas na Educação Infantil e como ela causa influência no processo de construção de significações sociais do grupo. Em seguida, na quarta subseção, apresenta um panorama das pesquisas sobre Representações Sociais e Arte.

### **2.1 O ensino da Arte na escola**

A palavra Arte apresenta origem do latim “*ars*”, significando técnica ou habilidade, porém, segundo Read (2001, p. 15), “[...] é um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano”, uma vez que essa indefinição pode ser compreendida quando se observa como ela foi construída ao longo da história.

Cunha e Carvalho (2017) ressaltam que existem duas ideias recorrentes sobre a Arte e o seu ensino no que concerne à formação dos sujeitos. São elas: a filorracionalista (princípio nos ideais de beleza, desenvolvimento do gosto e sensibilidade artística) e emotivista (alicerçada na ideia da Arte como expressão de sentimentos e emoções).

Percebe-se que, ao longo da história, privilegiou-se o ensino pautado na ideia filorracionalista e que, apenas no século vigente, houve o estabelecimento de uma concepção mais voltada para a concepção emotivista, como pode ser observado nas linhas que se seguem.

Desde a pré-história, os seres humanos buscam formas de se comunicar e expressar sua visão singular do mundo com a utilização de símbolos e atribuição de significados para eles. No universo artístico, essa situação não é diferente.

De acordo com Read (2001), no ocidente, o conceito da Arte apenas começou a se formar em meados do século XVIII, apesar da palavra ser utilizada para nomear qualquer capacidade única.

Na Antiguidade Clássica, houve uma reflexão sobre a Arte, sendo considerada como qualquer atividade que envolvesse uma habilidade especial, como construir um barco ou comandar um exército. Todavia, a poesia não era concebida como Arte, pois era concebida como fonte de uma inspiração.

Essa concepção da Arte, segundo Read (2001), atravessou a Idade Média, porém, no Renascimento, ocorreu uma mudança ao se separarem os ofícios produtivos e as ciências das Artes. Dessa forma, o objeto artístico passou a ser considerado fonte de prazer, riqueza e prestígio. Durante o Renascimento e o Maneirismo, o conceito de beleza foi relativizado ao se privilegiar a visão subjetiva do artista, introduzindo o conceito de originalidade na criação.

No século XVIII, ainda de acordo com o autor acima, a estética (termo grego que significa sensação) foi consolidada como um elemento-chave para a ideia da Arte. Esse conceito perdura ainda hoje, mostrando que a Arte apresenta caráter emotivo, sensorial e expressão dos sentimentos, além de ser analisada sob uma ótica psicológica.

Durante o século XX, com a influência da industrialização e da tecnologia, a Arte passou a ser concebida como resultado da ação natural humana, representando a possibilidade de modificação e transcendência. Esse objeto de conhecimento tornou-se tão complexo a ponto de determinados autores abandonarem de todo a ideia do que é Arte.

Apesar das controvérsias acima em relação à definição da Arte, é primordial observar seu papel e sua influência na vida do ser humano, uma vez que o indivíduo apresenta singularidades culturais, psicológicas e sociais. Esses aspectos, que possibilitam a sua representação e interpretação do mundo de maneira única, também são fatores que permeiam as manifestações artísticas.

Nesse sentido, Saviani (2002) afirma que, por meio da Arte, a criança realiza sua leitura de mundo, compreende o contexto no qual está inserida e relaciona-se com ele. Para tanto, é imprescindível a mediação do adulto, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança, bem como da observação, da expressão e da indagação sobre o mundo que a cerca.

Freire (1989) salienta que o ser humano lê o mundo antes mesmo de saber ler as palavras. Pois bem, essa “leitura” da realidade começa desde o nascimento e não se finda quando se torna adulto, acontecendo até o final da vida.

Mas o que seria, em termos práticos, “essa leitura”? Traz-se um exemplo que Freire (1989) apresentou na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. No que diz respeito à leitura de mundo, o autor afirmou que se lembra da

casa onde nasceu, da aparência dos cômodos, do quintal com muitas árvores, da infância em contato com a natureza, família e amigos. Conforme crescia, aquela “leitura”, que antes estava em processo bem inicial, começou a tomar novos rumos devido aos novos aprendizados que foi ganhando. Os elementos que, até então, eram desconhecidos, começaram a adquirir significado e a ocupar seu lugar nas suas experiências de vida.

No caminho, ao tentar compreender determinados costumes ou regras que se apresentavam, ele, muitas vezes, “emprestava” a leitura de mundo de alguém mais experiente. Aos poucos, viu-se com uma coleção de lembranças as quais davam sentido ao “seu mundo”. Assim, aquele mundo, antes totalmente desconhecido, tomava uma nova forma, ficando mais fácil de decifrar e de ler. E, quando se via frente a uma situação na qual não sabia ler imediatamente, costumava “re-ler” momentos fundamentais de experiências anteriores, almejando atender a demanda do momento.

Merece destaque que essa leitura nem sempre é tarefa fácil, há percalços no caminho, linhas que não se entendem completamente, palavras desconhecidas, como quando se aprende um novo idioma. Esse ato de ler o mundo pode acontecer de duas formas: por meio da memorização mecânica de conceitos, costumes e crenças ou de maneira espontânea, prazerosa e significativa, em um ambiente regado pela subjetividade humana.

Há momentos nos quais são necessárias “lições de leitura”, todavia elas não precisam nem devem ocorrer mecanicamente e pautadas apenas na concepção de apenas uma pessoa. Ao contrário disso, elas necessitam mostrar formas de perceber a realidade de acordo com as peculiaridades de cada indivíduo. Nesse caso, a instituição escolar é um local que pode contribuir para que essa prática se efetive.

Essa “leitura” do mundo de forma prazerosa acontece mediante a proposta de trabalhos pedagógicos significativos e da interação entre as pessoas, além das vivências dos indivíduos. Nas palavras de Freire (1989, p.5), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Portanto, a relevância do ato de ler a realidade implica sempre em uma percepção crítica, uma interpretação e uma “re-escrita” do mundo.

Assim, conforme cita Buoro (2001), a criança desenvolve-se artisticamente ao entrar em contato com a cultura que vivencia e, a partir dela, pode ocorrer o estímulo cognitivo, expressivo e um olhar crítico por meio da observação do mundo.

A partir de todas essas afirmações, entende-se que é de suma importância ressaltar a Arte como estrutura para a formação do sujeito e para a sua humanização, porém, para isso, é primordial que o educador atue na subjetividade do ser humano de modo a romper com a concepção tradicional de ensino. Além disso, é decisivo que a instituição escolar ressignifique o trabalho pedagógico, investindo na formação global do aluno.

Alinha-se a esses argumentos, a concepção da Arte, segundo Paviani (2003):

A arte é mais que uma linguagem é a forma originária da linguagem, nela nasce a linguagem. Ela funda aquilo que permanece porque diz o essencial. Por isso, não é difícil constatar que ela corresponde a uma necessidade natural. Enquanto linguagem e conhecimento, a arte é um modo de criar, organizar e reorganizar a realidade cotidiana. (PAVIANI, 2003, p. 21)

Para Paviani (2003), o princípio gerador da Arte consiste na consciência de si próprio, a qual é obtida pela relação teoria e práxis que se constitui na essência das coisas e no reconhecimento de si mesmo nas obras que realiza. Trata-se, então, de uma manifestação entre a racionalidade e a sensibilidade, ou seja, a Arte age entre a razão e a emoção. Partindo dessa premissa, a Arte possibilita uma forma própria de sentir e pensar, transmitindo sentido ao mundo e despertando a consciência mental e corporal, aspectos que permitem ao indivíduo conhecer a si próprio.

Arruda (2019, p. 10) complementa que “a Arte, em sua condição constitutiva, religa o mundo concreto e histórico”. Em outras palavras, ela abrange um processo de conexão do “lado de dentro” com o “lado de fora”, corroborando, assim, com o trabalho de singularização do sujeito por meio da criação e da constante transformação do real.

Outro aspecto primordial em relação à Arte é que ela é portadora de signos e símbolos. Por meio deles, ocorre a descoberta de suas formas de expressão e a compreensão da realidade diante das experiências sensoriais nas relações com o meio.

Nessa perspectiva, para Vasquez (1978, p.86), a sensibilidade estética é essencial para a humanização do ser humano, pois, ao criar os objetos e descobrir as suas propriedades, o indivíduo amplia seus horizontes, elevando sua atividade prática/material, fato que auxilia a expressão da essência do indivíduo.

A produção artística, de acordo com Read (2001), merece destaque, pois ela é pautada na realidade e em todos os aspectos que a compõem (cores, formas, sons, ideias, movimentos e matérias), sendo criada à medida que o autor obtém contato com os hábitos, usos, costumes, modos de ver e interesses presentes no meio social diante dos padrões culturais vigentes na sociedade.

Diante das colocações acima, é de suma importância evidenciar, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que:

A arte de cada cultura revela o modo a perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte na sociedade.

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos, como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. (BRASIL,1998, p.19).

Também é preciso ressaltar que a Arte, conforme cita Read (2001), pressupõe a existência de linguagens artísticas e técnicas diferenciadas, aspectos que implicam em capacidade de produção artística e de recepção das influências oriundas do meio social, bem como da singularidade do sujeito, pressupondo, assim, transformação ou recriação da realidade.

É válido ressaltar, ainda, que a Arte se caracteriza como um meio de representação e interpretação do mundo, sendo primordial para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da expressão do ser humano. Além disso, apresenta-se como um instrumento para a formação e a humanização do ser humano.

A linguagem da Arte deve expressar e traduzir aspectos da vida, a maneira de ser, sentir e ver o mundo, ou seja, as manifestações artísticas podem ser um registro de tudo aquilo que o homem tem necessidade de expressar.

Confirma-se tal perspectiva no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei número 9394/96, quando, em seu capítulo II, Art. 26, define que “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1997).

No ano de 2010, ocorreram modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as quais confirmaram, mais uma vez, a presença da Arte na expressão cultural da sociedade. Nessa revisão, o artigo 26 passa a ter uma nova estrutura, definindo que: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura da história brasileira”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é um marco no intuito de promover a equidade e a melhora da qualidade do ensino no país e encontra-se amparada por diferentes marcos legais, sendo eles: o artigo 206 da Constituição Federal (incisos II e III); o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); a Lei Nº 9.394/96; a Lei 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Sabe-se que o ser humano está sempre em busca da evolução e que o mundo está em constante transformação. Portanto, torna-se necessário ressaltar que, a partir da leitura de mundo que o indivíduo tem, é que serão criadas as manifestações em forma da Arte, expressando, assim, ideias sobre o contexto em que se vive.

Diante dessa perspectiva, a linguagem da Arte expressa e traduz aspectos da vida, a maneira de ser, sentir e ver o mundo. Em outras palavras, as manifestações artísticas podem ser um registro de tudo aquilo que o homem tem necessidade de expressar.

Desde o tempo da chegada dos portugueses nas terras brasileiras, a cultura local reconfigurou-se com a incorporação de elementos artísticos dos outros povos. Assim, de acordo com Martins, Psicosque e Guerra (1998), foi sendo formada a diversidade cultural do país permeada pela música, teatro, dança, pintura, textos poéticos, desenhos, dentre outros.

Esses autores afirmam também que um dos primeiros movimentos, no que se refere ao ensino da Arte no Brasil, foi a Missão Artística Francesa implantada por Dom João VI, em 1816, e o estabelecimento da Academia Imperial de Belas Artes, cujo destaque era o desenho com a valorização de cópias fiéis de modelos europeus.

Nesse período, conforme Anjos (2012), havia uma concepção de ensino autoritária, centrada no resultado e na figura do professor como “dono da verdade”. Como comprovação disso, a mesa do professor ficava sob uma plataforma para marcar a diferença entre mestre e aluno. O professor apresentava a toda classe um desenho do qual deveria ser feita a cópia de forma mais idêntica possível, num movimento de aprimoramento da coordenação motora, técnicas, hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos executados.

Apesar dessas práticas serem do século XVII, percebe-se que, em pleno século XXI, ou seja, depois de mais de 200 anos, há educadores que acreditam que o ensino da Arte deve ter esse mesmo modelo, uma vez que é comum presenciar atividades nas quais as crianças se resumem à pintura de desenhos, geralmente relacionados com determinada data comemorativa.

Sobre essa concepção de cópia enquanto Arte, Anjos (2012, p.21) afirma que “a Arte tem sido, muitas vezes, secundarizada em detrimento de outras linguagens possíveis na educação das crianças”.

Merece destaque também que o ensino da Arte não tem, nem nunca teve, o lugar que merece. Afinal, na escola, muito se preocupa com o aprendizado de outras disciplinas, já que predomina uma visão de que a Arte pode ser deixada de lado, por não ser considerada tão importante assim. Essa concepção que muitos professores, pais e alunos possuem da Arte em

sala de aula deve ser modificada em um movimento de valorização da expressão e da criação humanas.

Nesse sentido, Porcher (1982), argumenta que o ensino da Arte necessita contemplar objetivos elementares que se complementam: visar o desenvolvimento intelectual e a autoexpressão, em um progressivo domínio dos recursos disponíveis, além de fornecer ferramentas para o indivíduo no intuito de compreender, ou ao menos tentar compreender, o mundo que o cerca.

Registrar esses objetivos é uma tarefa simples, todavia, para que esses aspectos se concretizem, é imprescindível percorrer um longo caminho almejando a proposição de situações pedagógicas adequadas e significativas para os indivíduos.

Tratando das finalidades e proposições da educação artística, Porcher (1982) traz a contribuição no sentido de que esta deve criar nos indivíduos uma consciência em relação ao meio, de modo que haja o desenvolvimento global da personalidade por meio de formas diversificadas e complementares nas atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras.

Diante disso, é possível observar que tanto se escreveu sobre a compreensão do meio, mas o que será que o compõe? Para o referido autor (PORCHER, 1982), o meio é composto por: sistemas dos objetos naturais e artificiais; conjunto dos estímulos sensoriais como formas, cores, cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e superposição das qualidades percebidas; bem como os espaços diversos que o ser humano ocupa no decorrer da vida, enfim, tudo ao redor faz parte desse meio repleto de especificidades e contradições.

Diante desses pressupostos, Ferraz e Fusari (2010) enfatizam que a Arte na Educação necessita garantir uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos intelectuais, sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos. Para isso, são necessários diferentes métodos de ensino que sejam embasados na flexibilidade, sensibilidade e conscientização de todos os sentidos, além de maneiras de construção da autoexpressão e autoidentificação dos sentimentos, emoções e pensamentos por meio das experiências pessoais.

Com a mesma perspectiva de relação entre a Arte e o desenvolvimento humano, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que as linguagens artísticas possibilitam a comunicação e a expressão do indivíduo, sendo constituídas pelas Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Essas linguagens artísticas contribuem para atribuição de sentido para a realidade que se apresenta. Isso é feito por meio do desenho, da representação teatral, da movimentação, da pintura ou da modelagem, em um processo que gera experiências e conhecimentos desde a mais tenra idade.

Diante do exposto, é necessário ressaltar que o papel do professor se mostra essencial no ensino da Arte, visto que ele deve, segundo Anjos (2012), organizar os espaços, disponibilizar materiais diversificados, bem como ser um parceiro da criança durante todo o processo de criação e recriação, oferecendo a ela o auxílio necessário para o seu desenvolvimento.

O referido autor ainda destaca que o trabalho com a voz é um recurso para comunicação e expressão, mas é possível ir além, pois ele permite brincadeiras de imitação de animais, ruídos, invenção de sons, brincadeiras cantadas, uso de brinquedos que produzem sons.

Merece ênfase, também de acordo com Anjos (2012), que o trabalho com as linguagens da Arte na escola não tem o foco na formação de artistas, dançarinos ou músicos. Ao contrário disso, apresenta o objetivo de ampliar o repertório cultural da criança, desenvolvendo sua sensibilidade, expressão, percepção e autonomia.

Desse modo, as concepções sobre Arte criadas pelas crianças podem ser utilizadas como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e ao estabelecimento de novas representações. Por intermédio das ações descritas, os processos de construção, produção e elaboração do sujeito consolidam-se de maneira mais efetiva.

Nesse sentido, Porcher (1982, p.31) evidencia que é necessário “[...] aprender a sentir, a representar o que se sente [...]” e a Arte é uma ferramenta essencial para a aquisição dessas habilidades.

Larrosa (2003) reitera a afirmação acima ao salientar que:

(...) a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 2003, p. 184)

Vê-se, portanto, que a educação artística na infância deve prever a invenção de experiências singulares, bem como a articulação entre percepção, manipulação material, invenção e criação, buscando a atribuição de novos significados para a realidade.

Edwards, Gandini e Forman (2016) afirmam que, nesse processo, há uma ampla gama de recursos os quais podem ser usados para a constituição de representações, como: jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, encenação de papéis, culinária, atividades envolvendo pintura, colagem, modelagem, entre outras. Essas atividades, dentre outras no campo da Arte, são oportunidades as quais corroboram com a autonomia, através de atos mentais que requerem planejamento, coordenação de ideias e abstração.

Como pontuam Cunha e Carvalho (2017), em relação ao ensino da Arte, é preciso que a criança desenhe, cole, carimbe, empilhe, amasse, rasgue, colete pequenos objetos para criação (conchinhas, folhas, gravetos, tampinhas), fure, classifique, molhe, manipule, prove, toque materiais, num movimento que demanda interação, experimentação e criação, resultando, assim, numa aprendizagem que ressignifique os sentidos socialmente construídos, além da incorporação de imagens e signos.

Entretanto, para que esse processo se efetive, o papel da criatividade mostra-se essencial, como aponta Ostrower (1987), ao considerá-la como uma característica humana primordial para o desenvolvimento mediante a reconfiguração de um objeto comum, transformando-o numa grande novidade e atribuindo ao sujeito um papel de protagonista.

Um aspecto que Cunha e Carvalho (2017) enfatizam é que, diferente do senso comum, o qual considera a criatividade como algo inato ao ser humano, ela deve ser construída gradualmente de acordo com a proposta de experiências e desafios que estimulem o indivíduo.

Um fator atrelado à criatividade é a imaginação, visto que ela, conforme Cunha et al (2017, p. 59), “[...] ao sustentar o sentir, sustenta o raciocínio [...], cria o sonho, além de permitir a construção de um imaginário social, constituído em sua cultura e tempo histórico”. Nessa perspectiva, as linguagens expressivas possibilitam às crianças a descoberta do mundo exterior, encontrando maneiras de conexão com o mundo e, assim, de reformulação do itinerário interior.

Durante sua interação com o meio pelo imaginário, Cunha et al (2017) afirmam que o sujeito se confronta com o outro e com a realidade; faz descobertas; inventa; e estabelece contato com as próprias emoções, além de conhecer suas possibilidades de ação e seus limites. O mesmo autor ainda reitera que, a partir do momento em que a criança é capaz de imaginar, consegue desenvolver sua expressividade por meio de formas diversas, como oralidade, expressão plástica, musical e dramática, modificando a relação do sujeito com o mundo.

Os fatores que mais encantam quando se fala da Arte na infância são a abertura, a versatilidade e a disponibilidade dos pequenos para tentar compreender o desconhecido, inicialmente com limitações, as quais, num outro momento, transformam-se em superação e em uma forma singular de contemplar o mundo, como pontuam Cunha et al (2017).

Cunha e Carvalho (2017) assumem a mesma perspectiva quando defendem que, para que esse processo se concretize, é fundamental que haja uma articulação entre teoria e prática docente, almejando uma postura de reflexão e descoberta do indivíduo.

Partindo do pressuposto de que a exploração dos materiais é imprescindível, é válido o argumento de que todo recurso pode ser reinventado, o que derruba a concepção de que Arte

apenas se faz utilizando folha sulfite e lápis de cor, abrindo a possibilidade de um trabalho pedagógico mais amplo e expressivo no ambiente escolar.

Exemplos de materiais os quais podem ser utilizados no trabalho artístico, segundo Cunha et al (2017), são: sucata, plástico, tecido, lata, caixa, papelão, papel pardo, folhas de árvore, enfim, “o céu é o limite” no momento da criação.

Para o trabalho do professor superar as práticas tão enraizadas, é fundamental a organização pedagógica por meio da atividade criadora de modo que o aluno realize a Arte como experiência e construção simbólica. Nessa perspectiva, conforme defende Pontes (2005), a Arte em sala de aula deve primar pela experiência como norteadora do processo ensino-aprendizagem, no intuito de oportunizar interações significativas com o meio.

Sobre as linguagens artísticas, Dewey (2010) afirma que, ao ter acesso a atividades diversificadas vinculadas tanto à vida como à cultura individual, torna-se possível o ato de criação artística. Para tanto, as ações pedagógicas devem promover subsídios voltados ao desenvolvimento da atividade metacognitiva, almejando estabelecer um novo olhar para a realidade.

É importante enfatizar, ainda, que as atividades artísticas não podem ser estanques e desprovidas de significados. Ao contrário, precisam estar relacionadas aos demais eixos do currículo para auxiliar o sujeito a elaborar perspectivas reflexivas que propiciam a criação e a recriação.

Diante dos argumentos até aqui evidenciados, é essencial que o professor estabeleça ações com o objetivo de apresentar possibilidades para a criança envolver-se no processo criativo e imaginativo de forma significativa. A partir dessas constatações, percebe-se que a instituição escolar se define como o local no qual devem ser propiciadas atividades adequadas para o desenvolvimento artístico.

São levadas em consideração as reflexões de Parreira (2008), quando pontua que algumas ações contribuem no processo de aprendizagem do aluno, tais como: permitir a livre expressão; oferecer à criança um ambiente que lhe permita experimentar, ensaiar, procurar e encontrar suas próprias soluções; propiciar meios para que o aluno vivencie as diversas técnicas da Arte, mostrando-lhe a utilização correta dos materiais; valorizar e prestigiar toda obra criadora da criança, estimulando-a sempre para o processo de criação.

As linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – têm seus campos específicos, com objetivos e conteúdos distintos, os quais precisam ser considerados quando se elaboram os planos, os projetos e os planejamentos. Mas, elas também devem ser

correlacionadas ao mesmo tempo em que se estabelece a interdisciplinaridade com as outras áreas do conhecimento, como destaca Parreira (2008).

Com base nos estudos feitos até o presente momento, pode-se perceber que a Arte na escola merece ser repensada. Para tanto, apresentam-se a seguir algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Para o levantamento das ações pedagógicas, verifica-se, na obra de Ferraz e Fusari (2010), alguns exemplos significativos. São eles: estudo de artistas e suas produções (regionais e internacionais) preferidos, desconhecidos ou selecionados pelos alunos; estudo da Arte local (obras arquitetônicas, visuais, musicais e dramáticas das regiões do país); pesquisas sobre diferentes experiências estéticas, bem como técnicas / materiais e possíveis combinações deles; prática de técnicas artísticas e uso de materiais de determinados artistas; visita a exposições (museus, circos, teatros, dentre outros) e posterior trabalho pautado nas atrações observadas; trabalho intensivo utilizando recursos diversos, como: rádio, televisão, computador, jornais, revistas, livros, fotografias, entre outros; desenho, pintura, colagem, rasgadura, modelagem e recorte para a aplicação dos saberes de formas diversas; e roda de conversa para exposição de ideias, opiniões e gostos sobre as linguagens artísticas e estabelecimento de relações entre obras da Arte (cor, formas, texturas, combinações de elementos).

No esteio das práticas pedagógicas, acrescentam-se, aqui, algumas atividades desenvolvidas pela pesquisadora em sala de aula: brincadeiras que exploram o movimento (dança das cadeiras, estátua, o mestre mandou, vivo ou morto, elefantinho colorido); brincadeiras cantadas e em roda (seu lobo está, seu lobato, história da serpente, o jacaré foi passear lá na lagoa, pombinha branca, fui ao mercado, boneca de lata, fui morar numa casinha, era uma vez uma cobrinha, rabanete, o sapo não lava o pé, boi da cara preta, dentre outras); exploração do ambiente à procura de objetos para criação artística (pedras, folhas e materiais variados); manipulação de objetos com texturas, formatos, tamanhos e características diferentes, estimulando a percepção de semelhanças e diferenças entre eles, bem como a criação com o uso destes; disponibilização de materiais (tinta, lápis de cor, canetinha, pincéis, giz de cera, massinha, argila, cola colorida). Esses são exemplos de atividades que valorizam a expressão e a criação com apoio do professor.

Ferraz e Fusari (2010) salientam ainda que, para que as aulas de Arte sejam de fato significativas para os estudantes, é preciso que sejam embasadas no conhecimento social, cultural, estético e histórico, bem como na faixa etária atendida. É primordial destacar que, apesar do educador partir da realidade do aluno, não pode restringir-se às concepções desse

educando. Ao contrário disso, o professor deve expandir os conhecimentos do aprendiz por meio de atividades desafiadoras, significativas e prazerosas.

### **2.1.1 Papel do professor**

É necessário que a formação de professores seja pautada numa abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, mexer com o corpo e com a alma de forma a enfatizar a relação entre ciência e arte.

Corroborando a afirmação acima o defendido por Leite e Ostetto (2003, p.28), ao destacarem que “Ao falarmos da arte, nesse contexto, falamos da inteireza de ser educador [...] e acrescentamos [...] sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes para a recriação do cotidiano [...]”.

Diante desses aspectos, percebe-se que os cursos de formação para professores necessitam ser embasados, não apenas no ensino de técnicas, mas sim devem ser marcados por experiências estéticas significativas no intuito de os futuros professores terem subsídios para propiciar aos educandos uma aprendizagem significativa.

Outro autor que acrescenta o valor da experiência é Dewey (2010, p.32) ao afirmar que “(...) a mente e o espírito são permanentemente estimulados para a atividade em Arte, proporcionam compreensão e se configuram como algo importante na educação do indivíduo”. Com isso, há renovação das concepções pré-estabelecidas e reorganização do íntimo do ser humano.

Assim, de acordo com Leite e Ostetto (2003), a formação dos educadores deve permitir aos professores uma reflexão sobre os significados da Arte; a possibilidade de vivências com materiais diversificados e técnicas de criação; a promoção do resgate e formas de expressão; a ampliação da sensibilidade; e a percepção das diferentes linguagens do mundo.

É primordial destacar, ainda, uma afirmação dos referidos autores em que demonstram o papel do educador: “Vivemos num lugar onde brilham estrelas, só que essas estrelas não veem o seu brilho. Elas buscam o brilho fora de si [...]. Ainda precisam de uma fada-madrinha que as encoraje a simplesmente serem o que são!”. (LEITE; OSTETTO, 2003, p. 34)

Diante dessa premissa, Coletto (2010) destaca que, no decorrer de seu desenvolvimento expressivo, a criança conhece e aprimora saberes, técnicas e sensações, todavia, para que haja a construção desses conhecimentos, o professor deve atuar como um mediador entre as informações e o indivíduo.

O docente necessita, então, apresentar aos pequenos situações as quais lhes permitam vivenciar e ampliar experiências diversas de maneira lúdica e prazerosa. É preciso que haja o incentivo à autonomia e à investigação infantil por meio da promoção do protagonismo de criação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 47): “[...] aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”. Assim, é função do professor selecionar os recursos didáticos adequados para a aprendizagem dos educandos, sempre observando as suas necessidades e singularidades. Além disso, deve atuar como incentivador, estimulador e criador de situações propícias, objetivando potencializar o desenvolvimento dos alunos, principalmente tratando-se do trabalho artístico.

É preciso que o educador analise e valorize o processo artístico, incentive o aluno a sensibilizar-se com as cores, gestos e sons, pois segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.118): “[...] é exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no da Arte”.

Desse modo, Larrosa (2003, p. 51) também apresenta uma conceituação de professor voltada à uma perspectiva poética ao afirmar que ele se caracteriza como “[...] alguém que conduz alguém até si mesmo”. Diante disso, percebe-se que o professor realmente é o profissional (dentre outras pessoas que cercam a criança) que contribui efetivamente para que o indivíduo se encontre, ou seja, estabeleça significado para o mundo em que se encontra inserido. Esse aspecto reforça a importância do professor para a sociedade.

Nesse contexto, o professor nas aulas de Arte deve almejar, o desenvolvimento da poética do aluno e da forma de se expressar, incentivando constantemente as produções autônomas e criativas, bem como o gosto pela Arte de maneiras significativas e diversificadas.

Para Dewey (2010), a instituição escolar deve preservar o currículo, a fim de que ele se torne um aprendizado amplo e completo, com recursos que possam ampliar o crescimento mental da criança, no intuito de proporcionar-lhe amadurecimento. Dessa forma, as atividades devem levar a criança a expandir e a aprofundar suas experiências no que até então se mostrava como insignificante. Assim, tanto o conhecimento quanto a conduta moral, ocasionam a experiência de vida que poderá facilitar a socialização, formando, com isso, um indivíduo mais humano.

Tochetto e Felisberto (2018) afirmam que o ensino da Arte não tem um fim em si mesmo, já que se relaciona com os demais conhecimentos, possibilitando o diálogo, a expressão, a socialização, a troca de informações, a reflexão perante o real, o respeito ao

próximo e a estimulação sensorial. Esses são aspectos essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, demonstram que a Arte não pode ser concebida somente como um momento de diversão ou recreação, pois segue objetivos os quais precisam ser alcançados visando ao aprendizado dos pequenos.

Apesar da Arte apresentar esse cunho de expressão, é indispensável que haja um planejamento como as demais áreas do conhecimento exigem. Por meio do ato de planejar, o educador percebe os erros e os acertos de suas ações pedagógicas, tendo a chance de pensar adaptações as quais atendam às necessidades individuais de seus alunos, além de realizar sua autoavaliação por meio da observação e do levantamento de suposições.

No intuito de elaborar aulas cada vez mais completas, é essencial, conforme Tochetto e Felisberto (2018), a constante pesquisa docente, almejando o estudo do currículo frente às singularidades dos alunos e a busca de atividades que incluam a ludicidade, instiguem a curiosidade e a capacidade criadora.

O papel do professor de Arte é o de mediador entre o conhecimento construído histórico e culturalmente e o educando, que está sempre imerso num contexto o qual, muitas vezes, não entende completamente.

Partindo desse pressuposto, faz-se uma afirmação com uma concepção mais atrelada à sensibilidade, concebendo que cada criança leva, tanto dentro de si quanto fora, um mundo a ser desbravado e que, para o ensino artístico ser concretizado de forma plena, é necessário que essa “antiga criança” (o adulto) se conecte com as “novas crianças” (alunos) para potencializar o movimento de atribuição de significado ao real.

Pode-se dizer que o professor é quase como um intérprete do mundo, sendo alguém que “ensina a galgar novos caminhos”. É mais do que certo que ele não apresenta todas as respostas - o que bem gostaria - todavia, tenta transmitir aos seus alunos sua representação do mundo e colabora na reelaboração de seu entorno.

Nesse sentido, o docente deve propiciar aos alunos um olhar redimensionado para o cotidiano de forma a auxiliar a descoberta de seu próprio brilho, fator essencial para o conhecimento de mundo.

Partindo do pressuposto de que o papel do professor é primordial na construção dos saberes artísticos, Edwards, Gandini e Forman (2016) ressaltam determinadas dimensões que merecem destaque no processo ensino aprendizagem, tais como: promoção do desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo; manejo da sala de aula; preparação adequada do ambiente e

materiais necessários; oferecimento de incentivo e orientação; comunicação com toda a comunidade escolar e busca de constante aperfeiçoamento profissional.

Edwards, Gandini e Forman (2016, p.152) ainda acrescentam o papel do professor na dinâmica em sala de aula, afirmando que “[...] é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor de oportunidades”.

Nessa perspectiva, o professor deve ser um mediador durante a construção de saberes, fornecendo a ajuda necessária, colocando desafios possíveis, estimulando, assim, o trabalho intelectual / emocional e a tomada de decisões de forma lúdica e simbólica.

Pautado nas contribuições de Edwards, Gandini e Forman (2016) e Borges e Monteiro (2012), constata-se que tanto o papel do professor quanto o do aluno se modificaram numa perspectiva a qual coloca o educador como mediador e o aprendiz como protagonista, concebendo o desenvolvimento resultante da aprendizagem de instrumentos sociais e culturais.

Apesar do conhecimento em Arte ter a sua relevância, não se deve desvalorizar os demais saberes e os trazidos pelas crianças, pois, na perspectiva de Cunha (2012), todos compõem o acervo cultural do sujeito, construindo sua subjetividade e a sua compreensão da realidade.

Uma crítica feita por Cunha e Carvalho (2017) é em relação às atividades propostas por determinados educadores nas instituições escolares, nas quais se observam frequentemente a valorização e incentivo de desenhos, previamente impressos, “bem pintados” com lápis de cor ou giz de cera.

Há, de certo modo, uma predominância do oferecimento de atividades artísticas (geralmente desenho ou pintura) voltadas para as datas comemorativas, de preferência, fazendo uso dos mesmos materiais já tanto explorados. Essas práticas desvalorizam as imensas possibilidades que a Arte apresenta para impulsionar o desenvolvimento e expressão do sujeito.

Diante dessa premissa, conforme Cunha (2012), a instituição escolar parece eleger conteúdos ligados à Arte (muitas vezes estanques), sem significado e divergindo do “mundo de saberes” que está fora da escola. Esses saberes externos, no entanto, mostram-se mais sedutores para o sujeito do que as “velhas práticas” tão enraizadas no cotidiano em sala de aula.

O referido autor reitera também que as práticas tão consagradas e concebidas como infalíveis precisam ser repensadas, não no sentido de extingui-las, mas para colocá-las em *stand by* ao menos para reformulá-las. Esse processo de reformulação, por sua vez, perpassa todas as

atividades atreladas à Arte, desde a pintura de desenho até as famosas criações envolvendo as datas comemorativas (Cunha, 2012).

É essencial, ainda, que ocorra uma articulação entre a Arte e outras áreas do conhecimento pelo processo de interdisciplinaridade, como pontuam Pedroso e Zanlorenzi (2012).

Cunha et al (2017) ainda comentam que grande parte dos professores, aparentemente, esqueceu-se do prazer que a linguagem artística pode agregar à vida do sujeito, pois observa-se certo “padrão” de ensino desenvolvido nas instituições escolares, como o desenho da casinha, árvore com maçãs, nuvens, um sol, flores e a figura humana (repetidamente representada por meio dos famosos “homenzinhos de palito”).

Ainda, é necessário salientar que não se deve apontar apenas as lacunas no trabalho pedagógico desenvolvido, visto que é preciso considerar também que os docentes, muitas vezes, tiveram professores que transmitiram os mesmos estereótipos. O que não pode ocorrer é que essa concepção de ensino se perpetue.

Para tanto, Cunha et al (2017), evidenciam que é imprescindível que os educadores percebam a influência de suas representações para a formação das representações de seus alunos. No intuito de realmente modificar essa realidade, faz-se necessário que se rompam os próprios estereótipos e realizem ações que privilegiem o conhecimento do mundo por meio de sentidos, movimento, curiosidade, faz de conta e jogo simbólico.

É importante salientar que se engana quem pensa que a aquisição das linguagens artísticas é inata ao indivíduo. De acordo com Cunha et al (2017), essa evolução é gradativa, demandando uma intensa atividade pedagógica desde os primeiros anos de vida da criança.

Nesse sentido, cabe ao professor incentivar novos olhares, estimular comparações, bem como a elaboração de novas estruturas, reformulando os estereótipos tão presentes na escola e rompendo com as amarras que tanto dificultam a expressão e criação humanas.

O leitor que chegou até essa página, pode pensar: “Já que é preciso mudar o ensino da Arte, será que existe uma fórmula mágica para que isso se efetive?”. Lamenta-se informar, mas não há uma fórmula ou receita prévia para que se desenvolva um trabalho em Arte, como lista de técnicas e atividades adequadas para determinada faixa etária.

O segredo do sucesso pedagógico envolve muita dedicação docente, além de estudos constantes e reflexão sobre as atividades propostas para a turma. Para isso, é primordial que os educadores reinventem o cotidiano, ampliando repertórios de seu próprio fazer educativo e projetando um espaço de criação e resgate dos saberes e fazeres artísticos.

Nesse movimento, segundo Cunha et al (2017), é possível transformar a criança de um mero receptor passivo do conhecimento para ser um agente transformador na interação com seus pares e os adultos que a cercam, uma vez que cada indivíduo possui uma história e uma cultura.

No que concerne às RS e Arte, Subtil, Sebben e Rosso (2012) afirmam que o ensino artístico é embasado, tanto implicitamente como explicitamente, por representações que não se caracterizam como meras reproduções da estrutura social, e sim como construções feitas mediante a produção e a partilha de conhecimentos, atitudes e imagens sobre uma realidade ou um fenômeno social.

Moscovici (1988, p. 29) alinha-se com os autores citados ao ressaltar que “Representar uma coisa ou um estado não quer dizer repeti-lo, mas reconstruí-lo, modificá-lo ou refazê-lo à nossa maneira, dando existência, familiarizando-nos com o que não existia para nós, que nos era estranho”. Nesse processo de reconstrução, é possível destacar as RS da Arte em três processos: 1) Atrilada ao belo por meio dos sentidos; 2) Associada à socialização; e 3) Como conhecimento artístico, relacionada ao social e ao cotidiano.

Por meio da observação do real, Subtil, Sebben e Rosso (2012) esclarecem que há uma relação intrínseca entre esses processos. No caso dos eixos estruturantes das RS presentes neste estudo, eles fazem-se presentes na dinâmica artística por meio da objetivação (o abstrato transformando-se em concreto, formando as ideias e levando-as para um universo conhecido) e da ancoragem (familiarização com a novidade e atribuição de sentido à ela).

Diante dessa premissa, os referidos autores enfatizam que “A construção da representação social se dá na relação entre a experiência e o conhecimento”. (SUBTIL; SEBBEN; ROSSO, 2012, p. 06)

O grande desafio na formação docente é, portanto, a quebra de antigas e enraizadas RS relacionadas à Arte e a substituição de velhos moldes por ideias mais condizentes com as necessidades dos indivíduos.

### **2.1.2 A Arte no currículo escolar**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender em cada ano da Educação Básica. Ela é obrigatória e norteia os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil.

A elaboração desse documento começou em 2015, iniciando a sua implantação em 2017 no Brasil todo. É importante salientar que a BNCC não é um currículo nem pode ser considerada um mínimo a ser ensinado.

Na verdade, os municípios devem produzir orientações curriculares próprias que contemplem as especificidades e os conhecimentos de cada localidade. Nessa tarefa, é crucial que os novos documentos sejam elaborados e executados com extensa e efetiva participação dos seus professores, como determina o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.48), são competências gerais da BNCC: compreender e explicar a realidade natural e social a partir dos conhecimentos adquiridos, colaborando para a solidariedade e a justiça; investigar, refletir e formular hipóteses com critérios científicos e tecnológicos para formular e resolver questões; valorizar e fruir produção cultural e artística em toda sua diversidade e tornar-se parte ativa em atividades dessa área; empregar linguagens verbais, escritas e digitais para expressar-se e comunicar-se fazendo uso do seu idioma, de linguagens artísticas, científicas e matemáticas; utilizar tecnologias de informação para comunicação participativa e crítica, de forma que os protagonismos individual e coletivo sejam promovidos; compreender relações da sociedade do mundo do trabalho para o exercício da liberdade com responsabilidade na elaboração de projetos de vida; argumentar de maneira informada e ponderada defendendo ideias e pontos de vista de forma responsável e ética; conhecer-se e cuidar-se física e emocionalmente, reconhecendo os próprios sentimentos e os dos demais, com consideração e autocrítica; promover o diálogo e os vínculos afetivos, com respeito próprio e recíproco, com apreço e sem preconceito diante da diversidade humana; agir com responsabilidade, flexibilidade e autonomia, com princípios éticos e democráticos na tomada de decisões individuais e coletivas.

De acordo com a BNCC, todas as crianças têm o direito de aprender a conviver, a brincar, a participar, a expressar-se, a explorar e a conhecer-se. Garantir esses direitos a todas deve ser o compromisso maior do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de Educação Infantil.

Nesse panorama, todas as atividades que as crianças desenvolvem em sua jornada diária na escola - desde a chegada, quando são acolhidas carinhosamente, até o momento prazeroso das refeições, a higienização do corpo, a sua participação na construção da rotina e das atividades (entre elas as festividades e os encontros com as famílias, as ações permanentes de expressão, exploração, investigação e as brincadeiras) - merecem todo o respeito e são igualmente importantes para o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Em cada uma delas, faz-se presente um ou mais campos de experiências que irão auxiliar e encorajar o professor na intencionalidade de cada ação educativa, pautada na organização de espaços bem equipados com materiais diversificados que possibilitem a exploração e a interação entre crianças e adultos.

Para entender melhor essa nova perspectiva da área, apresentam-se abaixo os cinco campos de experiências propostos pela BNCC para a Educação Infantil:

Figura 1. Campos de Experiência



Fonte: Brasil, 2017

Conforme pode-se observar por meio da figura, esses Campos de Experiências e suas concepções, de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estão interligados e estabelecem relações de reciprocidade e de continuidade. A seguir, são apontados os aspectos mais significativos em cada um deles.

O campo do “*O eu, o outro e o nós*” abrange o processo de construção da identidade como elemento central para o desenvolvimento infantil. Desse modo, na interação com o outro, as crianças vivem experiências de atenção pessoal e outras práticas sociais, nas quais aprendem

a se perceber como um eu. Em outras palavras, as crianças entendem a si mesmas como alguém que tem suas características, desejos, motivos e concepções, passando a considerar seus parceiros como um outro, com seus desejos e interesses próprios, e a tomar consciência da existência de um nós, ou seja, de um grupo humano cada vez mais ampliado e diverso, cuja convivência exige o cultivo de uma cultura de paz e respeito, sem distinção entre seres humanos e de respeito pelo ambiente no qual habitam.

Já o campo “*Corpo, gestos e movimentos*” destaca experiências ricas e diversificadas em que gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos constituem uma linguagem vital com a qual as crianças se expressam, se comunicam e constroem conhecimentos sobre si e sobre o universo social e cultural. É necessário garantir práticas pedagógicas em que as interações e as brincadeiras envolvam experiências sensoriais e corporais que possibilitem a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos de cada criança, conforme ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O conceito básico do campo “*Traços, sons, cores e formas*” é o de que o ambiente envolve todo o ser humano, sobretudo na fase de sua primeira infância. Trata-se de um mundo com estímulos diversos – visuais, sonoros, táteis – que provocam a vivência de emoções, de modo a constituir significados que façam sentido para si, ampliando suas sensações, percepções, memória, linguagem verbal. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) afirma que esse Campo de Experiências visa dar oportunidades para a criança vivenciar experiências de percepção, de reconhecimento, de reprodução e de criação de elementos básicos dos ambientes, como traços, sons, cores e formas que o constituem.

Ainda segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para o trabalho com o campo “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”, o destaque é dado à experiência da criança com a linguagem verbal no diálogo com outras linguagens: corporal, musical, plástica e dramática desde o nascimento, de modo a ampliar não apenas essa linguagem, mas também o pensamento (sobre si, sobre o mundo, sobre a língua) e a imaginação. A denominação desse campo busca evidenciar a estreita relação entre os atos de falar e escutar, presentes em todos os campos, com a constituição da linguagem e do pensamento humano desde a infância.

No campo “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, destacam-se atividades que oportunizem a investigação de muitas questões que as crianças vão formulando acerca do mundo e de si mesmas. Também são previstas atividades que mostrem como nós, professores e professoras, podemos aprender mais sobre elas e sobre suas formas de conhecer. A curiosidade, o interesse e o prazer que as crianças apresentam nas situações nas quais podem

criar cenários e enredos de histórias, fazer descobertas, resolver problemas do cotidiano e realizar uma tarefa com colegas constituem bons exemplos de atividades desse Campo, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O momento da alimentação também deve ser, dentre os outros que estão na rotina escolar, mais uma oportunidade de estimular a criança a desenvolver sua autonomia ao, progressivamente, alimentar-se sem auxílio, conhecer novos alimentos, suas texturas, cores, gostos, aromas, manusear talheres e socializar-se com os pares e os adultos que a cercam.

Alinhando-se a essa perspectiva, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi criado por meio da Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, compreendendo, segundo o Capítulo I (da alimentação escolar), em seu Art. 4º, que o programa “[...] tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis [...]” (BRASIL, 2020).

E, ainda, complementa essa definição conforme o Art. 5º, inciso I desse documento, com as diretrizes da Alimentação Escolar, afirmando que esta deve englobar a utilização de alimentos variados, respeito à cultura, tradições e hábitos locais, além de contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Também é essencial, de acordo com o Art. 5º, inciso II, “a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação [...]”.

Sobre isso, Vygotsky (1984) destaca os movimentos realizados para a efetivação do ato de alimentar-se, quais sejam: articulam o motor, o afetivo e o cognitivo, auxiliando, assim, o desenvolvimento desses aspectos, além do desenvolvimento da capacidade afetiva, sensibilidade, autoestima, raciocínio, pensamento e linguagem. Nessa perspectiva, muito além de se considerar um direito da criança, o momento da alimentação proporciona o estabelecimento de sentido para o mundo, de si mesma, bem como o relacionamento com o outro e com objetos.

É importante salientar que, segundo Mello (2014, p.23), “[...] a alimentação carrega as dimensões culturais, religiosas, étnicas e psicológicas, possuindo intensos significados”. Desse modo, esse momento pode ser um “prato cheio de aprendizagens”, no qual se pode trabalhar com a noção de mais, menos, identificação de cores, formas geométricas, benefícios de determinados alimentos, desenvolvimento da preensão dos talheres, da associação do nome do alimento a ele (como perceber que a palavra “banana”, refere-se a uma fruta com casca geralmente amarela e sabor doce).

Assim, Veríssimo, Santos e Costa (2016, p. 3) consideram que é por meio da relação da criança com a alimentação “[...] que se triangulam vivências que contribuem no desenvolvimento de aspectos sociais, emocionais motores e cognitivos consolidando o momento da alimentação como um campo pedagógico”.

Basílio (2016) reitera que o tema da educação alimentar e nutricional é primordial, tendo a escola o papel de fornecer uma alimentação baseada nas necessidades de cada faixa etária. Acrescenta-se, também, que a instituição escolar precisa estimular os atos de conhecer, manipular e mastigar novos alimentos, no intuito de ampliar os saberes sobre o mundo que cerca o ser humano.

Assim, “Os especialistas defendem que as escolas lidem com o momento da alimentação como uma extensão da proposta pedagógica.”, destaca Basílio (2016, p.2). Entretanto, para que isso se efetive, deve-se buscar o diálogo com valores culturais, sociais e afetivos, de modo a potencializar o desenvolvimento da criança.

É importante salientar, de acordo com Araújo, Santos e Limeira (2018), a relevância da educação alimentar e nutricional no currículo escolar ao fazer menção à Lei nº 13.666, de maio de 2018, que a coloca como um dos temas transversais do meio ambiente e saúde.

Nesse sentido, almejando o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, é necessário contemplar no cotidiano escolar, conforme Araújo, Santos e Limeira (2018, p. 3), a transversalidade “[...] para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos [...]”.

Diante desse panorama, evidencia-se que o ser humano estabelece uma relação direta entre a ação de se alimentar e as relações sociais, cabendo às pessoas com maior experiência que apresentem esse mundo de possibilidades para as crianças, ajudando-as a desbravá-lo por intermédio da exploração, observação e interação, almejando a construção de conhecimentos e construção de sentidos para o universo que se tem frente aos olhos.

## **2.2 Teoria das Representações Sociais**

Para o estudo das Representações Sociais (RS), Almeida (2009) destaca que é preciso, primeiramente, realizar um breve passeio pela história em relação à constituição desses fenômenos sob a ótica da psicologia social. Essa área constitui-se como um campo de investigação, o qual se debruça sobre o estudo das atitudes do ser humano e a TRS (Teoria das Representações Sociais), tentando explicar os fenômenos a partir de uma perspectiva coletiva, mas também atentando-se para a individualidade.

Palmonari (2009) enfatiza que o objeto de estudo mais importante para a psicologia social é formado pela Teoria das Representações Sociais (TRS) constituída por uma realidade singular que trouxe significativas contribuições para o entendimento dos problemas sociais e, ainda, condições para o pleno desenvolvimento.

Na perspectiva da psicologia social, ainda pautado em Palmonari (2009, p.39), a TRS traz um processo de interação, bem como de “[...] re-construção e criação de sentidos relativos a fenômenos que se impõem à atenção de um grupo ou comunidade”.

Correlacionando as RS e o ensino artístico, entende-se que a Arte é um objeto que pode ser estudado à luz da TRS, pois ambas são repletas de símbolos e significados ancorados à subjetividade dos sujeitos. Além disso, o ensino da Arte é um objeto passível de ser compreendido pautado na obra de Moscovici, uma vez que essa teoria contribui para a leitura do mundo que cerca o ser humano.

Assim, Alexandre (2004) destaca que o estabelecimento da TRS se deu por meio das representações coletivas, fruto dos trabalhos de Durkheim, no campo sociológico, que mostravam que elas são duradouras, tradicionais, oriundas da cultura e transmitidas num processo lento e gradativo entre as gerações, não sendo suscetíveis a mudanças bruscas, ou seja, elas regem a vida individual.

Além disso, de acordo com Alexandre (2004), eis que um autor revoluciona essa concepção e apresenta o conceito de RS para a sociedade pautada na ideia de valorizar as experiências do senso comum e na percepção de como o cotidiano exerce influência sobre a forma do ser humano interagir com seus pares e com os objetos. Esse autor foi Moscovici, o criador da teoria das RS.

Sá (2011, p.589) ressalta que Moscovici tomou como ponto de partida um conceito bastante restrito, o qual abarcava religiões, ciência, tempo e espaço, mas deu às representações uma abordagem diferenciada mais condizente com a sociedade contemporânea. Além disso, configurou as RS como “[...] resultado de uma construção social por grupos concretos através da interação entre seus membros na vida cotidiana”.

Segundo as palavras de Moscovici (2003, p.08), pioneiro nas Representações Sociais, ele encantou-se pelo “poder das ideias” do senso comum, ou seja, pelo “[...] estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas [...]”.

De acordo com Alexandre (2004), Moscovici desenvolveu o conceito de RS a partir da sociologia e antropologia, por meio dos estudos preconizados por Durkheim, Lévi Bruhl, além de Saussure, Piaget e Vygotsky.

O primeiro teórico a discorrer sobre as representações, segundo Farr (1995), foi Émile Durkhmein, concebendo-as como coletivas e sob a responsabilidade da sociologia. Todavia, Moscovici revisita essa teoria, ressaltando a necessidade de compreender as RS com base na psicologia social, superando a ideia inicial pautada nas representações individuais e, assim, construindo a TRS.

Apesar de essas concepções sobre as representações estarem “obsoletas” diante de todos os materiais produzidos sobre as representações até os dias atuais, não se pode desconsiderá-las, afinal elas foram o alicerce sobre o qual Moscovici construiu a teoria das RS.

A primeira vez que a expressão “Representação Social” foi utilizada ocorreu no livro “A psicanálise, sua imagem e seu público”, de 1961, num trabalho para estudar a RS da psicanálise, objeto que estava em foco na sociedade da época, em Paris. Apesar da obra ser um marco para a teoria das RS, segundo Sá (2011), o conceito e a teoria das RS foram alvo de críticas muito rigorosas de Harré (1984) e Jahoda (1988), dentre outros estudiosos da época, devido à promoção da perspectiva pós-modernista na psicologia social.

Desde a publicação da célebre obra de Moscovici até a divulgação da teoria das RS, houve um percurso longo com a expansão na França, Itália, Suíça, Portugal, Espanha, Áustria, Alemanha e Grã-Bretanha e com a difusão em língua inglesa, lembrando que a obra pioneira foi escrita a princípio em francês. No que se refere à tradução da obra, conforme cita Farr (1995), tem-se que ela foi realizada em parceria com o próprio Moscovici em Paris, em 1979.

Tratando da chegada da teoria das RS no Brasil, Sá (2011) enaltece que ela foi introduzida no país em 1978 por meio de estudiosos brasileiros que foram estudar na França e realizaram a tradução da primeira parte da obra pioneira, já em português.

Na sua segunda visita a essas terras (em 1982), Jodelet fez significativas contribuições para a incorporação da teoria nos grupos de pesquisas em várias universidades brasileiras. Sá (2011) afirma, ainda, que os pesquisadores brasileiros estão cada vez mais empenhados no desenvolvimento de estudos acerca das RS, principalmente na pós-graduação, mas também verifica-se esse aumento nas graduações.

Esse campo de estudo está em contínua expansão no país, desde a década de 1990, em todos os ramos de conhecimento, como: educação, enfermagem, psicologia social e serviço social (SÁ, 1998). De acordo com Sá (2011), muitos autores destacam-se ao tratar os estudos

sobre as RS no Brasil, como Arruda, Guarechi, Alexandre, Jodelet, Palmonari, entre outros que mantêm a produção de estudos e conhecimento na área.

Sobre o desenvolvimento da TRS no Brasil, Alexandre (2004, p.126) afirma que Moscovici percebe as RS como um processo de “[...] elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. Isso transforma radicalmente a visão de representação como estática e a coloca dentro de um dinamismo, como um movimento, em mutabilidade e transformação.

Jodelet (2016) destaca que as representações sociais respondem ao desejo e à necessidade de atribuir sentido à vida cotidiana, bem como às experiências vivenciadas pelos seres humanos, tanto enquanto grupo como enquanto indivíduos. Jodelet (2001) apresenta uma questão bastante pertinente: Por que construímos representações? A resposta para essa indagação se dá pela identificação do indivíduo com o mundo que o cerca, pois sempre são necessários ajustes, conduções, bem como convergências e divergências frente à vida cotidiana.

Diante do que até aqui foi exposto, percebe-se que as RS estão amplamente inculcadas no dia a dia dos indivíduos, em todos os espaços que eles habitam, exercendo influência direta a todo momento. Portanto, no contexto escolar, essa situação também não é diferente.

Maia (2001) contribui nesse aspecto ao afirmar que, durante a história, o conhecimento popular foi, de certa forma, colocado em segundo plano, já que se priorizava o puro saber científico. Entretanto, esse aspecto começa a se modificar no cenário escolar, pois é preciso valorizar também o conhecimento do senso comum, tanto social quanto familiar e profissional, em um movimento de resgate das vivências dos alunos, estabelecendo-as como bases para as relações com o conhecimento científico.

Um grande diferencial trazido com a teoria das RS de Moscovici, segundo Maia (1997), foi a valorização do senso comum como saberes do cotidiano que possibilitam a incorporação do novo.

Assim, para Maia (2001, p.20-21), o senso comum, “[...] com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias [...]”, abrange diversas informações e significados, além de enfatizar que “[...] o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas”. O autor ainda ressalta que o conhecimento do senso comum é transmitido para os sujeitos desde o nascimento, ancorado por valores, motivações, regras, ideias e

informações, os quais são criados e recriados mediante a interpretação do mundo que cerca as pessoas.

Ainda é preciso destacar que, de acordo com Moscovici (1988), as relações sociais que permeiam o cotidiano dos sujeitos são oriundas de representações com uma dupla dimensão: Sujeito e Sociedade.

Nessa perspectiva, a teoria das RS pode ser concebida como produto e processo, pois, conforme Abric (1994), a representação mostra ambos em uma atividade mental do indivíduo ou do grupo no intuito de construção e reconstrução do real, bem como no confronto e atribuição de significados singulares para o mundo que se apresenta.

Abric (1994) ainda apresenta determinadas concepções de representações, quais sejam, um sistema cognitivo (pressupõe um sujeito ativo que produz conhecimento sobre um determinado objeto) e um sistema contextualizado (remete aos significados estabelecidos, sejam eles individuais ou grupais). Quanto às funções das RS, o referido autor demonstra que elas corroboram para a compreensão e explicação da realidade, sendo um guia de comportamentos e práticas, relevante na condução das transformações sociais, além de ser um ponto de partida para a produção científica.

Definir “Representações Sociais”, segundo Moscovici (2012), é uma missão bastante complexa, uma vez que são permeadas de variáveis, substâncias simbólicas e de construções humanas. Para o autor, “se a realidade das RS é facilmente apreendida, o conceito não o é” (MOSCOVICI, 2012, p.39). Nesse sentido, observa-se que as RS ocorrem a todo momento ao redor das pessoas, seja de forma difusa, multifacetada, em constante movimento, seja em permanente transformação devido às interações sociais dos indivíduos.

Segundo Moscovici (2012), a RS é a preparação para a ação, pois reestrutura e reorganiza os elementos do ambiente. Ela permite dar sentido ao comportamento, conectá-lo a uma rede de relações com o objeto. Diante desse prisma, deve-se levar em consideração que as concepções dos indivíduos e dos sujeitos, em relação ao objeto, estão em constante transformação e aí está a beleza do movimento.

Moscovici (2012, p. 47) destaca também que “as representações são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos [...]”. Assim, o trabalho de transformação, evolução e remodelação do próprio universo acontece. Quando isso se efetiva, o contexto no qual o sujeito está inscrito fica repleto de significados, os conceitos são concretizados e enriquecem a realidade.

Partindo desse pressuposto, Moscovici (1988, p. 21) traz uma frase que demonstra a força das RS, concebendo-as como “modos de criar o mundo”. Esse processo de criação envolve a atribuição de significados, os quais são construídos pautados nas experiências e pensamentos, são mesclados com antecipações, cálculos e atitudes, bem como com a partilha de todas as representações com as pessoas ao redor.

Pode-se concluir, então, que os seres humanos são considerados, simultaneamente, produtores e usuários de representações que formam o conhecimento e a concepção da realidade.

Segundo Sá (1998, p. 22), a pesquisa em RS deve produzir conhecimento sobre os fenômenos do saber social e, por meio deles, efetuar uma simplificação da realidade para uma “teoria do senso comum”. Dessa maneira, simplificando o fenômeno da RS, ele é transformado em um objeto de pesquisa através da teoria das representações sociais.

De acordo com Moscovici (2012), o estudo do objeto de conhecimento está atrelado à atribuição de sentido subjetivo do indivíduo em relação ao objeto, uma vez que cada ser humano, de acordo com a cultura na qual está inserido, pode ou não estabelecer um significado para ele. Por exemplo, se determinado objeto em uma cultura apresenta inestimável valor, para uma outra cultura pode passar despercebido ou talvez até se desconheça a sua existência.

Partindo dessa premissa, Sá (1998) destaca a relação entre RS e o objeto:

[...] uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém a representação. [...] Na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação [...]. (SÁ, 1998, p. 24)

Moscovici (2012) afirma que o objeto de conhecimento está imerso em um contexto, pois é concebido pelo indivíduo e pela sociedade como uma continuidade de seu comportamento. Ele ainda enfatiza que a pessoa se constitui à medida que organiza ou aceita o real, situando-se no universo social e material.

Nesse sentido, ao expressar sua opinião sobre o objeto e os eventos de capacidade representativa, deve-se acreditar que o sujeito já apresenta uma concepção acerca do que está à sua frente e que o estímulo e a resposta são formados de forma simultânea.

Jodelet (2001, p. 05) reitera, ainda, que o objeto denominado como estudo das RS “[...] pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno

natural, uma ideia, uma teoria [...]; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requer um objeto. Não há representação sem objeto”.

Uma forma de exemplificar o conceito de objeto é com o uso da imagem, explicação dada por Moscovici (2012) ao descrever que a pessoa leva na memória diversas imagens do mundo adquiridas de acordo com suas vivências e interações sociais. Elas são, de acordo com o autor (MOSCOVICI, 2012, p.44), espécies de “sensações mentais”, parecidas com impressões digitais, considerando que cada ser apresenta uma concepção, uma sensação e uma atitude diante de determinado objeto.

Tratando sobre a relação do indivíduo com o objeto de conhecimento, Moscovici (2012, p.46) evidencia que, para adentrar na cultura de determinado grupo, o objeto deve “relacionar-se e articular-se” com outros objetos, “emprestar” algumas de suas características, acrescentando as próprias.

Assim, esse objeto deixa de ser algo distante para se tornar um representante daquela sociedade. Em outras palavras, ao representar-se um objeto, concede-se a ele a denominação de signo e, com isso, torna-se significante, de forma que qualquer coisa se apresenta como representação de outra.

Não se pode deixar de frisar, ainda conforme Moscovici (2012), que os significados desses instrumentos são elaborados e constituídos por meio do processo de interação do indivíduo com seu meio físico e social. Esse movimento possibilita a aquisição de cultura, bem como permanência, atribuição ou ausência de sentido para determinado objeto mediante todas as vivências da pessoa.

Moscovici (2012, p.48) afirma que “[...] todo conhecimento [...] pressupõe uma prática [...] que lhe é própria e que lhe dá corpo e, sem dúvida, um papel particular do sujeito conhecedor”. Nesse sentido, o ato de conhecer algo presume que o indivíduo, por meio de sua subjetividade e de interação social, diante das observações e reflexões, estabeleça ou não a construção de saberes.

Partindo do pressuposto de que as RS são construídas e difundidas através das constantes interações entre os atores sociais em práticas de comunicação cotidianas, Magalhães (2014) salienta que a modelação e a remodelação do real ocorrem à medida que os indivíduos se relacionam com os grupos e com os objetos.

É preciso concordar com esse autor que muito se reproduz nesta dinâmica. Todavia, até para ser efetuada essa remodelação do real, faz-se necessária uma reconstrução de valores, de regras e de atitudes, em um movimento que comprove que o dado externo é algo inacabado,

suscetível a mudanças, associações, criações, além de reformulações, sendo tudo isso regado pela subjetividade e pelo jogo simbólico.

Desse modo, para se efetivar a construção das RS, é preciso, ainda segundo Magalhães (2014), uma constante movimentação, principalmente quando os sujeitos se deparam com conteúdos estranhos e esses, por sua vez, influenciam a relação entre as RS alicerçadas e as que estão sendo criadas por meio da interação entre as pessoas e com o objeto.

Assim, pode-se compreender que os indivíduos vivem cercados pela dialética, pois à medida que as representações mudam, os significados em torno dos objetos também se modificam diante das interações e da instância subjetiva constituinte da realidade.

Uma questão que emerge nesse momento é: Como esse conhecimento é estabelecido na prática? As informações estão disponíveis para as pessoas o tempo todo, assim, é possível descobrir diferentes perspectivas para os mais diversos assuntos de acordo com a variedade de profissionais que permitem a evolução da sociedade em relação à aquisição de conhecimento.

Tudo o que está ao redor dos seres humanos, de certo modo, está repleto de invisível e de coisas que são aceitas apenas provisoriamente, pois, de acordo com Moscovici (2012), a ação sobre o objeto, a observação, a análise, a curiosidade e o estudo de suas dimensões permitem a transformação de um conhecimento indireto em um conhecimento direto. Todo esse processo apenas se estabelece mediante o apoio em vivências, trocas verbais, leituras e experiências para a atribuição de significados à realidade.

Nessa perspectiva, também conforme Moscovici (2012), os membros da sociedade são transformados em “cientistas amadores” e, como os “curiosos” que frequentavam as universidades há séculos, cada um procura responder às questões que tanto os afligem do seu modo e tentam estabelecer alguma coerência com o mundo real. Esse movimento de tornar algo familiar e com significado é uma preocupação constante para preencher os espaços vazios e completar as lacunas que ainda faltam.

Com base na reflexão sobre a obra de Moscovici (2012), pode-se ilustrar melhor seus conceitos com a seguinte imagem: imagine uma grande sala (como sendo nosso cérebro) repleta de caixas de arquivo empilhadas, de modo que cada recipiente apresente um determinado aspecto que nos forma, tais como memória, criatividade, imaginação, consciência, raciocínio, entre tantas outras. Todavia, não se pode esquecer que todas estão conectadas, modificando-se e reestruturando-se a todo momento e, quando se altera a posição de uma caixa, as outras também mudam para tentar estabelecer o equilíbrio novamente. Essa representação simbólica revela que os seres humanos não são máquinas passivas que registram a informação e reagem

a estímulos externos, ao contrário, eles possuem a mágica de construir e reconstruir sentido à sociedade e ao universo.

### **2.2.1 Processos na elaboração das Representações Sociais: objetivação e ancoragem**

Para compreender melhor a formação das Representações Sociais (RS), é preciso discorrer acerca de dois processos de suma importância para a construção das RS: objetivação e ancoragem.

A **objetivação**, segundo Moscovici (2012, p.101), “[...] significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas)”, ou seja, é o movimento em que o abstrato se transforma em concreto, formando as ideias e levando-as para um universo conhecido.

De acordo com Sá (1995), esse mecanismo ocorre em 3 fases: incorporação dos saberes em decorrência de critérios culturais; utilização de informações e de dados previamente armazenados para entender a nova informação; e o momento em que o conceito se cristaliza e passa a fazer parte da realidade do indivíduo.

É importante evidenciar que a objetivação não pode ser dissociada da **ancoragem** que é definida, segundo Moscovici (2012), como a assimilação das imagens, conceitos e ideias dados pela objetivação. Trata-se de um processo de categorizar, classificar os objetos e situações ao redor. Nesse sentido, é uma forma de se familiarizar com a novidade e atribuir sentido a ela. Ainda sob a ótica do autor, a ancoragem está sujeita ao juízo de valor que o grupo no qual o indivíduo está inserido considera de determinado objeto, conceito, ideia ou situação. Além disso, há a classificação pessoal do indivíduo mediante suas vivências e interações sociais.

Moscovici (2012) destaca, assim, que o processo de classificar e nomear é um instrumento natural de compreensão da realidade que ocorre por meio de 3 relações: seleção dos sistemas de categorias; definição de categorias comuns para estabelecer semelhanças; e diferenças entre os objetos ou conceitos, além de nomear tudo que nos cerca concebendo significado.

Chamon (2007, p.38) evidencia que, apesar de ambos os processos – objetivação e ancoragem – serem explicados de forma separada, os dois se complementam, mesmo se mostrando opostos, pois “O primeiro cria a realidade em si, o segundo lhe dá significação” e ainda reitera “[...] Transformando o complexo em simples (objetivação) e o estranho em familiar (ancoragem) ela permite uma integração “suave” do novo e do desconhecido”.

Uma situação que ilustra o conceito acima é em relação a certos assuntos considerados polêmicos na sociedade contemporânea, como o conceito de beleza. Há pessoas que consideram bonito alguém que possui determinadas características, outras olham outros fatores. Esse exemplo demonstra que a objetivação (tornar concreto o conceito de belo) e a ancoragem (classificação ou categorização das pessoas em dotadas de beleza ou não, de acordo com critérios influenciados pelo grupo e definidos também pela subjetividade) são muito presentes no cotidiano do ser humano.

Dado o exposto, faz-se necessário salientar que essa categorização não é de forma alguma neutra na sociedade porque, desde o nascimento, o ser humano recebe influência do grupo em que está inserido. Esse grupo apresenta suas representações sociais do mundo, emite suas opiniões, ideias, concepções e paradigmas. Cabe ao sujeito conhecer as RS da sua comunidade, refletir sobre tudo o que se está à frente e construir sua subjetividade pautada nas observações e reflexões.

Por meio dessas colocações, é relevante destacar que as RS não são estáticas, ao contrário disso, estão em constante transformação, uma vez que a sociedade e os seres humanos imersos nela são remodelados, alterados e reformulados dada a realidade que se tem diante dos olhos.

### **2.2.2 Funções e Dimensões das Representações Sociais**

Após a compreensão das Representações Sociais (RS), faz-se necessário discorrer acerca das suas funções, configurando-se, segundo Vala (2000), como atribuição de sentido ou organização significativa do real. O autor ainda ressalta que a função pode ser decomposta de formas diversas, as quais serão explicitadas nas linhas que se seguem.

Sendo assim, há representações sociais, explicação dos comportamentos e das relações sociais que tratam dos indivíduos e, ao explicarem um comportamento, cometem o erro de privilegiar as causas internas (disposições, traços de personalidade, atributos pessoais, entre outros) em detrimento das causas externas (modo de vida, costumes), seja em termos de comportamento individual ou coletivo.

Há representações sociais e comportamentos que concebem as representações, tanto conscientes quanto inconscientes, e orientam os comportamentos dos indivíduos, de modo que as RS incluem formas desejáveis de ação, proporcionam a construção de significado do objeto estímulo e da situação no seu conjunto, permitem dar sentido e justificativa aos comportamentos, além de modelarem os elementos do contexto em que se apresentam.

Ainda, representações sociais e diferenciação social percebem que a dinâmica das relações entre grupos conduz a modificações adaptativas nas representações e à atribuição ao outro grupo de características que permitem o desencadeamento de determinados comportamentos, como discriminação e preconceito. Assim, pode-se perceber que cada grupo possui um sistema de representações, o qual possibilita antecipar o comportamento do outro, bem como planejar suas estratégias de ação.

Desse modo, representações sociais e comunicação definem as RS como o alicerce dos atos comunicativos, uma vez que, ao se comunicar, o ser humano descreve, avalia e explica sua concepção de mundo. Vala (2000) complementa essa definição ao salientar que a comunicação argumentativa pressupõe ativar, discutir, formular e reformular as RS, visto que essa construção está em constante movimento.

Abric (1998) complementa esse assunto ao destacar quatro funções essenciais das RS, sendo elas: de saber, identitária, de orientação e de justificação.

A função de saber atua na compreensão e explicação da realidade de modo a contribuir na incorporação de novos saberes de forma coerente, definindo, assim, valores e cognições dos seres humanos.

A função identitária, por sua vez, atua na definição tanto da identidade social quanto pessoal dos indivíduos e grupos conforme os valores / normas estabelecidos principalmente no processo de socialização.

Na função de orientação, as RS guiam comportamentos e as práticas pautadas em três aspectos: finalidade da situação (definição do tipo de relação com os sujeitos); antecipação às expectativas (a RS precede e orienta a ação frente à realidade); e a RS prescreve o estabelecimento de práticas obrigatórias no intuito de definir o que é aceitável ou não.

Por fim, a função de justificação atua após a ação, esclarecendo decisões, comportamentos e atitudes perante determinada situação ou relação entre os sujeitos.

Vala (2000) contribui também ao abordar as três dimensões das RS, visto que são componentes fundamentais para aprofundar os estudos nessa área.

A primeira dimensão trata da informação que é conceituada como a soma de conhecimentos construídos historicamente, tanto qualitativos quanto quantitativos, e que foram gerados por um grupo específico. O campo de representação engloba fatores ideológicos e a opinião política, embasados na organização dos saberes que determinado grupo apresenta sobre o objeto de representação.

A segunda dimensão aborda o campo de representação com a ideia de modelo social, com conteúdo concreto diante do objeto de representação. Em outras palavras, engloba o conteúdo das RS com suas opiniões, crenças, valores e manifestos, preservando a coerência interna de um grupo.

A terceira dimensão evidencia a questão atitudinal e expressa a orientação geral, positiva ou negativa, em relação ao objeto da representação social, bem como a dimensão do campo ou imagem, que consiste na ideia, imagem, ou modelo social em que existe uma unidade hierarquizada de elementos relativos à representação.

Embasado na análise das dimensões, pode-se afirmar que elas, apesar de serem apresentadas separadamente, acontecem de maneira simultânea, pois estão intrinsicamente relacionadas umas às outras, devido ao fato da informação ser transmitida por meio da relação com os objetos. Inclui-se nisso o campo de representação com suas opiniões, crenças e valores que, por sua vez, refletem no campo das atitudes.

### **2.3 Representações Sociais e Arte**

Para iniciar essa sessão, faz-se necessário partir de uma leitura que certamente permitirá um panorama da concepção do ensino da Arte na Educação Infantil no ambiente escolar e como ela causa influências nos alunos.

Recorre-se ao texto (Anexo D) “Flor vermelha de caule verde” de Helen Barckley (2010, s.p.) no intuito de possibilitar futuras reflexões. Mediante a leitura e reflexão dessa obra, pode-se observar que a concepção do ensino da Arte da professora daquele menino exerceu tamanha relevância na sua relação com a disciplina que modificou a forma de percebê-la enquanto expressão do ser humano.

Quando a professora molda o garoto a realizar as atividades artísticas da maneira que ela acredita ser mais adequada, consciente ou inconscientemente, e de modo gradativo, transmite sua representação do ensino da Arte para aquela criança. Ao ser internalizada, essa representação passa a fazer parte da criança, resultando em uma certa “perda” de sua criatividade e imaginação, aspectos essenciais para a expressão do indivíduo.

Ao refletir ainda sobre o impacto desse fato na vida do menino, nota-se ao longo do texto que ele, de acordo com Barckley (2010, s.p.), “[...] aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia. E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo”, ou seja, a autonomia da criança no processo de criação também foi se esvaindo, causando nele um sentimento de que talvez, sua concepção da Arte, diante das atividades

propostas, estivesse incorreta. Nesse processo, ele foi condicionado a esperar o “manual de instruções” para a tarefa, afinal, a professora, na sua visão, conhecia muito mais como executar determinado procedimento.

Assim, é preciso destacar, segundo Ferreira (2016), que a Arte deve fornecer ferramentas para que o aluno a entenda como comunicação de seus desejos, angústias, medos, incertezas e frustrações, além de se tornar uma importante aliada na difícil tarefa de compreender o mundo que nos cerca.

Faz-se necessário enfatizar, ainda, que a reflexão e a criticidade do menino ao se deparar com aquela situação também foram se perdendo. Corroborando com essa afirmação, Barckley (2010, s.p.) menciona a seguinte passagem: “O menininho olhou para o prato da professora. Então olhou para seu próprio prato. Ele gostava mais de seu prato do que do da professora. Mas não podia dizer isso”. A criança percebeu que a sua criação lhe agradava mais, porém não havia abertura na sala de aula para que pudesse expressar seus sentimentos e opiniões sobre a atividade.

A mesma autora (BARCKLEY, 2010, s.p.) completa: “E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo.”, frase que confirma que o menino foi observando o mundo sob a ótica da professora, foi ensinado a esperar as instruções para a execução de um trabalho e não a realizar as suas criações com autonomia e liberdade de expressão.

Diante das colocações acima, percebe-se que “A arte é que liberta o homem das amarras do sistema e o coloca como um ser auto-crítico, autônomo e, conseqüentemente, humano” (Adorno, 1995, p. 20).

No entanto, não se deve limitar a análise desses aspectos apenas às professoras em si, visto que elas são oriundas de um determinado contexto social e de uma formação profissional em uma realidade. Exercem sua profissão em um certo ambiente e com alunos de vivências heterogêneas, fatores que podem contribuir ou não no ensino da Arte.

Ferreira (2016) destaca que, por meio dos significados construídos pelas RS, os indivíduos atribuem sentido ao mundo que os cerca, compondo sua subjetividade, processo fundamental para a formação da pessoa.

Oliveira (2010, p.65), por sua vez, colabora ao afirmar que “Compreender o processo educativo a partir de sua dimensão simbólica, é tomá-lo a partir do entendimento que este é uma construção que nos faz sujeitos de emoções, razões [...]”. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem está repleto de símbolos e cabe ao professor contribuir para a interpretação de todo esse mundo ao redor.

Na sociedade contemporânea, a informação é adquirida a apenas um toque. Frente a todos os meios de acesso à ela, a intervenção do professor é fundamental, uma vez que esta possibilita a transformação desses meros fatos em apropriação do conhecimento.

Dado o exposto, Ferreira (2016) destaca que a sociedade parte da ideia de que apenas a aquisição de saberes não é suficiente, cabe aos educadores também transmitir uma educação pautada na formação criativa, reflexiva, crítica e coesa de seus alunos, visto que se almeja o desenvolvimento de sujeitos pensantes e “conhecedores” dos espaços que ocupam.

Partindo da premissa de que cada indivíduo apresenta uma história de vida, vivências heterogêneas e saberes diversos, os quais foram adquiridos nos ambientes que os cercam, percebe-se a relevância de refletir sobre essa inserção e, nesse sentido, estes estudos encaminham-se pelas RS visando identificar as crenças, atitudes e valores sobre a Arte para as professoras.

As RS são criadas com base na necessidade constante que o ser humano tem de, ao menos tentar, compreender o mundo que o cerca. Nesse sentido, Dotta (2006, p.25) afirma que “[...] as representações guiam as pessoas no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade [...]”.

Quanto ao desenvolvimento das RS, Guarechi e Jovchelovitch (2013) afirmam que a criança é inserida em um mundo estruturado pelas representações de sua comunidade, possibilitando, assim, a constituição de um conjunto de relações e práticas sociais. Apesar de esse “membro mais recente” estar imerso num contexto, não significa que ele tenha competência para ser um ator social independente no mundo.

A internalização das representações ocorre de maneira gradual, visto que se caracterizam como uma referência para a construção da identidade individual, bem como da sua relação com o universo que o cerca.

Guarechi e Jovchelovitch (2013, p.227) ainda reiteram que as representações expressam a relação do sujeito com o mundo em um processo de busca do seu próprio lugar e redução das incertezas perante a existência humana com o desenvolvimento de uma consciência reflexiva dos significados sociais. Dessa forma, “[...] a criança adquire as ferramentas cognitivas necessárias da sua cultura ao ser introduzida por peritos nas práticas sociais de sua comunidade”.

Diante dessa premissa, pode-se observar que as RS estão presentes no cotidiano do ser humano a todo o momento, desde quando desperta até o final do dia. E, no contexto escolar, portanto, essa situação não é diferente.

Barbosa (2002) reitera que, por meio da Arte, há a representação simbólica tanto grupal quanto individual do seu modo de vida e sistema de valores, além das tradições e crenças. A linguagem artística possui o poder de transmitir significados pautados na cultura, os quais se manifestam por diversas formas, como através da poesia, gestos, imagens, esculturas, dentre outras que compõem uma infinidade para expressão humana.

Dotta (2006) salienta que a Educação tem sido um campo no qual a noção de RS é bastante explorada. Prova disso é o número significativo de trabalhos acadêmicos que usam aspectos das RS na Educação.

Sob essa ótica, destaca-se também, de acordo com Gilly e Farioli (1988), que as RS oferecem uma nova direção para os fatores que influenciam o processo educativo, bem como os seus resultados, possibilitando o conhecimento das relações de um determinado grupo social e o comportamento de todos os indivíduos que compõem a construção de saberes.

Por meio de um breve passeio pela história, percebe-se, de acordo com Dotta (2006), que o sistema escolar sempre sofreu influência de grupos sociais os quais atuaram e atuam em ângulos distintos em relação à instituição escolar, como o discurso político e administrativo, os agentes educacionais, dentre outros.

Exemplos disso são: antigamente, o professor era concebido como detentor do conhecimento e, atualmente, ele é percebido como um mediador; a mulher não tinha as mesmas oportunidades educacionais que o homem, mas, hoje em dia, há uma maior abertura para a sua inclusão na escola; e, ainda, havia uma visão de que apenas se aprendia em uma sala de aula de preferência com carteiras enfileiradas, utilizando livros e em silêncio, porém, no cotidiano escolar do século XXI, essa situação mudou bastante, propiciando maior liberdade no agrupamento dos alunos, metodologia de ensino e materiais didáticos.

A Arte sempre foi vista como “artigo de luxo”, um “acessório” cultural, coisa de “desocupados”, afinal, de acordo com Duarte Júnior (1994), existem ofícios mais importantes para se ocupar do que ficar pintando e desenhando.

Na contemporaneidade, os estudantes, em geral, têm a oportunidade (ou obrigação), de acordo com Duarte Júnior (1994, p. 11), de frequentar “aulas de Arte”. Porém, o problema está na forma com que essa aula acontece na escola: “[...] espremidas entre disciplinas que em geral eram consideradas “mais sérias”, ou “mais importantes” [...]”, prevalecendo a reprodução das célebres obras e não a criação.

Nesse sentido, Villaça (2014) evidencia que era muito presente, nas aulas de educação artística tradicional, a utilização quase que exclusiva das artes visuais com o propósito, muitas

vezes, de distrair e ocupar o tempo dos alunos, não reconhecendo a importância de trabalhar essa área de conhecimento. Assim, essas aulas passavam quase como “invisíveis” no currículo escolar, afinal, há outras prioridades que merecem mais atenção, pois visam ao ingresso na universidade e, por consequência, a formação de um profissional.

E, quando fossem lembrados os “tempos de escola”, as aulas de Arte seriam citadas como um momento de “bagunça”, “curtição ao jogar tinta em um papel”, o professor “legal” que deixava um tempo livre para fugir daquele turbilhão de outros conteúdos “mais relevantes”.

Mas será mesmo que a Arte na escola não passa de um simples momento de lazer? Será que ela não tem nada mais a oferecer, podendo ser jogada para segundo, terceiro ou quarto plano pelo próprio sistema educacional? Villaça (2014) afirma que, em geral, as coisas que são consideradas sérias são as identificadas como maçantes e mais trabalhosas, são obrigações a cumprir, nem que seja a contragosto. Por outro lado, as coisas agradáveis, prazerosas, são reservadas para os momentos de lazer, férias e feriados, guardadas para usufruir após as intermináveis obrigações, como idas ao cinema, museus e shows, pois como diz o ditado popular: “Primeiro a obrigação, depois a diversão”. Pois bem, essa lógica perversa perdura ainda no século XXI e, imersa nas atividades prazerosas, encontra-se a Arte. Portanto, para compreender o motivo dessa representação, conforme Duarte Júnior (1994), é preciso refletir sobre o papel das exigências sociais na civilização.

A sociedade, desde seus primórdios, realizou uma dicotomia entre os sentimentos/emoções e raciocínio/intelecto, separando locais e atividades nas quais deve haver uma predominância afetiva ou uma predominância racional.

Nessa perspectiva, dividiu-se e compartimentou-se o ser humano no sentido de que se realmente existe o desejo de alcançar o sucesso, necessita-se seguir o estabelecido pela dicotomia acima. Por isso, desde o início da escolarização, na concepção de Duarte Júnior (1994), ocorre um “esquartejamento mental”, em outras palavras, dentro da sala de aula precisa predominar o racional, enquanto o emocional apenas tem espaço nos intervalos e nas aulas de Arte. É preciso destacar que, por mais impactante que seja, essa dicotomia razão-emoção não é só mantida, mas também estimulada no ambiente escolar, prevalecendo o uso do intelecto em detrimento dos sentimentos, fato que dificulta a construção de uma percepção mais completa da realidade.

A concepção da Arte como acessório esteve presente na escola há séculos (e ainda está, mesmo que em menor frequência), entrando nas salas de aula pela “porta dos fundos”, de maneira disfarçada. Prova disso, conforme cita Duarte Júnior (1994, p. 77): “Teve ela de se

disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser Arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras, etc. Tudo menos arte”.

Para Barbosa (2012), a Arte tem sido ensinada com desenhos geométricos, artes manuais, artes domésticas, sendo associada à representação de outras áreas de conhecimento. Com isso, as linguagens artísticas ficam em segundo ou terceiro plano em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, aparentemente, a escola tenta descaracterizar a Arte em um ponto que, até nos momentos destinados à livre expressão e criação, encontra-se uma forma de impor a lógica da razão.

Inclusive o próprio professor de Arte é visto, frequentemente, como um “decorador” da escola para festas e afins. É também aquele que pode ceder suas aulas para outros professores, afinal, as aulas “não têm tanta importância assim”. Essa perspectiva, pontua Duarte Júnior (1994), é muitas vezes enraizada na instituição escolar e condiciona o educador a seguir essa linha ao propor atividades de colorir desenhos pré-selecionados, os quais obrigam a criança a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora.

Barbosa (2016) afirma que a Arte foi concebida por muito tempo como aquele momento do dia destinado à confecção de trabalhos valorizados esteticamente com foco na reprodução de obras consagradas, como pintura de desenhos prontos e, no melhor dos casos, na elaboração de obras sem moldes pré-definidos.

Também merece destaque a ausência de livros didáticos de Arte na escola, como se essa área de conhecimento não necessitasse de um material mais estruturado para trabalho com os alunos. Assim, as aulas acabam ficando limitadas ao uso de uma folha e materiais para colorir, ignorando a existência das demais linguagens artísticas.

A escola torna-se um local de medo, “[...] medo da divergência dos padrões oficiais impostos. Assim, é mais “seguro” repetir fórmulas e conceitos “objetivos” [...] e “neutros”, pois evitamos o comprometimento com nossa palavra, com nossos próprios valores.”, segundo Duarte Júnior (1994, p.83).

Um dos grandes entraves no espaço escolar é em relação à avaliação nas aulas de Arte, visto que, conforme Duarte Júnior (1994), são feitos concursos de Arte infantil com a premiação de trabalhos baseados na perfeição estética e na visão do adulto.

Assim, premiam-se os trabalhos esteticamente bonitos e rejeitam-se os que não seguem esses padrões. Todavia, é necessário refletir sobre a repercussão desse acontecimento perante o aluno, uma vez que os não premiados podem sentir-se rejeitados e deixar de lado a sua criação e expressão em favor dos padrões adultos fixados tanto implícita quanto explicitamente.

No que se refere ao conhecimento do mundo, ressalta-se, segundo o autor (DUARTE JÚNIOR, 1994), que ele nunca é percebido de maneira neutra, objetiva ou guiada pelos olhos da razão, mas sim com a utilização do emocional. Desse modo, primeiramente sente-se e, em um momento posterior, elabora-se racionalmente o sentimento.

Essas concepções sobre Arte são muito presentes no contexto escolar e, por meio desse panorama, é mais do que certo que isso precisa mudar. Para tanto, a “educação através da arte”, expressão desenvolvida por Herbert Read, em 1943, popularizou-se. O referido autor (READ, 2001) ressalta que a Arte representa uma das principais aliadas para a educação, possibilitando, assim, maior sensibilidade para o mundo ao redor.

Read (2001) acrescenta que é primordial a valorização do saber comum a todos, transmitido de geração a geração. Afirma que esse saber está imerso numa determinada cultura em consonância com um grupo específico (as subculturas que também podem ser conflitantes), mas nada impede que seja reconstruído socialmente, visto que cada pessoa tem uma forma única de perceber e interagir com o mundo.

Porcher (1982) assegura também que, por vezes, os métodos pedagógicos são suscetíveis a inevitáveis julgamentos de valor, os quais ocorrem tanto de forma consciente quanto inconsciente. Além disso, nota-se que, frequentemente, os fundamentos do ensino da Arte aparentam estar em segundo plano, prevalecendo, assim, o julgamento estético perante as criações e produções infantis.

Pode-se perceber, portanto, que as concepções sobre o ensino da Arte exercem influência na construção das RS dos sujeitos, pois há uma valorização excessiva de criações consideradas “perfeitas” do ponto de vista estético, desprezando a livre expressão.

Barbosa (1997) corrobora com as afirmações acima ao enfatizar que não se deve impor as próprias concepções do mundo para as crianças, nem fornecer o trabalho de outro educando como modelo para a produção artística. Essas atitudes estimulam um processo limitativo na criação e expressão humanas.

Um exemplo de atividade desenvolvida no ambiente escolar dado é o ensaio de danças com passos os quais devem ser seguidos exatamente da mesma forma, geralmente motivados por uma data comemorativa específica, como dia das mães e dia dos pais. É preciso ressaltar também que, por vezes, as músicas nem são escolhidas pelas crianças e se dão num processo de convencimento ou quase imposição.

Deve-se salientar que, no caso apresentado, apesar da dança não atender aos objetivos esperados, os movimentos precisam estar presentes nas aulas, uma vez que são imprescindíveis

para o aperfeiçoamento do domínio corporal, da capacidade de expressão e da comunicação e criação, rompendo as amarras até então cristalizadas socialmente.

Nessa perspectiva, Barbosa (2002, p. 03) ressalta o papel da Arte no desenvolvimento do sujeito, colocando seu ensino como possibilidade de “visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”.

Duarte Júnior (1994) reitera que o ser humano estabelece contato com o meio e, nessa relação, procura transformá-lo, modificá-lo e construí-lo. Nesse processo, ele imprime um sentido às suas ações, planeja, pensa e age, tornando-se um criador de sua realidade.

As ações do sujeito se dão em função dos significados impressos ao real em um movimento de tentar, a todo custo, atribuir sentido à vida. Claro que tudo não é tão simples assim, uma vez que todo indivíduo apresenta valores, sonhos, ideais e experiências as quais exprimem a sua singularidade.

Partindo desses pressupostos, é primordial que a Arte apresente seu lugar de direito na instituição escolar de modo que não seja concebida apenas como um “passatempo” ou “aula complementar”. Deve possibilitar que o aluno aprenda a sentir a Arte, a compreendê-la, bem como apreciá-la, realizá-la e refletir sobre sua importância na formação do sujeito, segundo Barbosa (1997).

Refletindo sobre as concepções em relação ao ensino, Gilly e Farioli (1988) destacam que as representações no contexto educacional auxiliam no processo de construção de significações sociais, pois, como as representações modificam-se na sociedade, logo a escola não está isenta dessas alterações.

É necessário enfatizar, ainda, que os sistemas de representações são formados por contradições e essas são constituídas embasadas nos níveis de realidade com os quais os sujeitos são confrontados.

Segundo Dotta (2006), por intermédio da TRS, está envolvido um movimento para o entendimento dos problemas educacionais e para a busca de soluções em uma articulação do homem concreto, com suas especificidades e complexidades, o qual é oriundo de um momento histórico distinto, englobando espaço e tempo definidos.

Portanto, identificar as RS elaboradas por professoras sobre o ensino da Arte na Educação Infantil possibilita compreender como elas interpretam sua realidade social, laboral e de formação à luz da TRS.

## **2.4 Panorama das pesquisas sobre Representações Sociais e Arte**

Para conhecer as produções acadêmicas sobre as Representações Sociais do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil, foi feita uma pesquisa nos principais bancos de dados de estudos acadêmicos e foram usados os descritores: “Representações Sociais e ensino da Arte”; “Arte na escola” e “Arte na Educação Infantil”. O intuito foi realizar um levantamento das pesquisas já publicadas acerca do objeto em estudo. Delimitou-se o período entre 2015 a 2020, devido ao momento no qual houve a implantação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, documento fundamental para as discussões que se seguem no presente trabalho, trazendo uma nova concepção no ensino da arte a nível nacional.

As bases de dados consultadas foram: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações; Scientific Electronic Library Online; Banco de Tese e Dissertações da USP; Banco de Teses e Dissertações e Google Acadêmico. Para a seleção das pesquisas relevantes, realizou-se a leitura do título e do resumo dos trabalhos e, caso fossem ao encontro do estudo, consultava-se o trabalho na íntegra. O critério para a seleção das fontes foi a proximidade com o objeto em estudo e o período destacado.

Os trabalhos acadêmicos a seguir, bem como o referencial teórico adotado pelos pesquisadores, foram primordiais para iniciar as reflexões sobre Representações Sociais do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil, bem como as implicações desse trabalho pedagógico e possibilitaram, assim, uma melhor compreensão das crenças, atitudes e valores em torno desse segmento.

Com o descritor “Representações Sociais e ensino da Arte”, foram inicialmente identificados 152 estudos que tratavam sobre o objeto de conhecimento escolhido para esta dissertação, todavia apenas 4 foram selecionados em razão dos demais não atenderem os critérios definidos. A seguir, serão feitas as apresentações dessas pesquisas selecionadas.

A pesquisa de Ferreira (2016) - “Arte: um estudo em Representações Sociais” - teve como objetivo compreender como os docentes atuam na disciplina de Arte na escola e como a entendem aqueles que estão em formação inicial no curso de Pedagogia, no município de Jataí (GO). Buscou identificar como esses docentes representam socialmente a Arte e o seu processo educativo, chegando à conclusão de que a representação social docente sobre a disciplina e sua prática perpassa pelo juízo estético, bem como pelo ensino centrado no desenvolvimento de capacidades, habilidades, criatividade, imaginação, socialização e senso crítico.

O estudo de Veríssimo, Santos e Costa (2016) - “Práticas pedagógicas na educação infantil: a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens” - teve como foco a alimentação na Educação Infantil, considerando-a para além de uma necessidade

básica. Ao contrário disso, é vista a relação entre as rotinas alimentares e o significado desse momento, apontando, por meio da análise dos materiais, que, pela experiência da alimentação, a criança "fabrica" sentidos e significados a respeito do mundo, de si e dos objetos. Em outras palavras, por meio da interação com a comida e com quem a alimenta, a criança explora o mundo e se desenvolve.

O estudo “O Ensino da Arte e a sua finalidade: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de Tochetto e Felisberto (2018), teve como objetivo entender a real finalidade do ensino da Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As análises dos documentos oficiais mostraram que o ensino da Arte tem por objetivo desenvolver aspectos sociais do aluno, bem como auxiliá-lo na construção do conhecimento, permitindo-o compreender a sua realidade e tornar-se criativo diante de seus problemas.

A pesquisa “Representações Sociais e Concepções dos Professores sobre Arte na Infância e Implicações na Educação Infantil”, de Oliveira (2012), dedicou-se a investigar a Arte na Infância como um objeto a ser desvelado. A questão proposta para essa pesquisa era sobre as Representações Sociais e as concepções dos professores no tocante à Arte na infância e as implicações dessas sobre a Educação Infantil. Revelou a importância da Arte na infância, reconhecendo-a como um componente para as manifestações culturais, atitudinais e potenciais da criança.

Em síntese, a análise de Ferreira (2016) permitiu refletir sobre as Representações Sociais sobre a Arte e seu ensino pelos profissionais que atuam na dinâmica escolar, com destaque para a formação docente. Veríssimo, Santos e Costa (2016), por sua vez, salientam a relevância de considerar o momento da alimentação como uma oportunidade de estimular inúmeras aprendizagens por meio de um trabalho lúdico e significativo. Oliveira (2012) constata falhas na formação docente em relação ao ensino das linguagens artísticas, reconhecimento da necessidade de haver momentos de exploração de novos materiais, além de desafios para ministrar aulas que realmente contribuam para a leitura do mundo.

Utilizando-se o descritor “Arte na escola”, foram encontradas 240 pesquisas, entretanto, somente 4 foram selecionadas em razão das demais não atenderem os critérios definidos.

O estudo “O Ensino da Arte nas Escolas Municipais de Limoeiro do Norte: Entre as Diretrizes e a Realidade”, de Freitas (2015), teve por objetivo compreender como se constrói a formação dos professores do ensino da Arte nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir dos processos ocorridos no cotidiano das escolas municipais de Limoeiro do Norte. Concluiu-

se que as práticas artísticas encontradas no ambiente escolar são cristalizadas no decorrer das carreiras das professoras, significando os saberes adquiridos por meio de experiências.

A pesquisa “Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação”, de Bremm (2017), teve como finalidade produzir outros tempos e espaços para problematizar as emergências dos encontros entre Arte e escola, a partir da seguinte problemática: ‘De que modos uma resistência artística pode vir a problematizar os tempos e os espaços da escola, a partir dos encontros entre Arte e educação?’. Percebeu-se a potência da Arte como um outro tempo e espaço para pensar as relações entre escola, Arte e educação no mundo contemporâneo.

Em “O Ensino da Arte nas Escolas Públicas Paulistas: contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina”, de Vieira (2017), analisou-se, a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade - sobretudo no âmbito das reflexões de Adorno e Horkheimer - a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina em termos da Arte na escola pública paulista, demonstrando o restabelecimento da Arte como elemento essencial para a formação dos alunos.

A pesquisa “Aulas de Arte: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva”, de Sene (2016), trouxe inquietações acerca da prática educativa perante as exigências dos conteúdos focados na contemporaneidade e nas quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais).

Assim, a pesquisa de Freitas (2015) indica, como já mencionado anteriormente, que é preciso repensar a formação dos professores no que se refere ao ensino da Arte por meio de constantes aperfeiçoamentos a partir de seus saberes experienciais, superando as práticas educativas concebidas como infalíveis. Bremm (2017) evidencia as relações entre educação e Arte no sentido de demonstrar a importância de relacionar ambas e introduzir as linguagens artísticas de forma efetiva no cotidiano em sala de aula. Vieira (2017) trata de questões referentes a uma perspectiva crítica atrelada à legislação sobre Arte vigente no país e a maneira como se realiza na instituição escolar, constatando problemas no ensino, mas também a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na concretização de práticas artísticas mais significativas. Sene (2016) constatou que parte do grupo utiliza as linguagens artísticas com maior domínio, enquanto outras professoras apresentam inseguranças, deixando lacunas no processo ensino-aprendizagem.

Com o descritor “Arte na Educação Infantil”, foram encontradas 40 pesquisas, entretanto, apenas 2 foram selecionadas em razão das demais não atenderem os critérios definidos.

O estudo “As Experiências Estéticas da Criança: Um Estudo a Partir do Habitus do Professor e do Trabalho com a Arte na Educação Infantil”, de Santos (2015), objetivava compreender a relação entre o habitus do professor e as experiências estéticas da criança no campo da Arte na Educação Infantil. Tratando dos resultados da pesquisa, foram destacados os seguintes aspectos: carências de uma formação cultural e específica sobre a Arte e suas dimensões; fragilidade de uma matriz curricular que discuta a Arte como campo de conhecimento; e a ampliação dos referenciais culturais e a mudança de habitus dos professores.

A pesquisa “Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela Arte”, de Silva (2019), consistia em analisar e problematizar a prática professora no que se refere às experiências estéticas. O estudo foi feito com professores de Educação Infantil do município de Pelotas. Por meio dessa pesquisa, percebeu-se que as professoras reconhecem a importância da Arte na Educação Infantil, buscam utilizá-la no cotidiano, mas sentem um despreparo que acreditam ser fruto da formação acadêmica deficitária que tiveram. Segundo as professoras, houve pouco estudo sobre Arte durante a formação acadêmica, por isso é um desafio pensar propostas que façam uso das linguagens artísticas.

Santos (2015) e Silva (2019) trouxeram em suas dissertações as fragilidades no ensino da Arte, dentre elas limitações na forma como as linguagens artísticas foram apresentadas durante toda a trajetória escolar das docentes, dificuldade de acesso à cultura, bem como uma série de questionamentos os quais foram fundamentais para suscitar perguntas sobre a prática docente e as repercussões no trabalho em sala de aula.

Assim, na presente pesquisa, foram estudadas as Representações Sociais sobre o ensino da Arte na Educação infantil para as professoras desse segmento. Para tanto, optou-se por utilizar como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais. Entende-se que a Arte possibilita o desenvolvimento de condutas fundamentais para o indivíduo como o senso crítico, a sensibilidade e a criatividade. Trata-se de um saber que deve ser integrado à vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma.

Após esse levantamento das pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, constata-se que ainda são poucos os estudos realizados sobre o objeto de estudo, o que torna relevante o estudo das RS e do ensino da Arte na Educação Infantil, sendo uma forma de contribuir na construção de conhecimento no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem em Arte.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Delineamento da pesquisa**

Para a realização dessa pesquisa, optou-se pelo formato exploratório com o intuito de levantar informações fundamentais para o aprofundamento dos estudos. Essa forma de pesquisa é definida por Santos (2007) como a familiarização com um objeto ainda pouco explorado pelo pesquisador. No caso deste estudo, com o avanço da pesquisa, foi possível a construção de conhecimento e o estudo acabou assumindo abordagens quantitativa e qualitativa. Galvão, Pluye e Ricarte (2018) descrevem essa abordagem quantitativa e qualitativa, mostrando que possibilita generalizar os resultados objetivos e aprofundar o entendimento dos resultados subjetivos, contribuindo para a coerência e a concretização de uma pesquisa.

Segundo Collares (2013), o pesquisador é um indivíduo que observa a realidade que o cerca, seus problemas e suas dificuldades e, assim, tenta, com ajuda da ciência, encontrar soluções para determinadas situações que se apresentam socialmente. Foi justamente nessa visão que se originou o desejo de pesquisar as “Representações Sociais do ensino da Arte por Professoras da Educação Infantil”.

Foi preciso compreender inicialmente como a ciência trata cada tipo de abordagem metodológica e qual a relevância delas para a concretização dessa dissertação. Partindo dessa premissa, e ainda de acordo com Collares (2013, p. 115), define-se pesquisa quantitativa como “[...] forte ênfase nos modelos estatísticos de análise [...] relação entre variáveis baseada no teste estatístico de hipóteses [...]”.

Nesse sentido, em um primeiro momento do presente estudo, foi utilizada a pesquisa para a coleta de dados com base em um questionário com perguntas fechadas e objetivas e, a partir dessas informações, partiu-se para a pesquisa qualitativa. Essa segunda modalidade de pesquisa é conceituada, de acordo com Turato (2005, p.510), como “[...] aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade [...] como construção humana significativa”. Essa afirmação demonstra a relevância desse tipo de abordagem metodológica para captar a subjetividade dos sujeitos.

Também foi feita uma pesquisa documental com objetivo de verificar a proposta curricular relacionada à Arte na Educação Infantil e como ela é trabalhada no cotidiano em sala de aula. Esse tipo de pesquisa, segundo Appolinário (2009, p.27), é caracterizada como “Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos”.

A escolha por essa forma de pesquisa mista foi essencial para a efetivação desta dissertação porque forneceu subsídios para os futuros encaminhamentos e ações no intuito de alcançar os objetivos propostos.

### **3.2. População e amostra**

A pesquisa foi realizada nas Escolas Municipais de Educação Infantil com as professoras que atuam com crianças dos níveis maternal I, maternal II, 1ª etapa e 2ª etapa. No momento da pesquisa, havia 395 professoras estatutárias desse nível de ensino lecionando nas escolas da rede municipal da cidade estudada. Todas elas foram convidadas a participar do estudo. Foi feita a amostragem por saturação no que se refere à parte qualitativa da pesquisa (entrevista).

De acordo com Fontanella, Ricas e Turato (2008), a saturação é uma ferramenta frequentemente utilizada nos trabalhos de investigações qualitativas com o intuito de constituir ou fechar uma amostra em estudo mediante a suspensão da incorporação de novos participantes em razão de determinada redundância ou repetição persistente na coleta de dados.

### **3.3. Instrumentos de coleta de dados**

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário e as entrevistas. Com o primeiro (questionário), buscou-se a identificação dos sujeitos para traçar o perfil dos participantes do estudo. Foi composto por questões fechadas delimitando categorias como sexo, idade, titulação, formação, carga horária de trabalho na escola ou em outras instituições educativas e o tempo de exercício profissional. Além disso, tal instrumento continha também questões referentes à prática docente, bem como ao ensino da Arte na Educação Infantil, bem como questões a fim de evidenciar as atitudes das professoras sobre o ensino da Arte nesse seguimento de ensino e as que estavam direcionadas para analisar o conhecimento das professoras a respeito das linguagens artísticas e de sua utilização em sala de aula (Apêndice A).

Para o segundo instrumento (entrevistas semiestruturadas), foi elaborado um roteiro com o objetivo de nortear o diálogo com as professoras (Apêndice B). Essa parte da coleta de dados foi composta por características mais complexas. Gil (2002, p.117) explica que,

[...] a realização de entrevistas de pesquisa é muito mais complexa que entrevistas para fins de aconselhamento ou seleção de pessoal. Isto porque a pessoa escolhida não é o solicitante. Logo, o entrevistador constitui a única fonte de motivação adequada e constante para o entrevistado. Por essa razão, a entrevista nos levantamentos deve ser desenvolvida a partir de estratégia e táticas adequadas.

A pesquisa documental foi feita por meio de um diário de anotações e pautada na análise do Currículo da Educação Infantil da prefeitura do município estudado, buscando aquilo que se relaciona aos aspectos voltados para o trabalho com Arte em sala de aula. As informações coletadas foram utilizadas para compor o estudo apresentado.

### **3.4. Procedimentos para coleta de dados**

Iniciou-se a coleta de dados enviando um termo de solicitação de autorização de estudo para a Secretaria de Educação do município com a solicitação de permissão para fazer a pesquisa com as professoras da Educação Infantil. Após isso, a pesquisadora assinou um Termo de Compromisso de Pesquisa (Anexo A). Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética para apreciação.

Após aprovação com CAAE: 26498619.0.0000.5501 e número do parecer 3. 838. 902, o convite para participação na pesquisa foi feito às professoras via redes sociais. Nessa etapa, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para que as professoras fizessem a leitura. Aquelas que concordaram em participar do estudo, apertaram o botão “aceito” e foram encaminhadas para outra página, contendo o questionário que foi preenchido no *Google forms*.

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi salvo no computador da pesquisadora, bem como em um disco rígido externo. Após a leitura e concordância com o termo, uma cópia desse documento foi enviado via e-mail para as participantes.

Ao concordarem em participar da pesquisa, as professoras responderam ao questionário no qual havia uma pergunta sobre a disponibilidade em participar de uma entrevista. Caso a resposta fosse positiva, o contato seria feito via telefone ou e-mail, no intuito de marcar a entrevista via *WhatsApp*.

As entrevistas foram individualmente agendadas, realizadas via *WhatsApp*, gravadas e armazenadas em mídia digital para posterior transcrição integral de seu conteúdo. Todos os dados levantados pela pesquisadora serão guardados por 5 anos e, depois, devidamente descartados.

### **3.5. Procedimentos para análise de dados**

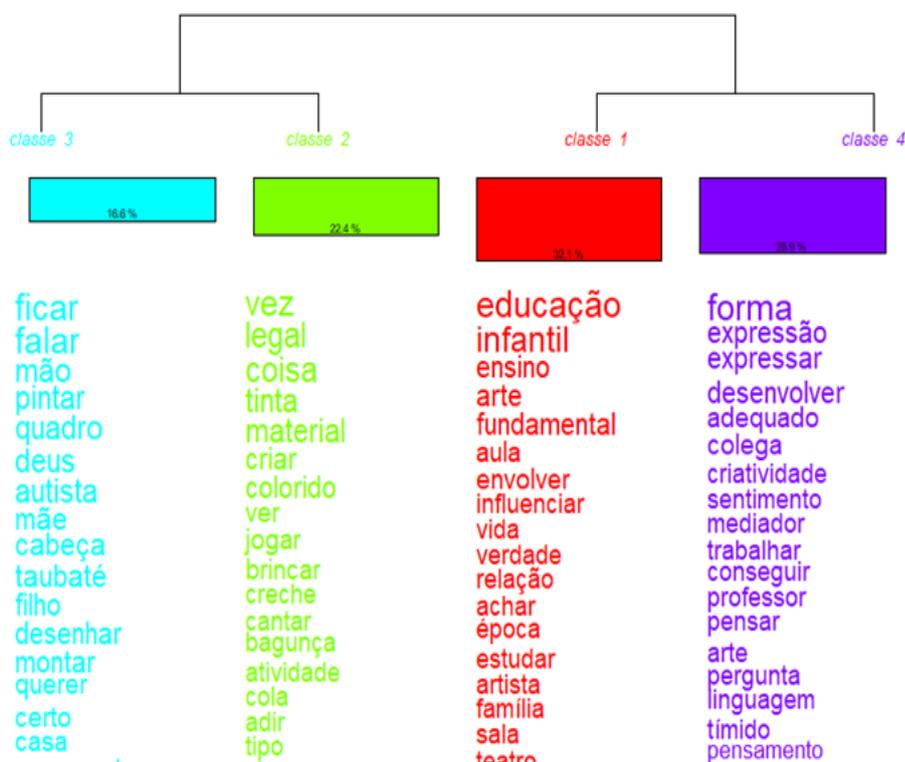
A análise dos dados aconteceu em duas fases. Primeiramente, os dados quantitativos coletados foram tabulados em Excel e analisados pelo programa *Statistical Package for the*

*Social Science* (SPSS), versão 23.0, gerando informações sobre o perfil sociodemográfico e de formação das professoras participantes da pesquisa.

Na sequência, os áudios gravados nas entrevistas foram transcritos e, para o tratamento desses dados, utilizou-se o software Iramuteq, uma vez que o programa “[...] auxilia na análise de conteúdos textuais densos e carregados de sentidos diversos, sejam eles escritos ou obtidos a partir da fala dos sujeitos” (AZEVEDO; MIRANDA, 2012, p.07). A análise textual das narrativas permitirá apreender informações do grupo de professoras e identificar suas opiniões, crenças, valores e atitudes relativos ao Ensino da Arte na Educação Infantil. A análise das entrevistas obtida pelo software IRaMuTeQ resultou em 4 classes nas quais as primeiras palavras são apresentadas em fonte maior e as demais estão grafadas em fontes cada vez menores.

Tal apresentação gerada pelo IRaMuTeQ, na qual as palavras são grafadas do maior para o menor tamanho, está associada ao número de vezes que as palavras estão presentes nas narrativas das professoras. A figura 2 mostra as classes geradas pelo programa:

Figura 2 - Dendrograma das classes de análise.



Fonte: IRaMuTeQ.

Após a identificação das palavras presentes em cada uma das classes ilustradas no Dendrograma, analisou-se o relatório gerado pelo IraMuTeQ com segmentos de texto de cada classe. Posteriormente, as classes foram nomeadas, segundo a análise de conteúdo realizada em

Ensino da Arte: passado versus presente (classe 1); Ensino da Arte: Desafios e Possibilidades (classe 2); Experiências no ensino da Arte (classe 3); O que é Arte para as professoras e qual o papel delas no ensino da Arte (classe 4).

Observa-se no Dendograma que a Classe 1 e a Classe 4 se aproximam, devido à sua disposição visual, agrupadas por uma chave. Da mesma forma, verificamos que a Classe 3 e a Classe 2 também são próximas. Ao mesmo tempo, ao observarmos o dendograma, verificamos que as ‘duplas de Classes’ se contrapõem, ou seja, tratam de dois grupos temáticos distintos: as Classes 1 e 4 tratam de temáticas consideradas opostas às temáticas agrupadas nas Classes 3 e 2.

Ao analisar o Dendograma gerado pelo IRaMuTeQ, também é possível observar que cada Classe de Palavras é apresentada em forma de lista e as primeiras palavras são grafadas em fonte maior e vão diminuindo na medida em que as palavras vão ficando para o final da lista, o que representa que palavras que mais apareceram na narrativa das entrevistadas estão no início da lista.

Na lista de termos da Classe 1 observa-se que as palavras EDUCAÇÃO, INFANTIL e ENSINO, que são as três primeiras palavras da Classe, estão grafadas em fonte maior que as duas últimas: sala e teatro. Na Classe 2 VEZ, LEGAL e COISA são as três primeiras palavras da Classe, grafadas em fonte maior e as duas últimas: adi (auxiliar de desenvolvimento infantil) e tipo. Na lista de termos da Classe 3 nota-se que as palavras FICAR, FALAR e MÃO estão grafadas em fonte maior que as duas últimas: certo e casa e por fim, na Classe 4 destaca FORMA, EXPRESSÃO e EXPRESSAR que se apresentam em fonte maior e no fim tímido e pensamento.

Ao mesmo tempo, o IRaMuTeQ gera um outro relatório, denominado Rapport, que apresenta, entre outras informações, a mesma lista de palavras de cada uma das Classes com a ordem em que as palavras aparecem e suas incidências.

Dessa forma, é possível verificar objetivamente se há diferença significativa entre os termos. A análise da qual trata esta dissertação está no fato de identificar os termos que constituem os temas de cada uma das Classes de Palavras, a fim de identificar as crenças, atitudes e valores sobre o ensino da Arte por professoras da Educação Infantil.

Para isso, o IRaMuTeq gera um relatório para cada Classe de Palavras (no caso desta pesquisa foram quatro relatórios), contendo os segmentos de frases que contem as palavras que constituem aquela classe. Dessa forma, é possível identificar quais são as frases em que estão presentes as palavras e quais professoras as disseram.

As quatro Classes de Palavras estão nomeadas nesta pesquisa a partir da temática geral que apresentam, como pode ser observado na Tabela 1. Nesta tabela também estão visualmente apontados os temas secundários que cada uma das Classes de Palavras apresenta, a partir das narrativas das professoras.

Tabela 1 - Temas e subtemas presentes nas Classes de Palavras

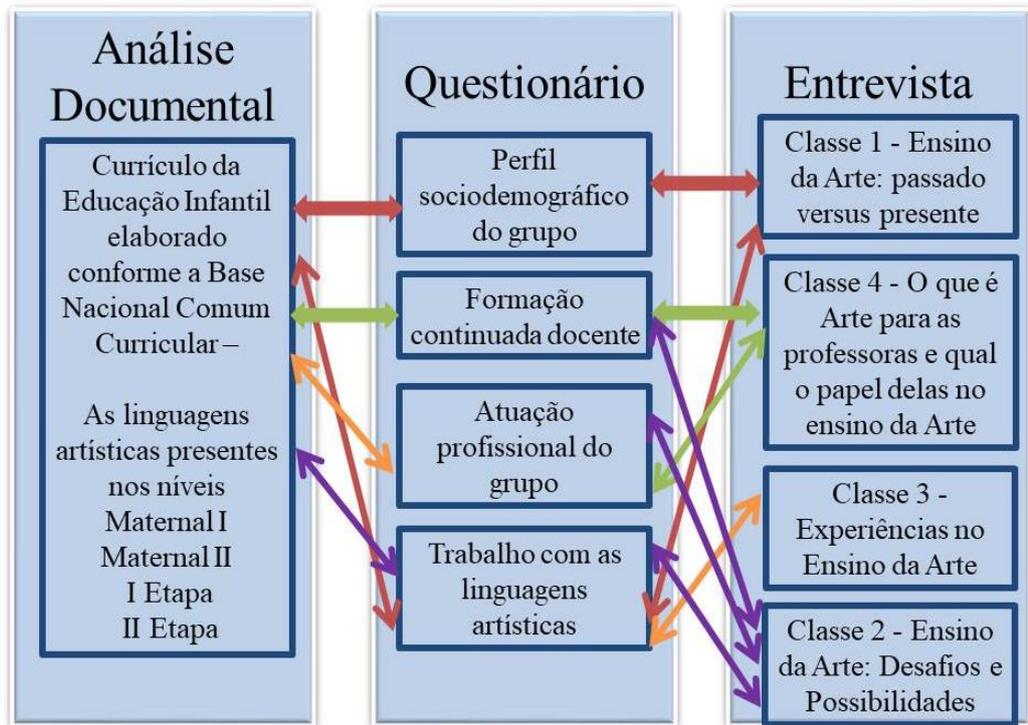
Classe de Palavras	Tema	Subtema
<b>Classe 1</b>	Ensino da Arte: passado versus presente	- Memórias das professoras sobre o ensino da Arte - Representações Sociais sobre o ensino da Arte
<b>Classe 2</b>	Ensino da Arte: Desafios e Possibilidades	- Resistência ao trabalho com as linguagens artísticas - Representações Sociais sobre o ensino da Arte - Falta de recursos e lacunas na formação docente
<b>Classe 3</b>	Experiências no ensino da Arte	- Antigas concepções em relação às linguagens artísticas - Representações Sociais sobre o ensino da Arte
<b>Classe 4</b>	O que é Arte para as professoras e qual o papel delas no ensino da Arte	- Representações Sociais sobre o ensino da Arte - Desafio da formação docente

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras apresentadas pelo IraMuTeQ

A análise dos dados também foi submetida à triangulação metodológica com o propósito de contemplar os objetivos da pesquisa e potencializar a análise qualitativa. Marcondes e Brisola (2014, p. 201) ressaltam que a triangulação contribui efetivamente para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas voltadas à interpretação e atribuição de significado dos fenômenos investigados, favorecendo o processo de análise indutiva dos dados coletados”.

O trabalho com os dados quantitativos pressupõe também análise qualitativa devido à necessidade de interpretação e compreensão do objeto em estudo – As Representações Sociais do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil. Assim, foram triangulados os instrumentos utilizados para a coleta de dados com base nos programas SPSS e Iramuteq e no currículo da Educação Infantil, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 - Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados



Fonte: Elaborado pela autora

Importante ressaltar que embora se tenha procurado estabelecer correspondências entre os termos na triangulação, alguns se repetiram, pois estão estritamente relacionados, uma vez que se encontram inseridos no mesmo estudo. Essa articulação será explicitada na próxima seção, à medida que se transcorrer a discussão.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção são apresentadas as análises e discussões dos resultados. Inicia-se com a apresentação do perfil sociodemográfico e de formação das 340 professoras participantes da pesquisa. Em seguida é apresentada a análise documental sobre o currículo da educação Infantil do município em estudo referente às linguagens artísticas e por fim são apresentadas as categorias geradas pelo Iramuteq a partir das narrativas das 30 professoras entrevistadas que foram analisadas à luz da Teoria das Representações sociais (TRS).

Segundo Jodelet (2001), pesquisas em TRS devem responder: “Quem fala? De onde fala? Do que fala? E para que fala?” Nesse sentido, a caracterização do grupo e a análise documental propõe responder “Quem fala?” e “De onde fala?”. Enquanto isso, com a análise das narrativas busca-se responder: “Do que fala?” e “Para que fala?”.

### **4.1 Perfil sociodemográfico e de formação do grupo - Quem fala?**

A fim de caracterizar o grupo pesquisado, foram coletadas informações referentes a: idade; nível de escolaridade; tempo que leciona na Educação Infantil; carga horária de trabalho semanal; nível de atuação; frequência em locais relacionados a atividades artísticas; aspectos sobre formação continuada em Arte; bem como a prática artística em sala de aula em relação ao campo das artes visuais, dança, música e teatro.

No intuito de utilizar dados nacionais para comparação com as informações coletadas na presente pesquisa, optou-se pela apresentação do perfil do professor da Educação Básica no Brasil, com dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013, 2017 e 2019, os quais são baseados em características demográficas, no contexto de trabalho e na formação de professores, tudo isso em consonância com a análise de Carvalho (2018). A tabela 2 mostra a faixa etária, formação acadêmica e curso de pós-graduação de mais alta titulação das professoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa.

Tabela 2 - Distribuição por faixa etária, formação acadêmica e pós-graduação de professoras de um município do Vale do Paraíba do Sul/SP, 2021.

Idade	%	Número
20 a 25	8,8	30
26 a 30	9,1	31
31 a 35	14,1	48
<b>36 a 40</b>	<b>22,6</b>	<b>77</b>
41 a 45	20,3	69
46 a 50	11,8	40
50 a 55	8,8	30
56 a 60	3,5	12
Acima de 61	0,9	3
<b>Formação</b>		
Magistério	1,8	6
Graduação em Pedagogia	46,8	159
<b>Magistério e Pedagogia</b>	<b>51,5</b>	<b>175</b>
<b>Curso</b>		
Atualização (mínimo de 180 horas).	4,1	14
<b>Especialização (mínimo de 360 horas).</b>	<b>47,4</b>	<b>161</b>
Mestrado.	1,2	5
Doutorado.	-----	-----
Não fiz curso de pós-graduação.	30,6	104
Estou fazendo curso de pós-graduação.	16,5	56

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que o grupo de professoras da Educação Infantil participantes de nosso estudo apresenta faixa etária de 36 a 40 anos, com 22,6% (77) do total; seguido de 41 a 45 anos

com 20,3% (69); e de 31 a 35 anos com 14,1% (48). Na pesquisa de Carvalho (2018), percebe-se que a idade média das professoras da Educação Infantil foi de 38 anos, bem próxima aos dados encontrados durante a nossa coleta com uma predominância de 36 a 40 anos. Carvalho (2018), ainda, salienta que internacionalmente a idade média dos professores na educação primária é de 43 anos, o que quase se equipara à porcentagem encontrada em nossa coleta de dados.

Polena e Gouveia (2013) demonstraram, em seu estudo do perfil do professor (de 2007 a 2011), que a faixa etária prevalecente é de 30 a 49 anos, com tendência de aumento, o que, segundo as autoras, sugere um envelhecimento dos profissionais docentes. Constatou-se, ainda, segundo Gatti e Barretto (2009) e de acordo com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que faixas etárias mais jovens prevalecem nas etapas iniciais da Educação Básica, enquanto os profissionais mais experientes prevalecem nas etapas finais.

Souza (2017) identificou em seus estudos que, em 1997, a população de professores com mais de 56 anos era de 1,4% e que, já em 2007, esse grupo representava 5,2% do total de professoras. Além disso, a quantidade de profissionais com mais de 41 anos representava 32% em 1997, passando para quase 50% em 2007, o que indica um envelhecimento dos professores.

Em relação à formação acadêmica das professoras, ressalta-se que 51,5% (175) mencionaram ter cursos de Magistério e Pedagogia, seguido de 46,8% (159) com graduação em Pedagogia e 1,8% (6) apenas com Magistério (formação de nível médio).

A predominância de professoras com Magistério e Pedagogia ocorre devido ao fato de o primeiro ser aceito até o ano de 2020 como pré-requisito para ministrar aulas no antigo primário (atualmente até o 5º ano do Ensino Fundamental I), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Todavia, a partir de 2021, há uma exigência de formação em Pedagogia para lecionar nesse segmento de ensino. Além disso, as professoras com curso de Pedagogia apresentam um acréscimo no salário (especificamente no município pesquisado), contribuindo, assim, para uma maior adesão aos estudos com nível superior.

De acordo com a pesquisa de Carvalho (2018), a escolaridade dos professores de Educação Infantil geralmente é menor, estando muitos docentes em processo de formação. Ela destaca que esses professores com nível médio são mais comuns na Educação Infantil e nos anos iniciais do que nas outras etapas de ensino.

Nota-se que os resultados da presente pesquisa se alinham aos estudos de Souza (2017), demonstrando que o percentual de professores com formação até o nível médio vem reduzindo ao longo da década 1997-2007, enquanto professores com nível superior tiveram seus

percentuais aumentados, dentro de uma mesma tendência encontrada pelo Relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos na Nota técnica nº 141 de outubro de 2014 (DIEESE, 2014a).

Segundo Carvalho (2018), é crescente o número de profissionais com formação em nível superior: 73,2% (2009): 78,9 (2013) e 81,6% (2017), demonstrando uma tendência crescente ao longo do tempo e, com isso, uma redução da formação em nível médio (21,3% em 2017).

O Censo da Educação Básica de 2019 evidencia que 76,3% dos professores de Educação Infantil possuem nível superior completo e 15,3% têm curso de Ensino Médio, denominado Normal/Magistério. Desde 2015, observa-se um crescimento gradual no percentual de professoras com nível superior completo atuando na Educação Infantil, de 63,1%, em 2015, para 76,3%, em 2019 (Brasil, 2020).

Comparando os dados de Carvalho (2018) e do Censo da Educação Básica (Brasil, 2020) com a pesquisa realizada, constatou-se um aumento de professoras com formação em nível superior e uma queda do nível médio, visto que, na segunda, há uma pequena porcentagem de professoras apenas com formação de Ensino Médio (1,8% com Magistério).

A presente pesquisa verificou que a maioria das professoras da Educação Infantil apresenta formação de nível superior, demonstrando um expressivo número de profissionais que ocuparam os bancos da universidade, tendo, portanto, mais preparo acadêmico. Os dados de Carvalho (2018) confirmam o fato de que as redes de ensino vêm, aos poucos, se adaptando às exigências estabelecidas pela legislação e confirmam também a tendência de que professores de nível médio estão se formando em nível superior.

No que concerne aos cursos de pós-graduação de mais alta titulação das profissionais, percebe-se que a maioria tem Especialização, 47,4% (161); seguido de uma porcentagem significativa de professoras que assinalaram não ter feito pós-graduação, 30,6% (104); e de uma parte do grupo que ainda está estudando, 16,5% (56).

Merece destaque o estímulo do município para os estudos no nível de pós-graduação. Esse incentivo ocorre prioritariamente quando, ao final do ano, as professoras entregam uma cópia dos certificados dos cursos que finalizaram naquele ano. Esses certificados são acrescentados à pontuação de cada pessoa, contribuindo, assim, para o processo de atribuição de aulas para o ano seguinte.

É preciso ressaltar, ainda, que apenas 1,2% (5) possui curso de Mestrado e não houve registro de profissionais com Doutorado, apesar de a prefeitura do município fornecer bolsas

de estudo integrais para as funcionárias estatutárias desde 2011, de acordo com a Lei Complementar nº 248, de abril de 2011, a qual dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.

Comparando os resultados encontrados por Carvalho (2018), é possível verificar uma grande porcentagem de professores com pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*). Há um crescimento do número de profissionais que já conquistaram essa titulação no período estudado, considerando que, em 2009, o percentual era de 24,2%; alcançou 29,7% em 2013 e atingiu 35,9% em 2017, demonstrando um aumento de 11,7 pontos percentuais entre 2009 e 2017.

Carvalho (2018), ainda, acrescenta que, apesar desse crescimento, observa-se que a grande maioria dos pós-graduados apresenta nível de especialização (percentuais acima de 95%), número muito acima da proporção de mestres e doutores, mesmo com o incentivo de evolução funcional para os que estudam na modalidade *Strictu Sensu*.

Observa-se, também, uma evolução do percentual de professores da Educação Básica com pós- graduação, pois, de acordo com Brasil (2020), houve um aumento de 32,9% para 41,3% de professores com pós- graduação de 2015 a 2019. Apesar disso, constatou-se, conforme as informações tanto da coleta de dados quanto da pesquisa de Carvalho (2018), que há um número muito baixo de pessoas com cursos de Mestrado e Doutorado, mesmo tendo incentivo ao aprimoramento acadêmico.

Quanto à formação continuada das professoras desse segmento de ensino, constatou-se que a maioria (89,7%) relatou apresentar momentos de estudos no horário de trabalho. Todavia, 76,2% (279) assinalaram que não o utilizam frequentemente em sala de aula. A tabela 3 destaca a participação das professoras em atividades de formação continuada, utilização desse conhecimento na prática em sala de aula pelas professoras.

Tabela 3 – Distribuição, segundo a participação das professoras em atividades de formação continuada e utilização desse conhecimento na prática em sala de aula pelas professoras de um município do Vale do Paraíba do Sul/SP, 2021.

Formação Continuada	%	Número
<b>Sim</b>	<b>89,7</b>	<b>305</b>
<b>Não</b>	10,3	35
Utilização do Conhecimento da Formação Continuada		
<b>Quase sempre</b>	<b>76,2</b>	<b>279</b>
<b>Eventualmente</b>	21,8	74
<b>Quase nunca</b>	2,1	7

Fonte: Elaborada pela autora.

Apesar de haver oferta de estudos para formação continuada, percebe-se que ela não se efetiva na área da Arte, visto que a maioria das professoras - 67,6% (230) - afirma não ter participado de momento de estudo sobre Arte e apenas 32,4% (110) afirmam que já tiveram um curso, reunião, palestra ou formação em horário de trabalho sobre a área artística.

De acordo com Snyders (1990, p. 35), o professor não deve se abster de estudar, pois o prazer pelo estudo e a leitura devem ser evidentes, do contrário não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos, já que “[...] O professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer”.

Nóvoa (2002, p.47) ainda reitera que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para esse estudioso português, a formação continuada ocorre de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Em termos práticos como potencializar a formação do professor? Sobre a função docente, Souza (2017) afirma que, primeiramente, o profissional de ensino deve estar comprometido em cumprir seu papel de forma responsável e planejada, com uma postura ética e reflexiva, instigando os estudantes a desenvolverem as suas potencialidades.

Nóvoa (2002, p.47) ainda reitera que a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. É relevante também que as instituições nas quais ministram aulas, ofereçam aos professores cursos de

aprimoramento nas linguagens artísticas, objetivando a potencialização da aprendizagem dos estudantes. Portanto, o papel do professor caracteriza-se em “captar as necessidades” do estudante em uma proposta significativa que envolva as linguagens artísticas de modo prazeroso e envolvente, de acordo com Fazenda (1999, p.30).

Tratando do tempo de trabalho na Educação Infantil, observou-se que 27,1% (92) das professoras exercem essa função de 11 a 15 anos; seguido de professoras com até 3 anos, 23,2% (79); além de 6 a 10 anos, com 15% (51); bem próximo ao número de professoras de 16 a 20 anos, totalizando 14,4% (49).

Ao comparar os dados coletados em nosso estudo com os apontamentos de Carvalho (2018) e do Censo da Educação Básica (2020), evidencia-se que o tempo médio de experiência dos professores fica em torno de 14 anos, alinhando-se aos números nacionais.

Gatti e Barretto (2009) fizeram uma análise mais detalhada (consideraram as faixas: até 29 anos; de 30 a 37 anos; de 38 a 45 anos; e 46 anos ou mais) e afirmaram que a maior parte dos professores mais jovens (até 29 anos) leciona na Educação Infantil.

Conforme cita o Relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos na Nota técnica nº 141 de outubro de 2014, mencionando dados de 2013 (DIEESE,2014a), houve uma redução no percentual de ingressantes na faixa etária de até 25 anos (21,5% do total), o que pode ocorrer em função da exigência, feita pela LDB, de que os professores ingressantes tenham formação em nível superior.

É importante salientar, a partir dos dados acima, que se está diante de duas faixas bem distintas de tempo de trabalho das professoras participantes da pesquisa: uma predominante com um número expressivo de anos trabalhados nesse segmento (11 a 15); e, logo abaixo, encontram-se as professoras com até 3 anos de profissão, demonstrando a relevância do estudo, visto que este engloba pessoas com experiências docentes diferenciadas.

Constata-se que 44,1% (150 professoras) estão a menos de 1 ano trabalhando na escola atual, seguido de 28,2% (96 professoras) entre 1 a 3 anos na mesma instituição de ensino. Diante dos dados, percebe-se que a grande maioria das participantes se encontra em período de adaptação ao novo ambiente de trabalho e muitas não apresentam vínculos com a comunidade escolar.

Tratando da carga horária semanal e ao número de escolas trabalhadas, observa-se que uma parcela significativa das professoras tem carga horária semanal completa (48 horas) com 74,7% (254), enquanto apenas 25,3% (86) possuem 24 horas de trabalho semanais. De encontro

aos dados acima, a maioria delas exerce seu ofício em 1 escola, 85,9% (292), sendo 14,1% (48) em 2 escolas.

Segundo os dados de 2019, para a Educação Infantil (cerca de 87%) e para os anos iniciais (cerca de 70%), a maioria dos professores leciona em uma ou duas turmas. Para os anos finais, a maioria leciona para um intervalo entre 3 a 10 turmas (cerca de 63% dos professores dessa etapa). Já para o Ensino Médio, a maior fração de professores leciona em 6 ou mais turmas (percentuais acima de 70%). Esses dados confirmam o fato de que a quantidade de turmas a que o professor se dedica está relacionada à etapa de ensino.

No intuito de compreender melhor a informação acima, ressalta-se que, no segmento de ensino de nossa pesquisa, no município estudado, somente se pode trabalhar em 2 escolas, pois não é possível ter mais de 2 turmas, ou seja, a pessoa que possui carga horária completa (48 horas semanais) apresenta 2 turmas, enquanto quem tem carga inicial (24 horas semanais) apresenta 1 turma.

Na Educação Infantil, as crianças começam a ter as primeiras atividades que as levam ao desenvolvimento de suas habilidades como brincadeiras, desenvolvimento da oralidade, da socialização e, assim, passam a ter uma rotina de atividades de aprendizagem, rotina essa que inclui ainda a formação de hábitos de higiene e alimentação.

Nesse segmento de ensino, também são promovidas atividades que as auxiliam no desenvolvimento cognitivo, com a ampliação de habilidades por meio de brincadeiras, jogos, leitura, música, danças e trabalhos que envolvem o raciocínio lógico e matemático.

Em relação ao nível ou níveis de atuação, há uma predominância de profissionais da Etapa II com 37,4% (128); seguido da Etapa I com 28,8% (98); além do Maternal II com 24,7% (85) e do Maternal I com 20% (69).

As professoras participantes da pesquisa assinalaram que frequentavam eventos relacionados à Arte eventualmente, sendo 47,6% (162); seguido de 38,5% (131) que destacam maior envolvimento; e de 13,8% (47) responderam que quase nunca vão a museus, cinemas ou exposições da Arte.

Moysés (2019) afirma que a visitação a museus e a demais espaços de educação não formal constituem meios para que o sujeito se aproprie do conhecimento acumulado historicamente. Isso possibilita uma reflexão sobre o mundo que o cerca e, com isso, a resignificação do seu entorno, além de permitir o aprimoramento de habilidades como sensibilidade, criatividade e imaginação. Nesse sentido, mostra-se essencial que os educadores frequentem espaços relacionados à Arte, almejando propiciar aos alunos um olhar

redimensionado para o cotidiano de forma a auxiliar a descoberta de seu próprio brilho, fator essencial para o conhecimento de mundo. Uma vez que a caracterização do grupo foi realizada, passa-se à análise das linguagens artísticas presentes do currículo escolar da Educação Infantil elaborado pelo município.

#### 4.2 Análise documental - De onde fala?

Com o objetivo de descrever a proposta curricular relacionada à Arte na Educação Infantil e como ela deve ser trabalhada no cotidiano em sala de aula, apresenta-se o Currículo da Educação Infantil elaborado pelo município em questão, pautado na Base Nacional Comum Curricular. Nesse aspecto busca-se compreender “De onde fala” o grupo de professoras que atua na Educação Infantil. Para tanto, foram elaborados quadros descritivos sobre atividades envolvendo as quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro, de acordo com os níveis da Educação Infantil – Maternal I, Maternal II, I Etapa e II Etapa que estão previstas no currículo e norteiam o trabalho docente.

Quadro 1 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível Maternal I.

<b>MATERNAL I</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
<b>DANÇA</b>	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
<b>MÚSICA</b>	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Identificar e criar diferentes sons rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
<b>TEATRO</b>	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). Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município

Observa-se, de acordo com o Quadro 1, que as artes visuais estão presentes no currículo da educação infantil por meio de atividades como manipulação de diferentes materiais e registros gráficos (como desenho). Em relação à dança, evidencia-se que determinados movimentos são citados, como pular, saltar e dançar para expressão e comunicação. Também merece destaque a presença da música no referido documento, visto que se mostram várias possibilidades de sua exploração em sala de aula, seja pela criação e exploração de sons, por brincadeiras cantadas ou pela identificação de rimas / aliterações. Tratando do teatro, constata-se que essa linguagem artística se encontra inserida no Currículo com o relato de experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: Conviver e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais da região e dialogar com crianças e adultos, em variadas situações, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Quadro 2 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível Maternal II.

<b>MATERNAL II</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
<b>DANÇA</b>	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar) combinando movimentos e seguindo orientações.
<b>MÚSICA</b>	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
<b>TEATRO</b>	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). Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município.

Verifica-se, segundo o Quadro 2, que as artes visuais estão presentes no currículo da educação infantil por meio de atividades como desenhar, pintar, rasgar e folhear, além da manipulação e exploração de diferentes materiais.

Em relação à dança, evidencia-se, assim como no nível do Maternal I, que determinados movimentos são citados, como pular, saltar e dançar para expressão e comunicação. Também merece destaque a presença da música no referido documento, visto que se mostram várias possibilidades de exploração dessa área em sala de aula, seja pela criação e exploração de sons e brincadeiras cantadas, seja pela identificação de rimas / aliterações da mesma forma que se registra no nível anterior. Em relação ao teatro, tal qual se constata no Maternal I, essa linguagem artística também está inserida no currículo com o relato de experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender, conviver e apreciar as diversas manifestações artísticas e culturais da região e dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

Quadro 3 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível I Etapa.

<b>I ETAPA</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	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. Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. Expressar-se por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais.
<b>DANÇA</b>	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
<b>MÚSICA</b>	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas. Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
<b>TEATRO</b>	-----

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município.

Observa-se no Quadro 3 que as artes visuais estão presentes no currículo da Educação Infantil por meio de atividades como expressão por meio de desenho, pintura, colagem,

dobradura e escultura, criação de produções bidimensionais e outras maneiras de comunicação visual.

Em relação à dança, evidencia-se a demonstração do controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Também merece destaque a presença da música, no referido documento, por intermédio da invenção de brincadeiras cantadas, poemas e canções, criação de rimas, aliterações e ritmos, bem como da utilização de sons produzidos por fontes diversas e reconhecimento da qualidade sonora. Sobre o teatro, constata-se que não há sequer um objetivo específico, porém são mencionados itens sobre a criação de movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música, exercícios inerentes ao trabalho teatral.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação, Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, ritmos corporais, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música, Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música e Conhecer, participar e valorizar a arte, a cultura e outras manifestações da cidade.

Quadro 4 - Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular – As linguagens artísticas presentes no nível II Etapa.

<b>II ETAPA</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	<p>Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p> <p>Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>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> <p>Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p>
<b>DANÇA</b>	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeito às características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
<b>MÚSICA</b>	<p>Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p> <p>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>
<b>TEATRO</b>	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Fonte: Elaborado com base no Currículo do município.

O Quadro 4 mostra que as artes visuais estão presentes no Currículo da Educação Infantil por meio de atividades como expressão por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criação de produções bidimensionais e outras maneiras de comunicação visual, como se percebe na I Etapa. Todavia, na II Etapa, incluem-se objetivos voltados para o aprimoramento da coordenação motora fina e outras formas de expressão das ideias, desejos e sentimentos.

Em relação à dança, evidencia-se a valorização das características de seu corpo e respeito às características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. Também merece destaque a presença da música e do teatro no referido documento, os quais são tratados a partir da utilização de sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Os objetivos que se referem a todas as linguagens artísticas são: Criar com o corpo formas diversificadas de expressão, sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música, Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades, Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras,

jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música e Conhecer e valorizar a arte, a cultura e outras manifestações da cidade, ampliando seu repertório e apropriando-se da identidade do grupo por meio da participação ativa.

Como intercessões entre os níveis Maternal I, Maternal II, I Etapa e II Etapa, salienta-se que todos apresentam como objetivo: conhecer e valorizar a Arte, a cultura e outras manifestações do município, no intuito de participação ativa do grupo.

Outro ponto que se destaca é a presença das atividades manuais em todos os níveis (desenho, pintura, colagem e escultura); da dança para conhecimento e controle do próprio corpo; da música para identificação e exploração de fontes sonoras diversas; além do teatro como recurso para o faz de conta, encenações, criações musicais e festas. Ressalta-se que todas as linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música) são contempladas no currículo da educação infantil e devem ser trabalhadas em sala de aula com o intuito de contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

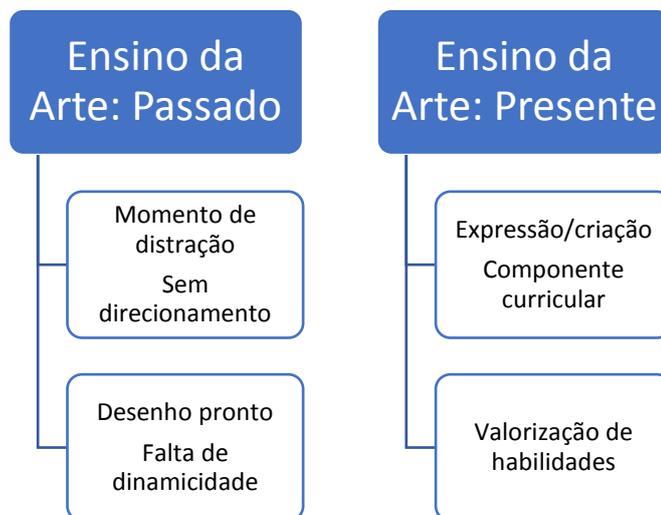
#### **4.3 Representações sociais e práticas sobre o ensino da Arte na infância – Do que fala? e Para que fala?**

Considerando as professoras da Educação Infantil enquanto grupo e o ensino da Arte como objeto, o presente estudo verificou que as professoras construíram uma imagem sobre o ensino da Arte e colocaram-na dentro das categorias de conhecimento próprias do grupo, respondendo, então as questões: “Do que fala?” e “Para que fala?”.

##### **4.3.1 Ensino da Arte: passado *versus* presente**

A classe “Ensino da Arte: passado *versus* presente” ilustra aspectos relacionados às memórias das professoras sobre o ensino da Arte referente ao período escolar vivenciado por elas na infância e, atualmente, o ensino da Arte como professoras da educação infantil (Figura 4):

Figura 4 – Mapa mental – Ensino da Arte: passado *versus* presente



Fonte: Elaborado pela autora

Inicialmente, são apresentadas as memórias das professoras em relação à Arte referente ao período escolar em que elas participavam de aulas de Arte como alunas. Por meio da memória, as professoras representam o ensino da Arte no passado como um momento de distração, como atividades sem direcionamento realizadas com desenho pronto e a falta de dinamicidade nas aulas. A Arte, desde o início dos tempos, segundo Duarte Júnior (1994) e Villaça (2014), foi representada como um artigo de luxo, um acessório, sendo seus executores percebidos, muitas vezes, como desocupados, afinal, havia ofícios de mais valia a serem feitos do que ficar pintando e desenhando. Pois bem, séculos se passaram e, na escola contemporânea, ainda são percebidos resquícios dessa concepção sobre Arte, visto que, de acordo com Duarte Júnior (1994), apesar da Arte estar presente no currículo, o problema é a forma como ela se apresenta.

Como exposto anteriormente, a Arte sempre esteve no currículo, entretanto, “[...] espremida entre disciplinas que em geral eram consideradas “mais sérias”, ou “mais importantes” [...]”, seguindo modelos de artistas famosos e passando quase como “invisíveis” no currículo escolar porque sempre houve priorização de disciplinas e conteúdos considerados mais relevantes, como pontua Duarte Júnior (1994, p.11).

Nesse sentido, os estudantes passavam os anos escolares tendo aulas com foco na reprodução de obras, as quais não eram exploradas de maneira plena. Merece destaque o modo como o professor de Arte era visto como aquele que permite uma “bagunça”, aquele da aula livre, aquele visto como “decorador” da escola para festas e afins, até chegarem ao ponto de utilizar o momento dessa aula para realizar outras atividades, afinal, “não tem problema usar

esse tempo com outras disciplinas, pois a Arte poderia ficar para depois”, conforme escuta-se com frequência nas falas do senso comum.

Essa lógica, em relação à Arte, conforme Duarte Júnior (1994), está enraizada nas lembranças dos alunos, pois muitos associavam as aulas com bagunça e diversão, além do alívio da tensão diante das disciplinas “mais importantes”.

As memórias das professoras sobre o ensino da Arte no período em que estavam nos bancos escolares possibilitaram identificar a RS sobre tal objeto como sendo um momento de distração e livre frente às inúmeras disciplinas presentes no currículo escolar.

o que eu lembro não era uma coisa assim não tinha música é não tinha era a professora ia é deixava meio livre sabe é porque eu estudei em escola pública então né (Professora 2).

na escola que eu estudei era assim bem livre não era uma coisa assim bem trabalhada não tinha não tinha coisas diferentes de sabe não tinha música não tinha por exemplo um com modelagem ou então a conhecer artista diferente sabe (Professora 2).

Segundo Moscovici (2012, p. 46), “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”, ao passo que sua elaboração traduz as representações que estão entre nós (JODELET, 2005). Por meio delas, é possível estabelecer as interações sociais, a produção de comportamentos, a reação aos estímulos exteriores para, finalmente, construir e reconstruir gradativamente as RS do mundo que está ao redor (MOSCOVICI, 2012).

Segundo Porcher (1982), para haver mudança efetiva nas RS sobre o ensino da Arte, é imprescindível realizar um trabalho que valorize a livre expressão infantil, não se atendo ao julgamento estético e à valorização do belo visualmente. Nessa dinâmica, o papel docente é essencial no sentido de apresentar sim os célebres artistas, mas não impor a reprodução de obras sem reflexão sobre suas criações. Por outro lado, as aulas não podem ficar livres a ponto do estudante utilizar aquele tempo sem direcionamento, tampouco do professor improvisar uma atividade no intuito de distrair ou ocupar o momento.

Retomando os dados do Currículo da Educação Infantil do município em estudo, constata-se a necessidade de equilíbrio nas aulas de Arte, começando pela elaboração de um planejamento estruturado, pautado em propostas significativas e lúdicas, almejando desenvolver as habilidades do currículo e a expressão da criança.

Tratando da questão da expressão, o desenho é um aspecto primordial, pois é uma forma do sujeito registrar, a modo de quem o faz, a sua percepção da realidade. Todavia, conforme

cita Duarte Júnior (1994), estava enraizada na instituição escolar e na mente de muitos educadores que o desenho apenas precisava acontecer por meio do ato de colorir figuras pré-selecionadas, inibindo a criação infantil. Isso pode ser observado nas seguintes narrativas:

Era um desenho já feito pelo professor (Professora 21).

então eu acho que assim o que a gente aprendeu na escola foi uma coisa ligada a datas comemorativas e a artes só visuais uma coisa mais restrita, menor (Professora11).

as artes eram simplesmente pintar desenho (Professora 21).

eu acho assim que as aulas que eu tive desde a infância até agora foram muito rasas entendeu eu não me recordo de ter conhecido nenhum artista brasileiro enquanto na época da educação infantil e fundamental (Professora 4).

antes era a educação artística que era mais assim é na época tipo o professor ele ensinava e era daquele jeito não tinha muito questionamento né (Professora 23).

A falta de dinamicidade no ensino da Arte e a valorização do desenho pronto, segundo as narrativas das professoras, coloca em evidência um aspecto das RS: a função de orientar os comportamentos dos indivíduos, visto que modelam os elementos do contexto, como ressalta Moscovici (2012).

A ideia de desenho pronto, muitas vezes, estava e ainda continua presente em sala de aula porque frequentemente atividades são propostas sem reflexão por parte da professora ou com o desejo de moldar a criança a determinado padrão que se considera adequado.

Pautada na obra de Doise (1990, p. 246), pode-se afirmar que essa padronização estabelecida, seja de maneira explícita ou implícita, claramente configura-se como RS, visto que há “[...] princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”.

Cunha e Carvalho (2017) afirmam que há, de certo modo, uma predominância do oferecimento de atividades artísticas (geralmente desenho ou pintura) voltadas para as datas comemorativas, de preferência, fazendo uso dos mesmos materiais já tanto explorados, e desvalorizando as imensas possibilidades que a Arte apresenta para impulsionar o desenvolvimento e a expressão do sujeito.

É importante ressaltar também que muitos professores esquecem do prazer que a linguagem artística pode agregar à vida do sujeito, pois observa-se certo “padrão” de ensino desenvolvido nas instituições escolares, como o desenho da casinha, a árvore com maçãs, as

nuvens, um sol, as flores e a figura humana (repetidamente representada por meio dos famosos “homenzinhos de palito”).

O início das transformações para a valorização do ensino da Arte no contexto da formação pode ser visto nas narrativas docentes:

a gente aprendeu que houve mudança sempre houve mudança clareza mais clareza é talvez porque era tão mecânico e agora assim se tornou assim mais moderna (Professora 1).

então é na escola que ele começa é na educação infantil que ele começa a se posicionar a saber aquilo que ele quer, aquilo que ele não quer (Professora 20).

A gente trouxe um pré conceito sobre arte num modelo mais tradicional, mas com os estudos, com os aperfeiçoamentos e principalmente com a BNCC, a gente vê que a arte é muito maior que simplesmente você dar um desenho pra criança pintar (Professora 9).

As narrativas acima revelaram um movimento que almeja transformar o que é estranho em familiar por intermédio da agregação de novas concepções sobre as linguagens artísticas. Partindo desses pressupostos, é primordial que o ensino da Arte apresente seu lugar de direito na instituição escolar de modo que não seja concebida apenas como um “passatempo” ou uma “aula complementar”. Deve-se garantir que o aluno aprenda a sentir a Arte, a compreendê-la, bem como a apreciá-la, a realizá-la e a refletir sobre sua importância na formação do sujeito, segundo Barbosa (1997).

Nessa perspectiva, Barbosa (2002, p. 03) ressalta o papel da Arte no desenvolvimento do sujeito, colocando seu ensino como possibilidade de “visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”.

Moscovici (2012, p. 47) enfatiza que a mudança das RS possibilita uma remodelação do mundo tanto exterior quanto interior, colaborando, assim, com a compreensão das transformações sociais. Nesse sentido, cabe ao professor incentivar novos olhares, estimular comparações, bem como a elaboração de novas estruturas, reformulando os estereótipos tão presentes na escola e rompendo com as amarras que tanto dificultam a expressão e a criação humanas.

Ao descrever as RS do ensino da Arte no presente, nota-se que as professoras as representaram na escola contemporânea como forma de valorização das habilidades e componente curricular:

e até pra educação infantil né que antes era aquele olhar do cuidado e agora a gente tem mais esse olhar não agora as crianças têm que aprender tudo agora tem mais esse olhar (Professora 2).

porque você não pode dar as coisas simplesmente por simplesmente você tem que ter objetivo (Professora 1).

então acaba envolvendo as duas né a arte ela está engloba em todos os eixos antigamente falava eixos né em todas as habilidades da educação infantil ela consegue entrar em todas as habilidades (Professora 14).

eu acho que o que houve foi uma busca mesmo pelos profissionais da educação por uma nova forma de ver as coisas, de estar compartilhando foi isso que nos fez crescer nessa nova visão da arte na educação infantil (Professora 21).

eu falo assim da educação tradicional então eu acho que essas novas gerações tiveram sim um ganho muito significativo dessa visão que trouxe como a Arte é tão importante nesse desenvolvimento do indivíduo como um todo (Professora 21).

Nota-se que, segundo as narrativas, houve mudança na compreensão do ensino da Arte na Educação Infantil, incluindo a perspectiva do cuidar e o caminho do aprender, indo ao encontro do Currículo da Educação Infantil do município, o qual está alinhado à BNCC e com isso, à uma nova concepção sobre o ensino da Arte em sala de aula.

Partindo dessa premissa, o grupo ainda aponta que houve um ganho das novas relações no tocante a essa mudança no ensino da Arte que passa a ser percebida como fator essencial para o desenvolvimento. Esse trabalho de transformação, evolução e remodelação acontece no próprio universo e, quando isso se efetiva, o universo fica repleto de significados, os conceitos são concretizados e enriquecem a realidade, como acrescenta Moscovici (2012).

Porcher (1982) reitera que o ensino da Arte necessita contemplar objetivos elementares que se complementam, visando o desenvolvimento intelectual e a autoexpressão, em um progressivo domínio dos recursos disponíveis, além de fornecer ferramentas no intuito de compreender, ou ao menos tentar compreender, o mundo que o cerca.

Sobre à importância atribuída pelas professoras à Arte na Educação Infantil, os relatos indicam que as linguagens artísticas finalmente estão ocupando “seu lugar de direito”, pois é explícita a sua relevância no cotidiano em sala de aula, como pode ser visto nos trechos que se seguem:

a relação da arte com a educação infantil ela é 99% da educação infantil porque eu acho assim que a **educação infantil ela respira arte** o problema é assim a falta de informação (Professora 20).

é difícil dizer onde na educação infantil você ensine alguma coisa que não se utilize da arte como como como meio como fim como caminho pra que a criança possa aprender (Professora 27).

não consigo fazer nenhuma atividade que não envolva arte de alguma maneira (Professora 26).

não tem com desvincular a arte do processo da educação infantil (...) é muito importante o professor ver todas as técnicas, tudo que envolve a arte e transmitir isso

pro aluno de forma lúdica pra que ele possa ou querer mudar aquilo e expressar a arte que tem dentro dele (Professora 26).

As professoras fizeram afirmações essenciais no que concerne à presença da linguagem artística em sala de aula, demonstrando que a Educação Infantil deve priorizar o devido valor da Arte, pois, conforme a narrativa de uma delas, “A educação infantil respira Arte”.

Oliveira (2012) afirma que compreender o mundo que nos cerca é uma tarefa complexa, repleta de símbolos. Assim, cabe à instituição escolar contribuir com a interpretação da realidade a partir dessa dimensão simbólica, abrindo caminho para a reestruturação de RS sobre o ensino da Arte na Educação Infantil.

Outro aspecto relevante em relação ao ensino da Arte no presente é a expressão e a criação, pois, segundo Vazquez (1978), a Arte caracteriza-se como um meio de representação e interpretação do mundo, sendo primordial para o desenvolvimento, a expressão e a criação do ser humano. Além disso, apresenta-se como um instrumento para a formação e humanização do ser humano. Os trechos abaixo se alinham com a afirmação acima:

Tudo que ele vive, tudo que ele através do desenho ele mostra o que vive o professor passa a conhecer o aluno mais de perto né e ter essa relação de professor e aluno criança e criança (Professora 1).

Através de um desenho ou da música a relação da arte com a educação infantil deixa eu pensar ah eu acho que é importante é porque é um jeito das crianças se expressarem, demonstrarem os sentimentos (Professora 2).

tudo tá ligado à arte porque eles se descobrem através disso através da expressão deles né então eu acho que é assim né básico fundamental na educação infantil (Professora 7).

então a prática que eu acho bem interessante é aquela que você possa fazer com que a criança expressar o que ela sente através dos desenhos da pintura e não você determinar o que ela vai fazer (Professora 9).

Nesse sentido, as narrativas das professoras confirmaram a relevância de desenvolver a expressão e a criação dos alunos de forma intencional e planejada por meio de atividades lúdicas e significativas.

A respeito disso, segundo Ferreira (2016), a Arte deve fornecer ferramentas para que o aluno a perceba como comunicação de seus desejos, angústias, medos, incertezas e frustrações, além de torná-la uma importante aliada na difícil tarefa de compreender o mundo que nos cerca.

As professoras também acrescentaram que a Educação Infantil é uma fase essencial para estimular a expressão livre e a criação dos alunos, almejando a exteriorização de sentimentos,

emoções e o conhecimento do mundo que os cerca, como pode ser observado nos trechos que se seguem:

porque assim você pode conhecer aquela criança vai dá pra melhorar aquilo ali pra até ele mesmo na evolução dele do processo ensino aprendizagem porque às vezes ele se apega ao desenho e passa a gostar tanto (Professora 1).

eu acho que cabe ao professor deixar essa expressão livre da criança mas também trazer exemplos, principalmente na educação infantil que é o início da nossa vida e a gente abre muitos caminhos, muitos neurônios pra aprendizagens futuras então eu acho que a arte nesse momento auxilia muito na expressão da criança (Professora 11).

É importante salientar, de acordo com Saviani (2002), que, por meio da Arte, a criança realiza sua leitura de mundo, entende o contexto no qual está inserida, relacionando-se com ele. Para tanto, é imprescindível a mediação do adulto no intuito de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como da observação, da expressão e da indagação sobre o mundo que a cerca.

Tratando da valorização das habilidades individuais, Romanowski, Romanowski e Peranzoni (2011) destacam que a instituição escolar, como espaço constituído por seres heterogêneos, deve apresentar possibilidades para que todos os estudantes se desenvolvam. Todavia, para que isso se efetive, é imprescindível o respeito ao ritmo individual dos educandos, bem como a valorização dos muitos saberes que cada indivíduo traz consigo, oportunizando a demonstração de suas potencialidades. Isso se observa nos trechos abaixo:

então é importante demais a arte desde a educação infantil até risos na nossa vida né ah o papel do professor é explorar, é saber explorar cada aluno cada um na sua na sua particularidade né cada criança tem um jeito pra determinada coisa (Professora 12).

a palavra arte tem vários significados um deles é demonstrar seus dons num desenho montar em enfeites usar da sua imaginação pois cada um em si tem seus dotes artísticos (Professora 17).

Diante dos relatos das professoras, nota-se que elas percebem a relevância de explorar as potencialidades discentes, atentando-se para as suas particularidades em um movimento de valorização dos conhecimentos individuais.

A respeito das singularidades, Buscaglia (1982, p. 15) afirma que “Cada um de nós é diferente. Temos experiências diferentes”. Nesse sentido, é fundamental aceitar o aluno com toda a sua “bagagem” de saberes oriunda das inúmeras vivências que tem desde muito pequeno.

Romanowski, Romanowski e Peranzoni (2011) enfatizam que a diversificação das situações de aprendizagem é o caminho para a valorização e o respeito à diversidade do ser humano.

Jodelet (2001), por sua vez, aborda também um fato bastante curioso: há representações que chegam prontas para as pessoas enquanto outras são construídas por meio das interações estabelecidas com o meio, ou seja, pode-se notar que as RS não são estáticas, ao contrário, estão em constante movimento.

Percebe-se que as RS estão amplamente inculcadas no dia a dia dos indivíduos, em todos os espaços que eles habitam, exercendo influência direta a todo momento e, no contexto escolar, essa situação não seria diferente, como pontua Moscovici (1988).

Portanto, a concepção da Arte é suscetível à influência do grupo a que essas professoras fazem parte, como a escola que atuam e/ou o sistema de ensino, que estabelecem o currículo e as metodologias de ensino.

#### 4.3.2 O ensino de Arte para as professoras e o papel das professoras no ensino da Arte

Em relação às RS sobre o ensino da Arte para as professoras, prevaleceu em suas narrativas a questão da expressão, bem como da produção individual e coletiva. Sobre o papel das professoras no ensino da Arte, houve um destaque para a mediação e a elaboração de propostas pedagógicas significativas.

Figura 5 – Mapa mental - O que é o ensino de Arte para as professoras e qual o papel das professoras no ensino da Arte



Fonte: Elaborado pela autora

O ensino da Arte foi representado como expressão. Todavia, observou-se que a Arte é concebida por diferentes perspectivas, sendo relacionada aos sentimentos e à cultura, como uma “janela para o mundo exterior”, além da criatividade, da imaginação e da criação.

Tratando dos sentimentos, nota-se, por meio das narrativas, que a Arte é concebida como uma forma de manifestação do mundo interior. Isso é observado nos trechos a seguir:

porque a criança aprende a expressar os seus sentimentos né, não fica assim abstrato eles têm como se diz eles passam aquilo que tão sentindo então é de extrema importância (Professora 1).

a criança expressa muito do que ela tá vivendo ou e a gente consegue através disso elaborar atividades pra que a criança aprenda e se desenvolva e construa alguma coisa, também ela te dá pistas (Professora 9).

a arte é a melhor forma que a gente tem de se expressar da gente mostrar o que a gente produz da gente mostrar como que é o nosso sentimento (Professora 18).

não eu acho que eu tinha comentado tudo assim é a importância da arte na manifestação do sentimento, daquilo que a pessoa pensa acho que a gente deveria a arte em si deveria ser mais valorizada (Professora 19).

Aragão e Garms (2013) tratam desse aspecto das narrativas ao afirmar que a linguagem artística se caracteriza como um elemento essencial para a expressão dos sentimentos e emoções, uma vez que contribui com o autoconhecimento do sujeito, bem como com a materialização de medos, receios, fantasias. Partindo desse pressuposto, percebe-se que a Arte, enquanto momento de expressão de sentimentos, é importante para a construção de significados e sensações que, muitas vezes, o indivíduo não consegue explicitar em palavras. Com essa elucidação dos sentimentos, bem como conscientização desses, ressignificam-se as vivências, conforme afirmam os referidos autores.

A expressão também está atrelada à questão cultural, visto que, segundo Aragón e Garms (2013), a Arte retrata costumes, hábitos e expressão de um povo, resultando em uma atividade de criação e produção humana. Nesse aspecto, ressalta-se, de acordo com Moscovici (2012), que a construção das RS também é suscetível à influência cultural, pois os indivíduos podem ou não estabelecer significado a um determinado objeto de conhecimento, nesse caso, a Arte. Por exemplo, se um objeto em uma cultura apresenta inestimável valor, para outra pode ficar em segundo plano.

Os resultados encontrados, a partir das narrativas, reforçam o que foi verificado pelos dados coletados nos questionários – o fato de que a maioria delas concordava que o ensino da Arte na Educação infantil era importante para o desenvolvimento na infância.

Aragão e Garms (2013) afirmam que, do mesmo modo que não é possível imaginar um povo sem arte e cultura, constata-se que ambas são primordiais para o desenvolvimento do ser humano e ressalta que a Arte permite a expressão de todas as vivências e observações da realidade, bem como o relacionamento com o mundo e a composição de meios para a

representação cultural, ou seja, “[...] a cultura está ligada à arte e a arte à cultura” (ARAGÃO, GARMS, 2013, p.3).

As professoras destacam a relevância da expressão enquanto componente cultural, pois, na concepção delas, é uma forma de transmitir os hábitos e costumes de um povo com vistas à comunicação e criação humanas.

pra mim a arte é uma forma de expressão é uma linguagem do ser humano que é contribui com a forma de mostrar a cultura, os costumes e toda criação humana (Professora 8).

a arte é a melhor forma de expressão que a gente tem pra poder se comunicar pra mostrar a nossa cultura né (Professora 18).

A Arte está muito presente no cotidiano das pessoas, afinal quem não tem contato com algum elemento artístico ao longo do dia? Exemplos disso podem ser encontrados na estampa da camiseta, no design do prato que se utiliza, naquele quadro ou escultura que comprou numa viagem, até na programação da televisão ou músicas que se escuta, porém, muitas vezes, passa despercebida. Enfim, é difícil não encontrar um “toque” artístico ao redor, o que torna o indivíduo suscetível à cultura na qual está inserido. “Todas essas formas são meios pelos quais os seres humanos se expressam culturalmente uns com os outros” (ARAGÃO, 2018, p.4).

Aguiar e Bastos (2013, p.20) afirmam que “Mais do que a arte ser a vida, [...] a vida é (a) arte”. Assim, a linguagem artística é um elemento fundamental para a interpretação da vida, sendo uma “janela para o mundo exterior” levando o ser humano a “encontrar-se no mundo”, como afirmam algumas das entrevistadas:

Ah é por meio da arte que as crianças podem se expressar né que elas podem é expressar suas ideias interpretar a vida então a arte é essa janela para o mundo exterior na qual essa criança tá inserida (Professora 4).

porque na arte é onde a gente se expressa é onde tem o teatro através da arte e situações que leva a pessoa se encontrar se no mundo, se encontrar com ela mesma (Professora 10).

A Arte, de acordo com Oliveira e Werba (2012), também pode ser associada ao ato de criar, levando à exteriorização das experiências e do conhecimento adquirido. Nessa perspectiva, o processo de criação ameniza as “tensões que pesam” sobre o ser humano, como afirma Kelly (1978), devido ao fato de possibilitar o desenvolvimento da originalidade, característica primordial da linguagem artística.

Oliveira e Werba (2012, p. 6) destacam, ainda, que o ato de criar algo pede uma renovação constante no potencial individual, aspecto profundamente atrelado à sensibilização e à emoção. Esse requisito emocional caracteriza-se como um potencializador da expressão, “[...] possibilitando reações que podem ir desde o simples despertar da atenção, a mensagens com força de atração irresistível”.

Partindo desses pressupostos, Saviani (2002) salienta que a relação entre Arte e expressão do indivíduo é uma forma de representação e interpretação do mundo à sua maneira, sendo primordial para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Isso pode ser percebido nos trechos que se seguem:

a arte tá muito relacionada à educação infantil porque respeita as linguagens da criança né porque inclui a criança nesse universo do ser humano que é a expressão do pensamento que é a criação (Professora 8).

a arte pra mim é a expressão do sentimento né a expressão do sentimento da liberdade de criar né e também de que a criança possa também apreciar o trabalho do outro né (Professora23).

olha tudo o que a criança pode expressar através da criação dela isso pra mim é arte tudo que a gente consegue expressar né é em um papel ou material concreto e que a gente consiga enxergar algo naquilo que a gente produz (Professora 29).

A Arte apresenta-se, também, como um instrumento para a formação e humanização do ser humano. Isso se observa no trecho que se segue: “pra mim a arte é uma forma de expressão sem ter que obedecer a nenhuma regra ou se enquadrar em nenhuma situação ou molde pré-estabelecido, a arte ela tem uma função muito importante nessa fase.” (Professora 21)

Girardello (2011, p. 77) pontua que a criatividade e a imaginação devem ser um espaço de liberdade de modo que promova a visualização de esboços futuros. A emoção imaginativa pode ser trabalhada por meio de brincadeiras, histórias, contato com a natureza e com a cultura local. Assim, pontua, ainda, que “A imersão na experiência da arte exige tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança”.

Tanto se fala sobre a questão da expressão em sala, porém será que ela é tão relevante assim? Merece destaque um trecho da narrativa de uma professora que comenta sobre os efeitos que a falta de expressão pode causar na criança:

com a educação infantil o professor leva tudo pronto o aluno não se expressa praticamente vamos supor ah tem que fazer um sapinho não é a criança que pinta (Professora 26).

o sapinho vai pronto e a criança coloca só o olhinho ou só a boquinha sabe e isso é

uma das coisas assim que eu acho que mata a criatividade e o despertar pra arte na criança na educação infantil tá (Professora 26).

Uma das professoras do grupo se sente, de certa forma, incomodada com a atitude que presenciou em relação à professora levar a atividade “quase pronta” somente para a criança “dar o toque final”, como se o aluno não estivesse apto a produzir com autonomia. Essa narrativa da professora retrata, novamente, uma resistência às mudanças no ensino das linguagens artísticas devido ao fato de ela mesma notar um embasamento da prática pedagógica em RS atreladas à aula sem dinamicidade e ao famoso desenho pronto.

Também pode-se interpretar essa atitude, presenciada pela professora, como uma maneira de “evitar um trabalho maior” durante a atividade, sem a “sujeira, bagunça”, fatores citados anteriormente na categoria de componente representacional.

No entanto, há uma nova concepção no que se refere ao ensino da Arte, em que há diversas habilidades que tratam da expressão. Percebem-se, no Currículo da Educação Infantil elaborado conforme a BNCC, ações como: dialogar com crianças e adultos, em variadas situações, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; 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; expressar-se por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais; e, criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, ritmos corporais, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

A expressão, como pode-se notar nas indicações de ações a serem priorizadas com as crianças, mostra-se presente de diversos modos no currículo, como, por exemplo, pela linguagem oral e escrita, fotos desenhos, teatro, dança, pintura, dobradura, colagem, escultura, por meio de brincadeiras e músicas, caracterizando-se como um alicerce para o trabalho artístico.

Voltando a atenção para os dados dos nossos questionários, ressalta-se que a maior parte das participantes considera todos os aspectos citados como essenciais para o ensino da Arte em sala de aula, destacando-se *Expressão, Imaginação, Criação e recriação, Sensibilização e Reflexão*.

Tais fatores também estão presentes no Currículo da Educação Infantil do município em estudo, demonstrando que há uma preocupação em contemplar todas as linguagens artísticas no documento, bem como almejando conhecer e valorizar a Arte, a cultura e outras manifestações do município, presença de atividades manuais (como desenho, pintura, colagem

e escultura), além da dança, identificação e exploração de sons diversos e utilização do teatro como recurso para expressão, imaginação e criação.

Quanto ao desenvolvimento de atividades artísticas significativas e efetivas, Freire (1981, p.20) destaca que “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. Já Tochetto e Felisberto (2018) assumem a mesma perspectiva ao afirmarem que, apesar da Arte ter esse cunho de expressão, o educador deve planejar atividades almejando o atendimento das necessidades individuais e grupais, com vistas ao incentivo de novos olhares e rompendo com as amarras que tanto dificultam a expressão e a criação humanas.

No que se refere à produção individual e coletiva, faz-se necessário levar em consideração, segundo Fleith, (BRASIL,2007), as experiências pautadas no fazer artístico e na construção de conhecimento sobre o mundo. Isso percebe-se nos trechos abaixo:

ah arte pra mim no meu caso é tudo que se refere à produção individual e à coletiva manifestando assim pensamento próprio (Professora 12).

eu gosto muito de fazer teatro com as crianças então pra mim tudo isso é arte tudo isso é uma forma de você inspirar a criança criar novos mundos no mundo dele (Professora 27).

e isso a autoestima do aluno a produção do aluno é muito de grande valia pra ele né é dele é uma obra dele então não só dele mais dos colegas (Professora 29).

As professoras acreditam que a produção do aluno precisa ser parte integrante das aulas da Arte no sentido de possibilitar a exteriorização de sua visão do mundo. Nessa perspectiva, é imprescindível que a produção não se restrinja a uma linguagem artística, mas englobe todas as faces do ensino por meio das artes visuais, dança, música e teatro, como pontua a Arte Fascículo da EJA (BRASIL, 2008).

Em relação às artes visuais, a ação de produzir pode ocorrer de diversas maneiras como pelo desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design e artes gráficas. Durante essas atividades, é interessante oferecer oportunidades para que os alunos possam criar, a partir de materiais com diferentes texturas e espessuras, o que contribui com o processo de criação e imaginação do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) acrescentam que, após a produção, é essencial permitir que o aluno emita sua opinião tanto sobre a sua obra quanto sobre

a obra do outro, num processo de avaliação e reavaliação. Tudo isso num ambiente com respeito à diversidade.

Sobre a dança, a Arte Fascículo da EJA (BRASIL, 2008) menciona que, para se produzir dança, é preciso concebê-la enquanto expressão da criança, em um trabalho embasado na demonstração dos sentimentos e emoções. Para tanto, atividades de improvisação, comparação e imitação de movimentos, além da criação de coreografias, são opções a serem consideradas.

Tratando da música, o referido documento utiliza-a como recurso para a descoberta de sons, ritmos, melodias, bem como para a apreciação de sons do cotidiano e da natureza, para a produção de sons com o próprio corpo, como sentir as batidas do coração, bater palmas com diferentes intensidades, fazer ruídos com a boca, mãos e pés. Define, portanto, que se devem utilizar diferentes estratégias para conhecer intensidades, ritmos, duração, altura e velocidade dos sons. A confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis e outros disponíveis também compõem o ato de produção (BRASIL, 2008)

Ainda para o mesmo documento, a produção teatral acontece à medida que há a oferta ao educando de situações coletivas para enriquecer o convívio social e o respeito ao próximo. Com jogos teatrais, pode-se trabalhar oralidade, desinibição, expressão corporal, improviso e a criatividade na confecção do vestuário e do cenário (BRASIL, 2008)

Diante da relevância da produção individual e coletiva no ensino da Arte, para que as linguagens artísticas se efetivem, é primordial o estímulo ao protagonismo dos alunos. Isso se comprova na narrativa: “mas o protagonista como a gente sempre fala é a criança então a gente só faz é esse elo entre o conhecimento e a curiosidade da criança pra que ela possa desenvolver o conhecimento daquilo que a gente pretende ensinar”. (Professora 27)

Sobre o protagonismo do educando, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressalta, como uma de suas competências, a utilização de tecnologias de informação para comunicação participativa e crítica, de forma a promover os protagonismos individual e coletivo.

Nesse sentido, no âmbito da Educação Infantil, a Arte representa um estímulo para o desenvolvimento de diversos aspectos, como a criatividade e a imaginação, almejando o exercício de práticas sociais que possibilitem adquirir novas habilidades e formas de olhar o mundo. Sobre isso, Castoriadis (1982, p. 162) reitera que “O essencial da criação não é a descoberta, mas constituição do novo; a arte não descobre, mas constitui; e a relação do que ela constitui com o real, relação seguramente muito complexa, não é uma relação de verificação”.

Como todo ser humano apresenta o desejo de criar decorrente da inconclusão presente nele mesmo e nesse ímpeto, nada é mais coerente do que a escola fornecer experiências e práticas pedagógicas significativas que contribuam com a reinvenção da realidade, como evidencia Freire (1979).

Em uma perspectiva mais atrelada à psicologia, Leite (2016, p. 91) acrescenta que o ato de criar “[...] abrange a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. Ao dar forma, ordenamos o mundo interno e externo, arrumamos os múltiplos diálogos interior-exterior, ampliamos a dimensão do sujeito [...]”. Então, pode-se concluir que a Arte é uma maneira de se comunicar e, ao mesmo tempo, de realizar o processo criador.

Eis o desafio da educação - mudar a visão de um ensino reprodutor de RS enraizadas em saberes pré-estabelecidos como fundamentais, para um ensino produtivo, o qual inclui as múltiplas dimensões do indivíduo e sua função de colaborador na recriação do mundo.

Nesse sentido, Palmonari (2009) afirma que, à medida que os indivíduos estabelecem interações, ativa-se a co-construção e reconstrução da comunicação humana sempre ancorada na subjetividade e interações sociais.

Na concepção de Najmanovich (2001), a criatividade não pode ser ensinada, mas é possível criar condições para que ela se desenvolva e a escola é um ambiente onde deve haver a possibilidade de apreender a realidade. No intuito de desenvolver todo esse conhecimento, o papel do professor como mediador é primordial. Isso pode ser percebido nas narrativas das professoras:

era mais cópia mas hoje atualmente é eu acho que o professor ele tá tendo uma visão melhor eh sobre o que as crianças às vezes as crianças tão começando a pensar eh são seres pensantes (Professora 1).

como o papel do professor em geral é o papel de mediador e na arte cabe a ele trazer coisas que essa criança não vai ter acesso provavelmente em casa (Professora 11).

então o professor é o mediador e além e mediar ele tem que tá trazendo essas novas formas vamos dizer assim da expressão e também utilizando né o que a criança já traz também porque cada ser humano tem uma forma de se expressar (Professora 20).

eu acho que ele deve ser eu acredito muito assim né além de mediador ele deve promover situações que a criança venha a desenvolver o seu lado artístico (Professora 28).

As professoras reconhecem o papel docente de mediação, além da necessidade de planejamento constante. As professoras confirmaram a importância do papel docente na mediação com o saber artístico, colocando o aluno como protagonista de seu aprendizado. Dias

e França (2019) reiteram que, para se concretizar esse processo, faz-se necessária uma formação pedagógica adequada e bem estruturada.

Nesse sentido, Vygotsky (1984) observa que a mediação possibilita atividades psicológicas voluntárias e intencionais próprias do ser humano, e que esse processo nunca está acabado, pois é construído no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a mediação pressupõe uma intencionalidade docente por meio do estabelecimento de objetivos e da habilidade, de modo a articular o processo educativo com as necessidades dos educandos.

Partindo desses pressupostos, defende-se que a atuação do professor é necessária para mediar a assimilação e a acomodação de novos conhecimentos, bem como a organização de propostas pedagógicas para a efetivação de novas aprendizagens, tornando esse desenvolvimento potencial, assim, uma realidade na vida do sujeito.

Dias e França (2019, p. 5) acrescentam, ainda, que “O ato educativo tem como característica a intencionalidade, ou seja, é uma ação proposital que visa um fim, o qual, por sua vez, depende das concepções dos atores presentes no ato educativo”.

Kefta (2011) reitera a ideia anterior ao salientar que, por meio de uma formação adequada, o docente terá os subsídios necessários para exercer sua profissão com eficácia. Nesse contexto, percebe-se que esse profissional tem em suas mãos a grande responsabilidade de estabelecer um suporte para a organização do processo de ensino.

Para contribuir com o desenvolvimento dos educandos, é imprescindível que o professor compreenda que o conhecimento infantil acontece por intermédio de descobertas da criança e não do professor. Assim, a professora assume seu lugar de mediadora e incentivadora da aprendizagem, almejando a construção do protagonismo discente, segundo Piaget (2007).

Mas como deve ser a organização do conhecimento? Freitas, Pinto e Ferronato (2016) evidenciam que esse processo perpassa por dois mecanismos: assimilação e acomodação. A assimilação representa a incorporação de saberes pautada em esquemas cognitivos que já existem; ao passo que a acomodação se refere a alterações nos esquemas para a incorporação de novos conhecimentos.

Com isso, pode-se afirmar que o mundo é cercado de signos os quais são caracterizados como elementos utilizados para a representação dos objetos. Para a organização do conhecimento, a atuação na zona de desenvolvimento proximal merece um destaque.

Nas palavras de Vygotsky (1984, p.97), esse conceito “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”, ou seja, é preciso partir do desenvolvimento real

e planejar ações para alcançar o desenvolvimento potencial, que são as possibilidades de aprender, alcançando novas habilidades.

É importante destacar, de acordo com Moreno (2007), que o trabalho pedagógico deve partir da valorização e da qualificação para a atuação do professor, exigindo conhecimento teórico-pedagógico e comprometimento com o ensino/aprendizado. É preciso que esteja claro o propósito de auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social.

Uma das professoras realiza uma afirmação que comprova a relevância de se trabalhar a Arte em sala de aula, concebendo-a como “mágica”, como se nota no trecho que se segue: “pra mim a arte é como mágica eu acho que com a arte a gente pode se expressar, ser a gente mesmo através da arte” (Professora 25). A respeito disso, Salvo (2009, s.p.) coloca que “Arte é a forma mais bonita de expressar o que há na vida. Vive em todo coração. Arte explode em todas as esquinas, nos teatros, nas vitrines, poesias e canções”.

Uma pergunta que pode vir à mente do leitor é: Há uma forma para que a “magia” se efetive? Lamento, não existe uma fórmula ideal para isso e sim práticas pedagógicas que podem ser adotadas. Para que toda essa “mágica” realmente aconteça, é indispensável a elaboração de propostas pedagógicas significativas, as quais permitam o crescimento e a transformação do indivíduo.

Almeida (2018, p.2) salienta que “A arte na escola vai além de aulas de pintura e de desenho, ela está presente na música, no cinema, na TV [...] e muito mais [...]. A arte na escola tem um poder transformador”.

Diante dessa premissa, verifica-se que o trabalho artístico é um elemento que deve ser usado para contribuir com o desenvolvimento da criatividade, solução de problemas, melhora da autoestima, além do aumento de seu repertório cultural e estético, potencializando a aquisição de saberes. Isso é comprovado nos trechos que se seguem:

propor e levar o novo levar pra criança né sentir vontade, o prazer de fazer a atividade (Professora 6).

e não só atividades prontas ou pré elaboradas, mas sim promover diversificações pra que a criança possa expressar aquilo que ela sabe e desenvolve-se (Professora 9).

ela tem que ser elaborada a proposta para que a criança possa através da arte expressar aquilo que ela sente pra que o professor possa também desenvolver outras propostas a fim do desenvolvimento da aprendizagem criança (Professora 9).

assim buscando sempre uma nova forma de expressão ou trazer novas formas outras ideias e a internet por sua vez ajudou muito a gente então essas ideias que nós passamos é essas coisas que a gente compartilha só favoreceu o crescimento dessa visão da arte na educação infantil (Professora 21).

Aragão e Garms (2013) corroboram com as narrativas das professoras ao colocarem que as propostas pedagógicas nas instituições de ensino devem partir de uma ação intencional explícita de modo a integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança.

As professoras ressaltaram a importância de levarem novidades para a sala de aula, estimulando, assim, o interesse dos alunos. Uma delas colocou que, de acordo com a sua concepção, propor apenas atividades prontas (as famosas folhinhas encontradas facilmente na internet) não é o caminho para um ensino de qualidade. Outra complementou o raciocínio sobre as propostas de trabalho, afirmando que a internet se tornou uma aliada no processo ensino-aprendizagem, pois contribui na diversificação de propostas ao fornecer “ideias” para outras atividades.

Sobre isso, Leandro et al. (2015, p.5) afirmam que “Aliada à educação, a tecnologia pode trazer bons resultados, ajudando no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As tecnologias digitais permitem um maior acesso à informação e o contato com novas linguagens”.

Merece destaque que as novas tecnologias não se criam nem funcionam por si sós, pois é preciso que o educador exerça sua atividade intelectual, a qual nenhuma tecnologia pode substituir. A chegada dessas novas representações do processo ensino-aprendizagem contribui substancialmente para a compreensão do contexto escolar.

Chaib (2015) evidencia que lidar com essas representações e negociar suas funções pressupõe constante transformação, devido à singularidade e à diversidade cultural dos seres humanos, sendo um ambiente propício para a mobilidade da concepção do real. O referido autor reitera que:

Como cientistas da educação, nos vemos perante um duplo desafio. Por um lado, devemos sustentar que a teoria das representações sociais, com sua ênfase na importância do conhecimento de senso comum, pode constituir uma alternativa às teorias de aprendizagem de fundamentação psicológica. Por outro lado, temos de olhar para a teoria com um novo olhar. (CHAIB, 2015, p.364)

Dessa forma, vê-se que, para que haja um trabalho significativo em sala de aula, é necessário um diálogo entre teoria e prática, “tirando as teorias do papel” e propiciando ao educando avanços no entendimento do mundo, como pontuam Aragão e Garms (2013).

Então de que maneira se aplica essa concepção diferenciada de trabalho? Segundo Leandro et al. (2015), o ensino embasado na ludicidade é fundamental para a aprendizagem, visto que “aprender brincando” é um dos requisitos de destaque para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Delorme (2012) afirma que é nos momentos de atividade individual e coletiva que as crianças expõem seu cotidiano, transmitem suas experiências para o grupo, bem como exploram diferentes habilidades, obtendo o conhecimento de múltiplas culturas.

Apesar da necessidade da elaboração de propostas pedagógicas significativas, as narrativas demonstram que nem sempre isso se efetiva em sala de aula.

a gente percebe que a maior parte do ensino da artes é trabalhado daquela forma ainda pronta né com desenho pronto (Professora 6).

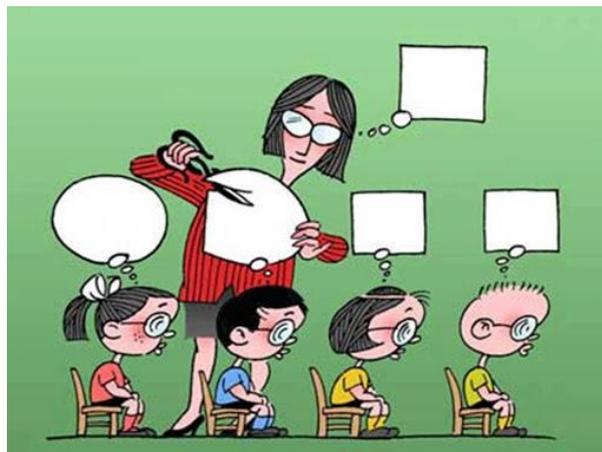
não é pintar o palhaço de verde é criar outras coisas que tá no pensamento dela então eu acho que ainda os professores não trabalham a arte de uma maneira muito abrangente favorável ao desenvolvimento das crianças (Professora 6).

Por meio dessas afirmações, constata-se que a professora transfere para os demais professores a prática que não favorece o desenvolvimento infantil e também afirma que o ensino da Arte é trabalhado a partir do “desenho pronto”, ou seja, o “bom” trabalho com Arte é assumido pelos professores, no entanto, o trabalho que não é validado pelos referenciais (o dito “desenho pronto”), e que eles afirmam ser o que acontece, é transferido de si mesmos para “outros” professores, reafirmando por sua vez, as suas práticas. Esse aspecto merece uma análise com base na teoria das RS porque se caracteriza como um componente representacional.

De acordo com Moscovici (1988), a RS retrata a constituição (ou ao menos uma tentativa) de atribuir sentido a determinado objeto de conhecimento, nesse caso a Arte. O autor afirma que há RS muito enraizadas na sociedade, estando intrinsecamente relacionadas à concepção que um grupo tem sobre o objeto em estudo. É o que se nota no trecho que se segue: “eu percebo que ainda os envolvidos na educação infantil ainda tem um pensamento de meio que doutrinar a criança né a criança precisa se enquadrar dentro de um sistema.” (Professora 8).

O leitor pode se perguntar nesse momento: Em que medida essas representações sobre o ensino da Arte, pelas professoras, impedem a mudança de suas práticas? No presente estudo, observou-se que na concepção de parte do grupo ainda existe o pensamento de doutrinar, ou seja, moldar as crianças para guardá-las cada uma em sua “caixinha”. Essa caixinha pode ser entendida como uma tentativa de colocar a criança em um certo padrão de ensino da Arte. A Figura 6 ilustra o parágrafo acima:

Figura 6 – Arte na escola tradicional



Fonte: Alencar (1992)

A Figura 6 demonstra que a professora influencia seus alunos a pensarem da mesma maneira que ela, pois percebe apenas a sua concepção de mundo como adequada. Sobre essa problemática do modelo, Kobra (2017, s.p.) reitera que “A função dos pais e professores não é criar cópias de si próprios, mas, pelo contrário, dar às crianças ferramentas para que possam desenvolver suas habilidades individuais. Educar é sinônimo de enriquecer, não de limitar”.

O grande impasse é que, diversas vezes, o processo criativo é bloqueado ou até mesmo ceifado na infância, por atitudes conscientes e inconscientes que ocorrem no contexto escolar, ocasionando a deterioração ou até a perda dessa habilidade tão essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

É importante salientar, conforme Sanches (2010), que esse declínio da criatividade não se dá devido à idade, mas aos bloqueios mentais impostos pelo meio no decorrer da vida, os quais, têm tido êxito na inibição do pensamento e do ato criativo. Diante de todos esses fatores, é fundamental resgatar a criatividade, almejando o desenvolvimento de um contato saudável com a Arte, capaz de contribuir com a representação do mundo, bem como com a sua reinvenção.

#### 4.3.3 Experiência no ensino da Arte

Tratando da experiência artística na escola, há dois aspectos que se destacam nas narrativas das professoras: o trabalho significativo e a elaboração de propostas adaptadas aos recursos disponíveis e à rotina escolar.

Figura 7 – Mapa mental - Experiência no ensino da Arte



Fonte: Elaborado pela autora

Paula e Bida (2008) salientam que a aprendizagem significativa vai muito além de memorizar os conteúdos e registrá-los de forma mecânica quando solicitado. Ao contrário disso, para a aquisição efetiva de saberes, é fundamental contemplar estratégias de ensino que alcancem os objetivos propostos.

Todavia, nem sempre essa é a realidade vivenciada no cotidiano, pois uma das professoras entrevistadas afirmou que “A gente pede pro professor desenhar uma casa e parece que todas as casas são iguais e todos os cenários são iguais então parece que eles não tiveram muito contato com a Arte durante toda a escolarização”. (Professora 8).

Retomando a frase citada pela Professora 8, talvez essas pessoas, que fazem seus desenhos da mesma maneira, representassem a casa de modo mais original e criativo, porém, no decorrer de sua escolarização, tiveram que se adaptar a uma certa representação, mesmo a contragosto. Assim, após um tempo, acabaram se acostumando a fazê-la assim, sem refletir e sem alimentar o processo criativo, como demonstrado na Figura 6 - na qual a professora tenta impor sua concepção de mundo para seus alunos, como se apenas ela fosse adequada.

Pode-se perceber pela narrativa a identificação de uma padronização do desenho, demonstrando a atribuição de sentido que elas construíram ao longo de seu contato com a Arte, como se fosse colocada numa fôrma essa concepção e transmitida para elas, em um processo sem reflexão ou desenvolvimento criativo. Mas será que o ensino artístico na escola precisa se resumir a concepções pré-estabelecidas? Como mudar essa concepção?

A esse respeito, Vala (2000) ressalta que uma das dimensões das RS é a relação entre os indivíduos, a qual conduz a modificações adaptativas nas representações e à atribuição de características que permitem o desencadeamento de determinados comportamentos. Assim, pode-se perceber que cada grupo possui um sistema de representações as quais possibilitam antecipar o comportamento do outro, bem como planejar suas estratégias de ação. Para a

reformulação dessa representação, é imprescindível propiciar aos alunos experiências artísticas significativas que sejam pautadas em quatro condições básicas: “[...] a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”, como pontua Santos (2008, p. 33).

Nessa perspectiva, Anastasiou e Alves (2006) afirmam que um dos grandes desafios para os educadores é despertar o interesse pela aprendizagem, tornando as aulas interessantes por meio do desenvolvimento de conteúdos relevantes e experiências que ultrapassem o foco somente na memorização de conceitos. Ela, ainda, enfatiza que mais do que encontrar meios de ensinar os conteúdos para os estudantes, é preciso considerar os alunos enquanto pessoas com desejos e aspirações, pois, mais do que ministrar aulas, é necessário fornecer condições para que a aprendizagem seja levada para a vida, estabelecendo-se assim de maneira significativa.

O grupo de professoras expressou a relevância de colocar em prática a dinâmica apresentada:

eu gosto de fazer oficinas com os meus alunos isso é arte também eles se descobrirem desenhando, pintando é arte, também então é tudo né (Professora 7)

eles se observaram então foi assim muita descoberta eles testaram a textura da tinta, eles puderam mexer com a água pra diluir a tinta então foi assim o pintar com o ladrilho eu acho que foi uma das experiências mais legais (Professora 7).

fiz estágio numa escola particular que fazia assim um trabalho de arte muito interessante e ressignificou pra mim isso (Professora 12).

algumas pessoas usavam a imagem pronta e a criança pintava, eu não queria isso, eu não queria nada pronto, queria que eles pintassem, que eles fizessem da maneira deles (Professora 25).

O momento da alimentação também deve ser, dentre os outros na rotina escolar, mais uma oportunidade de estimular a criança a desenvolver sua autonomia ao, progressivamente, alimentar-se sem auxílio, conhecer novos alimentos, suas texturas, cores, gostos, aromas, manusear talheres e socializar-se com os pares e os adultos que a cercam.

Retomando a pergunta do questionário sobre o uso da alimentação para trabalhar Arte em sala de aula, nota-se que apenas 27,9% (95) tiveram uma resposta positiva. Isso evidencia uma lacuna no trabalho com esse recurso, que pode trazer muitos conhecimentos para os estudantes. As Professoras 6 e 8 ressaltaram, em suas narrativas, que utilizaram esse momento da rotina para agregar o conhecimento de mundo das crianças:

então tinham vários cantinhos que ela montou pra gente então tinha feita com alimentos com a extração né de cor de pigmentação cores de abobrinha de beterraba cores que não existem (Professora 6).

vamos dizer assim no guache assim dizer e aí tinha um cantinho de montagem a gente pegava as plantas e podia pintar recortar colar montar né (Professora 8)

Nessa perspectiva, muito além de considerá-lo como um direito da criança, o momento da alimentação proporciona o estabelecimento de sentido para o mundo, para si mesma, bem como o relacionamento com o outro e com os objetos.

Sobre isso, Veríssimo, Santos e Costa (2014.p. 3) consideram que, é por meio da relação da criança com a alimentação “[...] que se triangulam vivências que contribuem no desenvolvimento de aspectos sociais, emocionais motores e cognitivos consolidando o momento da alimentação como um campo pedagógico”.

O trecho de uma das narrativas traduz muito bem a importância de elaborar e colocar em prática atividades artísticas que realmente deixem “marcas” positivas nos alunos.

olha a prática foi quando o projeto que nós fizemos é deixando nossas marcas né que foi as crianças saímos do muro da escola fora da escola e todas as crianças puderam fazer um desenho, isso pra mim foi uma experiência única porque quando os pais vieram buscá-los no final da tarde todos eles saiam assim papai vem vê aqui fui eu que desenhei, eu que pintei o muro da escola eu que pintei (Professora 29).

As professoras evidenciam que atividades que envolvam descobertas e experimentações, bem como expressão e criação, são oportunidades para introduzir a criança no universo artístico significativamente, superando as concepções atreladas à imposição de certos padrões em sala de aula.

Cunha e Bacocina (2012) enfatizam que está mais do que comprovada a importância de trabalhar a Arte na escola, mas há inúmeras questões que podem dificultar a sua efetivação de forma mais significativa.

Já Paula e Bida (2008) mostram também que o estilo de aprendizagem de cada professor, muitas vezes, pode influenciá-lo, tanto explicitamente quanto implicitamente, a adotar determinada metodologia de ensino. Por exemplo: se uma professora aprende com mais facilidade utilizando uma linguagem mais visual, auditiva ou sinestésica, ela tende a privilegiar essa forma de trabalho em sala de aula. Porém, esse não é o caminho para alcançar uma aprendizagem significativa, pois não é porque ela aprende de tal maneira que seus alunos também aprenderão.

Para os autores, é fundamental a superação de antigas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, as quais aparentam estar enraizadas no ambiente escolar e concebidas quase como “infalíveis”. Essa superação permite estabelecer novas perspectivas para o processo educacional (PAULA; BIDA, 2008, p. 38).

A respeito do que até aqui se apresenta, Cunha e Bacocina (2012) reiteram que a necessidade de mudanças no ensino da Arte esbarra na falta de estrutura para a realização de propostas pedagógicas as quais demandam apoio. As participantes de nosso estudo mostram isso ao relatar que: “ter uma pessoa que auxilia a gente na sala porque enquanto você tá com uma criança tem 10 mexendo na tinta sujando tudo né.” (Professora 14). Ou, ainda, em: “tem criança que não quer mexer com tinta porque vai sujar a roupa, que a mãe vai ficar brava né”. (Professora 23).

As professoras demonstraram em suas narrativas que, mesmo desejando propor atividades diferenciadas, ainda é preciso o auxílio de uma pessoa, visto que há dificuldade em dar suporte para os alunos quando se trata do uso de tinta principalmente. Como, muitas vezes, não há um ajudante em sala, pode haver uma falta de estímulo do professor em elaborar e aplicar propostas artísticas diferenciadas.

As professoras também associam o ensino da Arte à sujeira, inclusive com o receio de receber algum tipo de crítica devido ao fato da criança voltar para casa com a roupa suja. Essa concepção sobre as linguagens artísticas está relacionada com à dimensão do campo de representação com a ideia de modelo social, visto que, conforme Vala (2000), os indivíduos tendem a explicar um comportamento privilegiando causas internas (nesse estudo, as antigas concepções sobre Arte pautadas no seu processo de ensino) em detrimento das causas externas (receio de ser repreendido por causa de algumas manchas de tinta na roupa), seja pelo comportamento individual ou coletivo.

A respeito da resistência com o uso desse recurso em sala de aula, Cunha e Bacocina (2012) ainda colocam que não conseguem entender como um pouco de tinta lavável nas roupas pode causar tantos problemas a ponto de gerar um mal-estar entre família e escola, ocasionando até a escassez de atividades com esse material.

Observou-se, ainda, que o tempo destinado ao ensino da Arte é insuficiente para que a criança desenvolva e expresse o seu trabalho artístico, pois uma rotina muito atribulada dificulta a realização de um trabalho artístico. Além disso, há preocupação em minimizar o trabalho com a criança ou até mesmo tentar “deixar a atividade bonita” para levar para casa.

hoje nós trabalhamos com a rotina e muitas vezes o tempo que a gente tem pra aula não tá certo porque a criança ela tem um tempo menor de fixação mas como você faz um trabalho da arte ela quer fazer e isso eu vejo que muitas vezes a gente faz um pouco mais corrido que deveria ou porque o professor não quer ter trabalho ou porque ele quer que a criança leve tudo bonitinho pra casa ou ele quer que fique tudo certinho na educação infantil foi uma das coisas mais gritantes que eu vi (Professora 26).

Em relação à questão da valorização estética evidenciada na narrativa da professora, Duarte Júnior (1994) afirma que não é correto ajudar os alunos a fazerem trabalhos artísticos somente com o intuito de alcançar a perfeição estética baseada na sua concepção de beleza. Essa representação coloca em evidência a ideia de que a Arte precisa estar inserida em determinados padrões pré-estabelecidos, deixando de lado a expressão e a criação.

Na concepção de Cunha e Bacocina (2012), é preciso superar essa representação da Arte para permitir a descoberta do mundo por meio da experimentação e da exploração dos sentidos. Já Buoro (2001) enfatiza que o conhecimento da Arte propicia o desenvolvimento de inúmeras habilidades, como identificar, selecionar, classificar, analisar, sintetizar e generalizar, culminando no processo de abstração mental. O início dessa mudança, dentre outros aspectos já mencionados, é a proposição de atividades com base nos recursos disponíveis no momento da aula, bem como na rotina escolar.

Micheletto (2009) afirma que essas adaptações se constituem em pequenos ajustes para realizar determinada atividade, como a troca de um material por outro e a ampliação do tempo da atividade, com o objetivo de atender a diversidade presente em sala de aula, tendo em vista o Currículo da Educação Infantil e a proposição de atividades pautadas num trabalho integral com todas as linguagens artísticas, como mencionados na documentação do município em estudo.

Partindo desse pressuposto, Moscovici (1988, p. 21) traz uma frase que demonstra a força das RS, concebendo-as como “modos de criar o mundo”. Esse processo criador pressupõe a atribuição de significados, os quais, para o ensino da Arte, são construídos pautados nas experiências, pensamentos, atitudes, bem como a partilha de todas as representações com as pessoas ao redor.

Pode-se concluir, então, que os seres humanos são considerados, simultaneamente, produtores e usuários de representações, as quais formam o conhecimento e a concepção da realidade.

Com base nesse pressuposto, constata-se que as RS possuem esse caráter de transformação, sendo assim, é possível mudar a concepção da Arte atrelada à sujeira, porém, para isso se efetivar, é imprescindível que haja uma reconstrução das antigas representações.

A partir das reflexões abordadas até o presente momento, percebe-se a constante movimentação das RS e como elas estão presentes no cotidiano. A Professora 9 apresenta, em sua narrativa, contribuições fundamentais nesse sentido:

num sei né e aí o ensino da arte acaba que dê certa forma destruindo um pouco essa ideia de que precisa tá todo mundo sentadinho e pintando ou colando papelzinho daquela forma. As outras professoras, a diretora, a coordenadora enxergam a quilo como tá tudo em ordem mas criança não é aquilo né criança precisa de expressão tem criança que gosta mais de pintar em pé (Professora 9).

A professora aborda, em sua narrativa, que a Arte, por ela mesma, possui uma característica de quebra de paradigmas, pois desconstrói a ideia de que apenas se aprende sentado e em silêncio, de preferência. A professora, ainda, reitera que as outras profissionais que atuam na escola têm uma representação ligada às antigas práticas (como ao valorizar a aula com todos sentados, pintando ou colando). Todavia, é perceptível que ela não compartilha dessa concepção sobre as linguagens artísticas, não as percebendo como forma de expressão.

Por meio da análise da narrativa da professora, ainda é possível evidenciar uma dimensão das RS, segundo a qual as representações são o alicerce dos atos comunicativos, uma vez que, ao se comunicar, o ser humano descreve, avalia e explica sua concepção de mundo. Vala (2000) salienta que a comunicação argumentativa pressupõe ativar, discutir, formular e reformular RS, pois essa construção está em constante movimento.

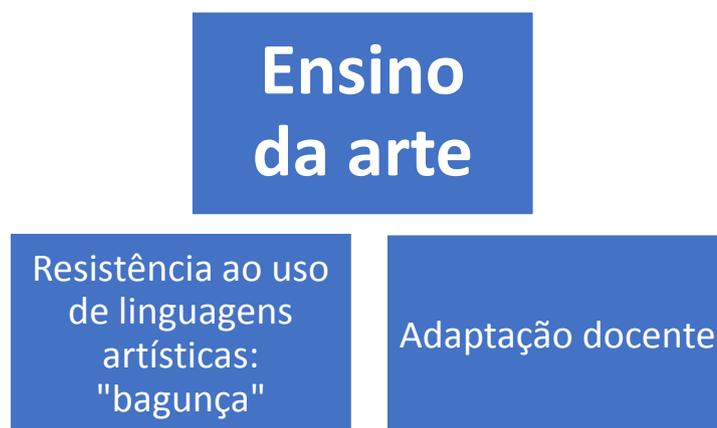
Trazendo para a prática, se a professora em questão começar a difundir as suas concepções sobre a Arte para suas colegas de trabalho, essas, por sua vez, podem começar a ter o desejo de transformar suas ideias sobre o ensino. Assim, há a possibilidade real da influência de suas RS sobre as linguagens artísticas serem disseminadas para outras pessoas e essas também transmitirem para outras, gerando um campo fértil para uma transformação efetiva dessas concepções.

Para essa estrutura “funcionar”, segundo Magalhães (2014), é necessária uma constante interação entre os indivíduos, a qual se configura como essencial para alicerçar as novas RS criadas pela dialética. Isso porque, uma vez que as representações mudam, os significados em torno dos objetos de conhecimento também são modificados devido à instância subjetiva constituinte da realidade.

#### 4.3.4 Ensino da Arte: Desafios e Possibilidades

Em relação aos desafios e possibilidades no ensino da Arte, merece destaque, nas narrativas das professoras, os seguintes componentes representacionais: a Arte concebida como bagunça e a adaptação docente diante dos desafios.

Figura 8 – Mapa mental - Ensino da Arte: Desafios e Possibilidades



Fonte: Elaborado pela autora

As narrativas apontam que o ensino da Arte é concebido como um espaço de bagunça, ocasionando certa resistência ao trabalho com as linguagens artísticas, principalmente quando envolve tinta ou cola, em virtude de haver uma possibilidade de sujar a roupa e causar um mal-estar com a família da criança.

eu vejo como desafio fazer, trabalhar com tinta até com as ADIS porque quando é aula com tinta você vê que eles não gostam, parece que eles têm preguiça de lavar a mão da criança, que vai fazer bagunça, vai fazer sujeira (Professora 4).

eu vejo muito na minha experiência essa resistência quando tem a tinta, quando tem a bagunça e também até mesmo quando vai fazer uma escultura né com jornal com cola, tudo que dá mais trabalho (Professora 4).

os desafios é que às vezes a gente não tem auxiliar como artes mexe com tinta, mexe com muita coisa que suja as mães não gostam que as crianças vão embora sujas (Professora 4).

Sobre a narrativa ainda é possível perceber uma certa falta de apoio das auxiliares (citadas como ADIS – auxiliar de desenvolvimento infantil) em contribuir com a higiene dos alunos, fato que dificulta a proposição de tais atividades em sala de aula.

Observou-se, ainda, que a RS do ensino da Arte atrelada à sujeira influencia explicitamente o trabalho prático em sala de aula, inclusive dificultando uma ação pedagógica

mais efetiva. Jovchelovitch (2010) e Moscovici (2010) evidenciam que o ser humano representa porque tem a necessidade de entender e explicar a realidade na qual está inserido. Assim, as representações orientam e interferem tanto implicitamente quanto explicitamente no cotidiano das pessoas.

Oliveira e Werba (2012) percebem as RS como conjunto de conceitos, propostas e explicações que surgem na vida cotidiana à medida que os indivíduos estabelecem relações com o meio.

As RS equivalem aos mitos e sistemas de crenças da sociedade, definindo-se como uma versão contemporânea do senso comum. Essa forma pela qual cada sujeito concebe o objeto de conhecimento é mediada pela representação.

Mendonça e Brazão (2019) afirmam que a Arte, em uma perspectiva voltada para o ensino-aprendizagem, propicia uma articulação entre fazer, simbolizar e representar - processos básicos ao ser humano.

Já de acordo com Dias (1997), é inerente ao ser humano a capacidade de sonhar, imaginar e de representar. Em termos práticos, representa-se a realidade por meio da simbolização, a qual possibilita ao indivíduo evocar algo, falar ou substituir determinado objeto por outro, mesmo que ele não esteja presente fisicamente. Partindo desse pressuposto, é possível assegurar que as palavras, objetos e gestos que se usam para tratar de objetos ausentes, são instrumentos que o ser humano encontrou para representá-los.

A bagunça também foi mencionada nas narrativas como presente nas aulas, não em um caráter de comedimento em relação às atividades, mas como algo que ocasionalmente pode ocorrer. Percebe-se isso nos seguintes relatos:

porque se a criança tá fazendo a arte não só a arte de reinar, de brincar mas se ela tá assim eu vejo assim se ela tá fazendo uma arte na escola (Professora 15).

enquanto professora eu acho que sempre fui vista como a maluca que faz bagunça risos justamente por conta disso por inventar bastante coisa e deixar com que as crianças brincassem muito com a arte (Professora 25).

Merece destaque que essa desorganização da sala, citada como bagunça, foi concebida como algo positivo, como se fosse uma maneira de ultrapassar a ideia de que apenas se aprende sentado e em silêncio. Essa perspectiva revela uma abertura para a construção e a remodelação das representações sobre o ensino da Arte com vistas à criação e à expressão infantil.

A RS do ensino da Arte como bagunça, com uma conotação de positividade, caracteriza como fundamental o apoio para o desenvolvimento do aluno: “as crianças vão fazer aquela

baguncinha toda, mas o professor intervindo estando junto participando também ele tá colaborando no desenvolvimento da criança”. (Professora 15).

Moscovici (2010) reitera que a finalidade da TRS é encontrar familiaridade, partindo do universo consensual com locais que propiciam a sensação de se sentir em casa. Entretanto, quando o indivíduo se depara com um objeto de conhecimento desconhecido, ele tende a tentar realizar aproximações com as representações já adquiridas. Essa aproximação ocorre por meio de categorias que modificam determinadas concepções pré-existentes.

É importante salientar que esse processo de tentar tornar familiar um objeto de conhecimento, denominado objetivação, dá-se devido ao receio que o ser humano possui do que ainda é estranho, desconhecido. Essa necessidade constante de procurar atingir a estabilidade impulsiona a remodelação ou a construção de uma nova representação.

As funções das RS, como cita Moscovici (2010), são convencionalizar, ou seja, encaixar o objeto em determinada categoria e também prescrever, formular e sintetizar o novo elemento ao envolver a memória coletiva e as próprias representações construídas. Assim, fomenta-se o objeto a enquadrar-se em determinada categoria já existente, aproximando-se de concepções compartilhadas pelo grupo em que convive.

À luz desses conceitos e voltando para as narrativas do grupo, constata-se que a bagunça e a sujeira que podem, eventualmente, acontecer nas aulas, são concebidas em um tom mais negativo. Outras narrativas, todavia, apontam que a bagunça pode realmente acontecer, contemplando-a em um tom mais positivo, como parte do processo de criação e expressão, primordiais para o desenvolvimento infantil. Segundo Spink (1993, p. 303), “[...] as representações sociais, portanto, são tanto a expressão de permanências culturais como são o *locus* da multiplicidade, da diversidade e da contradição”.

Isso se explica por meio dos processos de objetivação e ancoragem. Após tornar familiar algo desconhecido, processo denominado como objetivação, faz-se necessário comparar e categorizar o novo objeto de conhecimento. Em outras palavras, é preciso realizar a ancoragem como recurso para atribuir valores e significados ao mundo ao redor. Essa classificação passa a ser usada como referência para generalizar ou particularizar o novo, como pontua Moscovici (2010).

A apreensão ocorre em relação ao fato da criança ir para casa com a roupa suja, além da falta de apoio para fazer atividades com tinta. Devido a esses fatores, a RS sobre o ensino das linguagens artísticas, em especial, a utilização de tinta em sala de aula, foi atrelada à ideia da Arte associada à bagunça e como algo que deve ser evitado.

Enquanto isso, algumas professoras afirmam que pode surgir certa desorganização, durante as atividades de Arte, mas faz parte da ação criadora e imaginativa dos pequenos, destacando o papel da intervenção docente na condução da proposta. Com isso, demonstra-se que a concepção da Arte foi embasada na inclusão de desorganização, porém com um diferencial: associada à ideia de algo que compõe o processo artístico, estabelecendo uma RS diferente da Professora 4.

A respeito da construção das RS, Moscovici (2010) afirma que, apesar das concepções sobre determinado objeto de conhecimento serem mutáveis, essas transformações podem levar gerações ou alguns anos para se concretizar, dependendo do grupo social e das características individuais. Nesse sentido, é preciso ressaltar que, apesar da Professora 4 apresentar essa RS sobre o ensino da Arte, ela pode ser modificada por intermédio da interação com outras pessoas que possuem outras concepções, além de estudos individuais e coletivos. Todavia, isso pode levar um tempo.

Outro aspecto que é possível ser trabalhado para minimizar essa percepção negativa é a conscientização das famílias sobre a importância do uso da tinta e de outros materiais com os quais há a chance de sujar a roupa ou talvez combinar com antecedência o dia que será usado tal material para que os responsáveis possam se organizar.

A falta de recursos é um aspecto destacado pelas professoras como inibidor de atividades artísticas diferenciadas. Nota-se isso nos seguintes relatos:

às vezes o professor tá bem intencionado sobre aquilo só que às vezes não tem como aplicar no aluno porque é a falta de recurso né, aí ou disponibiliza comprando os materiais ou ele espera até quando eu não sei (Professora 1).

eu acho que o maior desafio é a falta de recursos e daí gente tem que acabar se a gente quer fazer alguma coisa diferente, a gente tem que fazer do bolso né. Se quiser passar uma coisa diferente, é você que tem que correr atrás, não tem na escola, tem que comprar (Professora 2).

A gente sabe que tem muita escola que não tem, bandinha num tem né (Professora 7).

mas falta material a gente acaba levando de casa igual, essa buchinha a gente leva de casa (Professora 10).

o professor sempre vai esbarrar nisso, se ele quiser algo diferenciado ele vai ter que acabar comprando pra conseguir fazer uma ideia diferente na sala (Professora 24).

As professoras afirmaram que, devido à carência de materiais para propor atividades diversificadas, por vezes, necessitam comprá-los, caso não tenha na escola. Para Lima (2020), a falta de recursos adequados para as atividades escolares influencia negativamente tanto na capacidade cognitiva e motora quanto na interpretação dos objetos que compõem a realidade. A

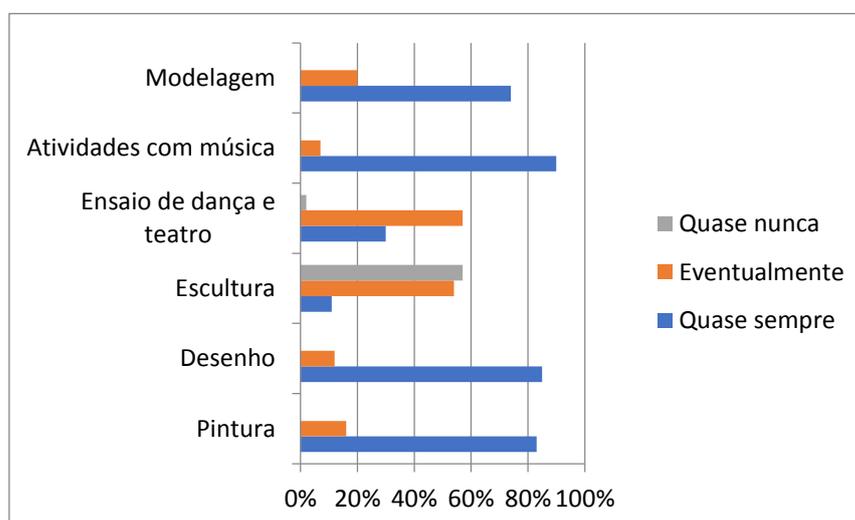
autora ainda coloca que a instituição escolar deve aplicar parte de suas finanças em tal investimento, com vistas a potencializar as aulas de Arte.

Os dados do questionário apontam as opções de alguns dos recursos que as professoras têm disponíveis para utilizar nas aulas de Arte, mostra a predominância de materiais para registro gráfico com 96,8% (329), seguido da modelagem com 87,9% (299), da pintura com 81,8% (278) e, ainda, o seguinte: recorte e colagem com 78,2% (266); instrumentos musicais com 73,5% (250); uso de recursos diversos para contação de histórias com 72,1% (245); além de recursos físicos ou digitais com 54,7% (186); e recursos para elaboração ou improvisação de figurinos com 32,4% (110).

Partindo do pressuposto de que a exploração dos materiais é imprescindível, é válido o argumento de que todo recurso pode ser reinventado, o que derruba a concepção de que Arte apenas se faz utilizando folha sulfite e lápis de cor. Ao ampliar o número de materiais, há a possibilidade de um trabalho pedagógico mais amplo e expressivo no ambiente escolar. Exemplos de materiais os quais podem ser utilizados no trabalho artístico, segundo Cunha e Carvalho (2017), são: sucata, plástico, tecido, lata, caixa, papelão, papel pardo, folhas de árvore, enfim, “o céu é o limite” no momento da criação.

A dificuldade em ter acesso a esses recursos diversificados acaba por manter as aulas de Arte com a predominância das artes visuais e das atividades com música, como pode ser constatado com a Figura 9, que retrata a distribuição das opções de atividades que as professoras realizam com mais frequência em relação às aulas de Arte.

Figura 9 - Distribuição das opções de atividades que as professoras realizam com mais frequência em relação às aulas da arte de um município do Vale do Paraíba do Sul/SP, 2021.



Fonte: Elaborada pela autora.

Esses dados da pesquisa revelaram que há uma significativa diferença em relação à frequência com que as atividades artísticas são realizadas em sala de aula, ressaltando um percentual reduzido para o teatro e a dança.

Edwards, Gandini e Forman (2016) afirmam que há uma ampla gama de recursos que podem ser usados para a constituição de representações artísticas, como: jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, encenação de papéis, culinária, atividades envolvendo pintura, colagem, modelagem, entre outros. Atividades como as citadas acima são oportunidades que colaboram para a autonomia, para a extração de significados com complexidade crescentes e pautados nas experiências cotidianas, através de atos mentais que requerem planejamento, coordenação de ideias e abstração.

Retomando os argumentos anteriores, Cunha e Carvalho (2017) reforçam que é primordial oportunizar aos alunos experiências e invenções com os recursos disponíveis sem restringir ao uso de apenas uma linguagem artística. É necessário trabalhar com a hibridização das linguagens, como a combinação entre desenho e pintura, pintura e desenho, extrapolando a Arte tradicional com vistas a utilizar as linguagens artísticas com base na BNCC e no Currículo da Educação Infantil.

Para o conhecimento efetivo das linguagens artísticas, Edwards, Gandini e Forman (2016) afirmam que há uma ampla gama de recursos os quais podem ser usados para a constituição de representações artísticas, como: jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, encenação de papéis, culinária, atividades envolvendo pintura, colagem, modelagem, etc.

Tais propostas voltadas à Arte são primordiais para o desenvolvimento da autonomia, além de permitirem a extração de significados com complexidade crescentes, pautados nas experiências cotidianas. Essa aquisição de significados advém de atos mentais que requerem planejamento, coordenação de ideias e abstração.

Somada à falta de recursos, há outras duas carências: a necessidade de uma formação adequada para o trabalho com as linguagens artísticas e a quantidade de alunos em sala. Essas duas situações ocasionam lacunas na proposição de atividades mais significativas e diferenciadas, como se nota nas narrativas que se seguem:

ah o professor ele tem que ter o conhecimento da arte, abafa isso, coisa que eu não tenho muito risos pra poder instigar, tirar da criança aquilo que ela entendeu (Professora 4).

Então fica uma coisa mais restrita um desenho pronto é lápis de cor giz de cera, massinha não sai disso (Professora 6).

olha no meu no meu viver durante muito tempo em sala de aula o desafio é a quantidade de alunos a quantidade de alunos independente do material que você vai tá manuseando precisa ser bem menor (Professora 13).

Essa combinação de falta de recursos aliada à falta de conhecimentos sobre as linguagens artísticas e ao número excessivo de alunos por sala acabam por manter essas antigas e enraizadas concepções de ensino, as quais se reproduzem frequentemente no cotidiano escolar. Assim, é primordial que haja um investimento nos setores financeiros e de formação docente no intuito de mudar efetivamente essa realidade.

Essa incerteza que incita o processo de elaboração de uma representação, da qual tratam Wachelke e Camargo (2007), é percebida nas narrativas das professoras, visto que elas se sentem inseguras frente a um conhecimento que não dominam completamente. Com isso, limitam sua ação a atividades já tão exploradas que não contemplam as imensas possibilidades no que se refere à área em estudo.

Um aspecto que deve ser destacado é que, apesar dessa falha na formação, as professoras percebem a necessidade de um curso de formação ou aprimoramento em relação ao ensino das linguagens artísticas, demonstrando um desejo de aprender e, com isso, inovar a sua prática pedagógica.

Essa combinação de falta de recursos e de conhecimentos, segundo Tabile e Jacometo (2017), é prejudicial ao processo ensino-aprendizagem, influenciando negativamente o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes pautados nas linguagens artísticas, diminuindo, assim, a compreensão da realidade.

As autoras ainda reiteram que o papel do professor na sistematização do conhecimento é imprescindível e, como há lacunas nesse processo, é nítido que a formação dos alunos também ficará incompleta.

Esse cenário, por vezes, faz predominar em sala de aula atividades de reprodução de modelos pré-definidos pelos professores. Essas atividades são valorizadas pelas famílias das crianças, como é constatado na narrativa abaixo:

acho assim que fica assim mais na reprodução de atividades, o professor já tem uma expectativa daquilo que o aluno vai devolver (Professora 8).

quando você acaba fazendo atividades diferenciadas não tem muito apoio né, inclusive eu percebo um pouco dos pais assim nesse outro modo de ensino que valoriza a reprodução e o trabalho com as datas (Professora 8).

Como consta na narrativa de uma das professoras, a reprodução das atividades prevalece no trabalho com as linguagens artísticas. Ela ressalta que o educador já tem uma perspectiva de como será o resultado e afirma também que é preciso um maior apoio para fazer atividades diferenciadas.

Esse fato comprova que as RS das professoras que associam o ensino da Arte ao desenho pronto ou a outro elemento cultural já estabelecido, geralmente com base nas datas comemorativas, alinha-se com a concepção da Arte que as famílias apresentam. Nesse sentido, tem-se o seguinte: na páscoa, pinta-se um coelhinho; na festa junina, ensinam-se todas as crianças a dançarem uma música para apresentar às famílias; no dia das mães e no dia dos pais, a mesma situação é repetida. Isso sem esquecer dos cartões para cada data e das atividades pedagógicas inspiradas nelas e com foco em linguagem, matemática e arte. Tudo marcado pela elaboração de atividades perfeitas ou próximas da perfeição esteticamente, pois devem ser feitas sem borrar para não ficar feio.

Há questões que precisam ser esclarecidas nesse ponto da discussão: Por que uma professora, que teoricamente é mais instruída quanto ao processo de ensino da Arte, tem a mesma representação das famílias que, frequentemente, têm pouco conhecimento dessa área? Por que as professoras reproduzem antigas concepções sobre o ensino da Arte em suas práticas?

À luz das obras de Moscovici (2012) e Wachelke e Camargo (2007), expõem-se algumas hipóteses para essa similaridade entre as concepções sobre o ensino das linguagens artísticas. A professora provavelmente teve uma formação acadêmica a qual reforçou essas antigas e enraizadas representações e, ao se ver frente a um grupo de alunos, acabou por reproduzi-las. Outra hipótese é que talvez ela apresentasse uma maior abertura à expressão e criação, porém, ao constatar que as famílias valorizavam essas práticas mais tradicionais, de modo inconsciente, foi levada a executar as atividades de tal forma. Ainda pode ser que ela tenha levado essas novas percepções sobre o ensino para a sua prática, todavia, ao sofrer represálias tanto da direção quanto das famílias, resolveu fazer o que seria mais cômodo.

A Arte associada à estética também está presente nas narrativas de outras professoras entrevistadas, como nota-se a seguir:

Porque às vezes o professor quer mostrar aquele trabalho bonito pros pais numa exposição, mas não deixa a criança fazer o trabalho (Professora 23).

o professor tem que estar interessado em alguma coisa que tenha intenção mesmo de desenvolver não só ocupar o tempo da criança ou pra fazer alguma coisa bonita pro pai ver (Professora 25).

As narrativas mostram que as professoras apresentam uma preocupação demasiada com a estética dos trabalhos que serão expostos às famílias, inclusive limitando a ação da criança para atingir esse objetivo. Portanto, reitera-se que é primordial o interesse do profissional para aprimorar as potencialidades do trabalho artístico e não somente propor uma atividade para ocupar o tempo do aluno.

Mas será que a estética é imprescindível nas aulas? Santos e Costa (2016) argumentam que o mais importante nas aulas de Arte não é a pintura perfeita e a exposição impecável sobre determinado conteúdo, mas em quais aspectos aqueles registros contribuíram para o desenvolvimento da criança e sua compreensão do mundo. Elas ressaltam que o ensino das linguagens artísticas deve primar pelo trabalho com sentimentos e emoções, exploração dos sentidos e das habilidades, bem como o fomento à percepção, imaginação, criação e autoestima.

Nesse contexto, o professor precisa buscar uma constante qualificação com o intuito de conhecer e apropriar-se do conhecimento de mundo, sendo capaz de propiciar aos educandos uma proposta de ensino significativa e prazerosa, como pontua Barbieri (2012).

Percebe-se, na presente pesquisa, que a combinação da falta de recursos para o trabalho efetivo com Arte, aliada à ausência de momentos de aprimoramento nessa área, dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à expressão artística. Além disso, o processo ensino-aprendizagem enfrenta outras dificuldades como: falta de condições de trabalho adequadas; salas lotadas; e alunos com problemas familiares, os quais terão influência no processo ensino aprendizagem.

Contrariando essa perspectiva unilateral, Tochetto e Felisberto (2018) garantem que o ensino da Arte não tem um fim em si mesmo, já que se alinha aos demais conhecimentos ao possibilitar diálogo, expressão, socialização, troca de informações, reflexão perante o real, respeito ao próximo e estimulação sensorial, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Uma alternativa para driblar a falta de recursos mencionada pelas professoras é a utilização de materiais recicláveis nas aulas de Arte, como se nota nas narrativas que se seguem:

por exemplo trabalhar a música a criança ouvir a música mas em outras unidades às vezes não tem os materiais suficientes pra tá trabalhando mas nada impede de você tá trabalhando com sucata (Professora 15).

a arte pra mim, é criar, é transformar muitas vezes objetos ou então alguma coisa no que a gente pode reutilizar pode ser readaptada e virar um carrinho ou outro brinquedo (Professora 16).

eu lembro de uma técnica que eu faço que eu uso e faço de vez em quando com os meus alunos e que a professora disse que nunca tinha feito que é pegar as sobrinhas da ponta do lápis de cor de quando a gente aponta e pintar com o dedo (Professora 26).

porque assim temos muitos materiais, mas assim poderíamos ter mais pra poder tá adequando o que você vai dar mas assim a gente faz o possível mas dá pra trabalhar bastante coisa assim (Professora 30).

As professoras mostraram, em suas narrativas, que fazem uso de materiais que iriam para o lixo para efetuar trabalhos artísticos com seus alunos. Os recursos que são mais presentes nessas atividades são: garrafas pet, aparas de lápis, copos de plástico, tampinhas de líquidos diversos, palitos de sorvete, entre outros. Com eles, é possível produzir inúmeras criações, sempre com muita imaginação, expressão, sensibilização e reflexão, quebrando a representação da arte apenas como ferramenta para registro de determinado conteúdo.

Partindo do pressuposto que a exploração dos materiais é imprescindível, é válido, de acordo com Santos e Costa (2016), o argumento que todo recurso pode ser reinventado, derrubando a concepção de que Arte apenas se faz utilizando folha sulfite e lápis de cor. Essa reinvenção traz a possibilidade de um trabalho pedagógico mais amplo e expressivo no ambiente escolar.

Face a todas as questões dadas até o momento, ressalta-se que, apesar de haver professoras com RS sobre o ensino da Arte que trabalham com o desenho pronto, à reprodução de atividades, ao trabalho com as datas comemorativas e à resistência em propor ações diferenciadas em sala, existem professoras que apresentam concepções bem distintas ao perceberem a importância de fornecer possibilidades para a criança se expressar, imaginar e criar, construindo novas RS sobre as linguagens artísticas. As narrativas das Professoras 1, 2, 11 e 15 reiteram esse posicionamento:

às vezes o aluno vai ser um artista famoso então isso é importante né (Professora 1).

fazer as crianças pegarem o gosto pela arte e pelas coisas assim música acho que o papel do professor é de incentivador (Professora2).

eu gosto muito da construção do ambiente junto com as crianças né e aí eu pedi pra eles pedi não junto com eles eu fiz os quatro tipos de tempo por exemplo nuvem sol, sol com nuvens e chuva e aí junto com eles usando cola colorida com papel simples sem nada muito estereotipado com pouco, infelizmente, mas nada estereotipado a gente construiu junto os quadros os quadrinhos né de sol, sol com nuvens, chuva e só nuvens (Professora 11).

é interessante que traz um pouco da cultura da gente às vezes da atualidade se faz um texto mais moderno mas a gente nunca deixa o antigo a gente acaba juntando

aproveitando do moderno e das coisas mais modernas e às vezes a criança acaba aceitando (Professora 15).

É importante, de acordo com Santos e Costa (2016), destacar que o momento da alimentação também pode acontecer de forma prazerosa, sendo um aliado para a aprendizagem de conceitos, formas, cores e texturas, como se nota na narrativa da Professora 8:

todos os dias antes do almoço é né eu peço pra ela, ela vai pega os pratinhos de comida e a gente faz o momento da degustação e as crianças já estão super acostumadas quando eu falo que é o momento da degustação eles já sabem. Então, tem uma roda e o ajudante do dia vai experimentar o que que tem de comida naquele dia qual que é o cardápio do dia e aí eu fecho os olhos da criança e dou cada alimento pra ela experimentar, pra ela sentir aquilo (Professora 8)

Mesmo constatando-se a necessidade de explorar os alimentos na rotina, essa ação não se efetiva regularmente em sala de aula, pois, ao observar a utilização do momento da alimentação para trabalhar Arte - vê-se que apenas 27,9% trabalham com a comida; 38,8% o fazem em alguns momentos; e 33,2% não realizam essa atividade.

Tais dados demonstram que é vital uma mudança de concepção das professoras no intuito de levar para os alunos atividades nas quais sejam explorados conceitos (grande e pequeno, largo e estreito), formas geométricas, cores, texturas (liso, áspero), entre muitos outros que compõem o currículo da Educação Infantil. Essa mudança pode transformar essas porcentagens, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para a construção de novas percepções sobre a utilização da alimentação para o ensino da Arte.

Com base nas obras de Cunha e Carvalho (2017) e Moscovici (2012), e conforme já mencionado, percebe-se que, embora ainda existam professoras com RS sobre o ensino da Arte em uma perspectiva estanque, sem significado e valorização de antigas práticas concebidas como infalíveis, há professoras que estão modificando essas concepções, atribuindo às linguagens um caráter de expressão, autonomia, criação, imaginação, propiciando aspectos primordiais para o desenvolvimento humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Arte é um componente essencial para o desenvolvimento humano, possibilitando a compreensão do contexto no qual a criança está inserida. Para tanto, é imprescindível a mediação do adulto, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como de observação, expressão e indagação sobre o mundo que a cerca.

A presente pesquisa buscou identificar as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte, bem como as implicações desse trabalho pedagógico na Educação Infantil e possibilitou, assim, uma melhor compreensão das crenças, atitudes e valores em torno desse segmento.

Com estas considerações finais, não se objetiva apresentar conclusões, tampouco dar por completo o estudo das RS do ensino da Arte por professoras da Educação Infantil. Isso porque elas estão sujeitas às limitações inerentes ao estudo e às possibilidades de procura por novos conhecimentos. Contudo, há que se discorrer sobre até onde o tema foi tratado, verificar se os objetivos da pesquisa foram atendidos e apresentar sugestões para futuras pesquisas, para que o assunto seja mais profundamente conhecido e explorado. Em relação aos objetivos que dimensionaram a pesquisa, todos foram atingidos.

No presente estudo, inicialmente, foi descrito o perfil sociodemográfico, de formação, atuação e condições de trabalho para o ensino da Arte pelas professoras participantes da pesquisa. Nessa descrição, percebeu-se que as professoras frequentavam museus, cinemas ou exposições de Arte eventualmente e, apesar de terem momentos de formação continuada no ambiente de trabalho, muitas vezes a mesma não acontecia na área em estudo. Soma-se a esses fatores, a escassez de recursos para trabalhar as linguagens artísticas em sala de aula, predominando, assim, atividades voltadas para as artes visuais e música, deixando em segundo plano a dança e o teatro.

Tratando da análise da proposta curricular relacionada à Arte do município em estudo, verificou-se que todos os níveis de ensino apresentam como objetivo conhecer e valorizar a arte, a cultura e outras manifestações locais, com o intuito de fomentar participação ativa do grupo. Outro ponto que se destaca é a recomendação de atividades manuais em todos os níveis (desenho, pintura, colagem e escultura); da dança para conhecimento e controle do próprio corpo; da música para identificação e exploração de fontes sonoras diversas; além do teatro como recurso para o faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

As análises, realizadas a partir dos dados coletados com os instrumentos escolhidos para essa pesquisa, foram divididas em quatro categorias que permitiram identificar as RS das professoras em relação ao ensino da Arte. As classes 1 e 4 trataram das narrativas relacionadas às memórias docentes sobre o ensino da Arte na infância e as RS construídas enquanto professoras da Educação Infantil, bem como da concepção da Arte para essas profissionais e o papel delas nessa área do conhecimento. As classes 3 e 2 trataram das experiências, além dos desafios e possibilidades no ensino da Arte, respectivamente. Assim, a ordem de apresentação das classes analisadas teve início com as classes 1 e 4 e, em seguida, com as classes 3 e 2. Com essa ordem, foi possível conhecer gradualmente o campo pesquisado, relacionando as compreensões subjetivas e objetivas presentes nas RS das professoras, no que concerne ao ensino da Arte na Educação Infantil e na prática da sala de aula.

Constatou-se por meio das narrativas que, no passado, havia uma forte concepção de que essas aulas não precisariam de tanto empenho dos estudantes, sendo percebidas como aulas livres, ou mesmo abertura para “bagunça”, e que esse tempo de estudo poderia ser substituído por outra atividade, afinal “não era tão importante assim”.

O discurso dos professores é transformador da prática, no entanto, a prática reafirma a concepção reducionista do trabalho com Arte na educação infantil. A resistência de professores em modificar suas concepções é coerente com as suas práticas, visto que na escolarização a Arte é considerada uma disciplina “menor” porque não é avaliada pelos exames extraescolares. Essa resignificação do conceito dessa ciência está relacionada ao modo como a disciplina é reconhecida pela escolarização – menor do que as demais.

Para complementar esse reducionismo que marcou, e ainda marca, o ensino da Arte, os relatos das professoras revelaram também que, quando se efetivavam as aulas, frequentemente pautavam-se em desenhos prontos voltados para as datas comemorativas, de preferência, fazendo uso dos mesmos materiais já tanto explorados.

Frente ao desafio da falta de recursos, de conhecimentos sobre as linguagens artísticas e da quantidade de alunos, entende-se que as professoras podem continuar a trabalhar de forma limitada as linguagens artísticas ou adaptar-se diante dos desafios no ensino dessa área, desenvolvendo sua ação pedagógica da melhor maneira possível. Essa escolha certamente influenciará a leitura do mundo que o aluno fará no futuro.

É preciso salientar, também, que a remodelação das RS caracteriza-se como um processo suscetível à influência grupal e à subjetividade humana. Com isso, nota-se, ao longo

das análises, certa resistência de algumas professoras em modificar suas concepções sobre a Arte.

Apresentaram, nas narrativas, RS como a Arte associada à bagunça ou à sujeira; como impedimento para outros componentes das aulas. Porém, o ensino da Arte também foi representado como expressão, imaginação, criatividade e criação, demonstrando, em algumas narrativas, uma mudança de concepção sobre o ensino da Arte na Educação Infantil. Constatou-se que, ainda que seja gradativo, esse novo olhar para a Arte, e suas muitas manifestações, vem ganhando espaço nos ambientes escolares, como pode ser percebido nas narrativas de parte do grupo da pesquisa.

Finalmente, reconhece-se que este assunto não é exaurido nesta pesquisa, pois demanda novos estudos para melhor se compreender as RS e o ensino da Arte na Educação Infantil. Como para futuros estudos sobre RS e Arte sugere-se ampliar a abrangência da pesquisa, envolvendo os professores de dois municípios ou mais de modo a observar as semelhanças e diferenças na concepção sobre a área e estudar as RS das crianças sobre as práticas artísticas adotadas em sala de aula e a influência no processo ensino-aprendizagem.

O que se espera é que esse estudo contribua para as discussões sobre as concepções da Arte no ensino e que inspire mais educadores e pesquisadores a buscarem excelência para as aulas desse que é um componente primordial para a formação das crianças e desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, João Valente, BASTOS, Nádia. **Arte como conceito e como imagem - A redefinição da “arte pela arte”**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 25, n. 2, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ts/v25n2/a10v25n2.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ALENCAR, Eunice Soriano. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social: uma genealogia do conceito**. Rio de Janeiro: Revista Askesis. vol.10, nº23, pág. 122 a 138, julho/dezembro, 2004.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. **Abordagem societal das representações sociais**. Brasília: Soc. estado, v. 24, n. 3, p. 713-737, Dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 out. 2020.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela .Maria de Oliveira; SANTOS, Maria Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais – 50 anos**. 2. Ed. Brasília: Technopolitik, 2014, p. 134-163. Disponível em: <<http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

ALMEIDA, Tamiris. **A arte na escola**. Abril 2018. Fundação Roberto Marinho. Disponível em:<<https://www.futura.org.br/a-arte-na-escola-deve-ir-alem-das-aulas-de-pintura-e-desenho/>>. Acesso em: 15 ago 2020.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: 3**. Arte na Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonor Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAGÃO, Indira Aparecida Santana, GARMS, Gilza Maria Zauhy. **A importância das propostas pedagógicas para a efetivação de práticas que respeitem os direitos das crianças.** Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 712-720. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000515.

ARAÚJO, Maria Jussilania Dantas; SANTOS, Márcio Rodrigues dos; LIMEIRA, Flávia Nunes de Sousa. **Educação Alimentar e Nutricional no Currículo Escolar.** Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. V Congresso Nacional de Educação — V CONEDU, Recife - PE de 17 a 20 de outubro de 2018.

ARRUDA, Rejane. **Arte e/em processos de subjetivação.** 1ª ed. Porto Alegre: Plus. Simplíssimo, 2019.

AZEVEDO, Dulcian Medeiros de; MIRANDA, Francisco Arnoldo Nunes de. **Teoria das representações sociais: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa.** Santa Catarina: Saúde & Transformação Social, v. 3, n. 4, p.4-10, 2012.

BARBIERI, Stela. **Interações: Onde está a Arte na Infância.** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARCKLEY, Helen. **Flor vermelha de caule verde.** 10 mar.2010. Disponível em:<http://bsabreu.blogspot.com.br/2010/03/conto-flor-vermelha-de-caule-verde.html>. Acesso em: 16 mai.2019.

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.** 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, 2011.

BARBOSA, Ana Mãe. **A importância do ensino das artes na escola.** Entrevista concedida a MORRONE, Beatriz, OSHIMA, Flávia Yuri. Revista Época, 16 maio 2016.

BARCKLEY, Helen. **Flor vermelha de caule verde.** 10 mar.2010. Disponível em:<http://bsabreu.blogspot.com.br/2010/03/conto-flor-vermelha-de-caule-verde.html>. Acesso em: 16 mai.2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BASÍLIO, Ana Luiza. **Alimentação escolar é parte do processo de aprendizagem.** Centro de Referências em Educação Integral. 23 maio 2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/alimentacao-escolar-e-parte-do-processo-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 16 maio 2020.

BORGES, Roberta Rocha; MONTEIRO, Francisca Paula Toledo (Org.). **Sustentar a Práxis:** a educação infantil como obra da arte. Vinhedo, SP: Forma Escrita Projeto Editorial, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** vol. 2. FLEITH, Denise de Souza (Org). Brasília. Secretaria de Educação Especial.2007.

BRASIL. MEC. **Arte Fascículo da EJA.** Out. 2008. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3\\_arte.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_arte.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Lei Complementar nº 248, de 18 de abril de 2011.** Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/t/taubate/lei-complementar/2011/25/248/lei-complementar-n-248-2011-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-superior>>. Acesso em: 15 mai 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte/Secretaria da Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Resolução Nº 06, de 08 de maio de 2020:** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em:<<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:** com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019:** Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>>. Acesso em 13 out. 2020.

BREMM, Alessandra Baldissarelli. **Habitar a escola:** minúcias de encontros entre arte e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

BUORO, Anamélia. Bueno. **O Olhar em Construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUSCAGLIA, Leo. **A história de uma folha:** uma fábula para todas as idades. 9. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

CAMILLIS, Lourdes Stamato de. **Criação e docência na arte.** Araraquara: JM Editora. 2002.

CAMARGO, Brigido Vizeu, JUSTO, Ana Maria, ALVES, Catarina Durante Bergue. As funções sociais e as representações sociais em relação ao corpo: uma comparação geracional. **Temas em Psicologia** - 2011 Vol. 19, no 1, 269 – 281.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais.** In P. H. F. Campos & M. C. da S. Loureiro (Eds.), Representações sociais e práticas educativas (pp. 22-36). Goiânia: UCG, 2003.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/anapa/Downloads/Perfil%20do%20Professor%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CHAIB, Mohamed. **Representações sociais, subjetividade e aprendizagem.** Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, June 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 ago 2020.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Representação social da pesquisa e da atividade científica:** um estudo com doutorandos. Estud. psicol. (Natal) [online]. 2007,

vol.12, n.1, pp.37-46. ISSN 1678-4669. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100005>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLETO, Daniela Cristina. **A importância da arte para a formação da criança**. Revista Conteúdo. Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

COLLARES, Ana Cristina. **Uma questão de método: desafios da pesquisa quantitativa na sociologia**. Ideias. Edição especial. vol.4, pág. 109-135, 2013.

COSTA, Zuleika, SANTOS, Maria Alice Amaral dos. **A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento**. Out, 2016. XV Seminário Internacional de Educação. Educação e Interdisciplinaridade: Percursos teóricos e metodológicos.

COSTA, Willmann. **Por que ainda há resistência à BNCC**. 25 de Janeiro de 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1932/por-que-ainda-ha-resistencia-a-bncc>>. Acesso em: 01 ago 2020.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora da arte sobre o ensino da arte na contemporaneidade. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Cultura das imagens: desafios para a Arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos et al. **As artes do universo infantil**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus; BACOCINA, Eliane Aparecida. Ensino das artes: Dificuldades, experiências e desafios orientação. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saba de (Org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. 1. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CURY, Cíndia Rodrigues e Silva Carpina. **Objetivação e Ancoragem** – Uma Reelaboração de Conceitos como Possibilidades de Acesso à Singularidade do Sujeito que aprende. SEEDF/UnB:2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19229\\_10726.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19229_10726.pdf)>. Acesso em: 15 jul.2019.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a Pesquisa em Educação**. Vitória da Conquista: APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação. Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DELORME, Maria Inês de Carvalho. **Infância e ludicidade**. Educação Infantil 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. Capítulo 09, p. 111-122.

DIAS, Elaine Cristine da Silva, FRANÇA, Aurênia Pereira de. **Educação Infantil: A Ação Professora no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Rev. Mult. Psic. V.13, N. 48 p. 875-888, Dezembro/2019 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2296/3474>>. Acesso em: 14 ago 2020.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 45-56.

DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Nota técnica nº 141 de outubro de 2014: Transformações recentes no perfil do professor das escolas estaduais e municipais de educação básica**. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141ProfessorasPnadvf.pdf>>. Acesso em: 18 mai 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Boydston, Jo Ann (Org.). Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOISE, Willem. **Les représentations sociales: définition d'un concept**. Connexions, Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. **Arte na educação escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Melina Coutinho. **Arte: Um estudo em Representações Sociais**. 2016. 259f Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Jataí, 2016.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos, RICAS, Janete, TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Rio de Janeiro. Cad. Saúde Pública, 24(1):17-27, jan, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_ **Ação cultural para a liberdade**. 5.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_ **Arte e educação nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire entrevistado por Joana Lopes, no Departamento da artes Corporais da UNICAMP, Campinas, Brasil, 1990. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1882>>. Acesso em: 20 set. 2020.

FREITAS, Márcia de Fátima de; PINTO, Rosângela de Oliveira; FERRONATO, Raquel Franco. **Psicologia da educação e da aprendizagem**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2016.

FREITAS, Raquel Lima. **O ensino de arte nas escolas municipais de Limoeiro do Norte: entre as diretrizes e a realidade**, 2015. Disponível em: <[http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao\\_raquel\\_lima\\_de\\_freitas.pdf](http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_raquel_lima_de_freitas.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2020.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação**. Ribeirão Preto: Revista de Ciência da Informação e Documentação. v. 8, n. 2, p. 4-24.2018.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLY, Michel; FARIOLI, Fischer. **Milieu socio-familial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maitre à l'école primaire**. Psychologie française, n. 21, p. 159,173, 1988.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Pro-Posições. Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 24 ago 2020.

GUARECHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JODELET, Denise. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/324979211\\_Representacoes\\_sociais\\_Um\\_dominio\\_em\\_expansao](https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **A representação:** noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 162, p. 1258-1271, Dec. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000401258&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000401258&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 10 ago. 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. 2010, p. 20-31. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Jogo, brinqueado, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13-44.

KEFTA, Silvana. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil:** Algumas Considerações Sobre a Trajetória da Escola Infantil no Brasil. Rev. Mult. Psic. v.13, n. 48, 2011.

KELLY, George Antony. **A theory of personality** - The psychology of personal constructs. New York, W.W. Norton, 1978.

KOBRA, Eduardo. **Curta extraordinário:** “Educar não é encher a mente, mas libertá-la das amarras”. Curitiba, Revista A Granda arte de ser Feliz, v. 8, n. 12, 18 ago 2017. Disponível em: <<https://www.agrandeartedeserfeliz.com/curta-extraordinarioeducar-nao-e-encher-mente-mas-liberta-la-das-amarras/>>. Acesso em: 24 ago 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEANDRO, Cleiciane Vedovetto et . **Vivências na educação infantil:** experiência e prática para a formação docente. Rio de Janeiro, Revista Científica, v. 1, Jul 2015. Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo\\_47.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_47.pdf)>. Acesso em: 17 ago 2020.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEITE, Álvaro Pantoja. **Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação**. Jun, 2016. Disponível em: <[https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54\\_ALeite.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_ALeite.pdf)>. Acesso em: 20 ago 2020.

LIMA, Ana Maria Botelho de. **Influência da infraestrutura escolar no aprendizado**. Ago. 2020. Disponível em: <<https://escolasexponenciais.com.br/tendencias-e-metricas/qual-a-influencia-da-infraestrutura-escolar-no-aprendizado/>>. Acesso em: 23 out. 2020.

MAGALHÃES, José Hugo Gonçalves. **Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito**. Psicologia em Pesquisa | UFJF | 8(2) | 241-251 | dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/anapa/Desktop/Moscovici%20e%20Vygotsky.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

MAIA, Licia de Souza Leão. **Les representations des mathématiques et de leur enseignement**: exemple des pourcentages. 1997. Tese (Doutorado) – Lille: Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que há de concreto no ensino de matemática?**. Revista ZETETIKÉ. Campinas: CEPPEM – FE/Unicamp, v. 9, n. 15/16, jan./dez. 2001.

MARCONDES, Nilse Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa. **Análise por triangulação de métodos**: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista UNIVAP, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FDT, 1998.

MELLO, Marcele de Souza. Nutrição e hábitos alimentares saudáveis na Primeira Infância. In: RAPOPORT, A. et al. **O dia a dia na Educação Infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MENDONÇA, Alice, BRAZÃO, Paulo. **Arte**: Conceito e representação no contexto profissional dos professores de dois cursos - Educação Física e Ensino Fundamental. Rev. Tempos Espaços Educ. | São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 29, p. 25-44, abr./jun. 2019. Disponível em:< <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2768>>. Acesso em: 17 out. 2020.

MICHELETTO, Franciane Sonni Martins. **Ensino da arte para alunos com deficiência**: relato dos professores. Marília, 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade De Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Bibliografia: F. 79-84.

MORENO, Gilmara. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.) **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF.1961.  
\_\_\_\_\_. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 18(3), 1988, p. 211–250.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa Social Representations: explorations in social psychology [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis:Vozes, 2012. Título original: La psychanalyse, son image et son public.

MOYSÉS, Joyce. **Hábito de frequentar museus traz uma série de benefícios para os filhos**. ATRevista.Out. 2019. Disponível em: <<https://www.tribuna.com.br/variedades/atrevista/h%C3%A1bito-de-frequentar-museus-traz-uma-s%C3%A9rie-de-benef%C3%ADcios-para-os-filhos-1.71226>>. Acesso em: 10 maio 2020.

NAJMANOVICH, Denise. **Arte-tecnologia para reinventar la fiesta del conocimiento**. In Jornadas As redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em

outros espaços/tempos educativos. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em: <<http://www.bahiapsicosocial.com.ar/biblioteca-descripcion.php?id=1145>>. Acesso em: 23 set. 2020

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: Nóvoa. A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**, Lisboa: D. Quixote. Out. 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Fátima Oliveira de, WERBA, Graziela Cristina. **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 104-117.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. (Org.). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p.35-50.

PARREIRA, Lilian Cristine Ribeiro. **Alfabetizando: proposta didática de alfabetização e letramento**. São Paulo: Mucédula & Cia, 2008.

PAULA, Gilma Maria Carneiro de, BIDA, Gislene Lossnitz. **A importância da aprendizagem significativa**, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>>. Acesso em: 27 ago 2020.

PAVIANI, Jayme. **Estética e Filosofia da Arte**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PEDROSO, Juliane Grassielle, ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **O Ensino da Arte na Educação Infantil**. Unicentro, 2012. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/106.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Trad. de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

POLENA, Andréa; GOUVEIA, Andrea. Barbosa. **Perfil do professor: análise de série histórica**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. Anais, ANPAE, Recife, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, n. 35, dez. 2011.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Aspectos históricos das propostas pedagógicas de Ensino da arte.** Livro Didático 1: ensino da artes e educação física na infância” – Paidéia, 2005.

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

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

READ, Herbert. **A educação pela Arte.** Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Alexandra Magna, SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos (org). **Desenvolvimento Humano e Educação: Contextos Interdisciplinares.** Taubaté: EDUNITAU – Editora da Universidade de Taubaté, 2016.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROMANOWSKI, Luci Mari, ROMANOWSKI, Caroline, PERANZONI, Vaneza Cauduro. **Educação para diversidade humana: respeito às diferenças e valorização da singularidade.** Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - Nº 158 - Julho de 2011. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd158/educacao-para-diversidade-humana.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social.** In: JACÓ-VILELA, A.M.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. História da Psicologia – Rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SALVO, Frederico. **Arte (poema musicado).** Dez, 2009. Luso Poemas. Disponível em: <<https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=126589>>. Acesso em: 15 ago 2020.

SANCHES, Guilherme. **Por que você diz às suas crianças que elas estão “fazendo arte”?** Maio 2010. Disponível em:< <http://valoresreais.com/2010/05/13/por-que-voce-diz-as-suas-criancas-que-elas-estao-%e2%80%9cfazendo-arte%e2%80%9d/#comment-1833>>. Acesso em: 19 ago 2020.

SANTOS, Carlos José Giudice dos. **Tipos de Pesquisa**. 10 jan. 2007. Disponível em: <[www.oficinadapesquisa.com.br](http://www.oficinadapesquisa.com.br)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, Luciana Paiva dos. **AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DO HABITUS DO PROFESSOR E DO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. **A Arte na Educação Infantil**: Sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário Internacional de Educação. educação e interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos. Jul. 2016. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contri%20bui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política- 35. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SEEMG. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral**. 2010.

SENE, Marta Regina. **AULAS DE ARTE**: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e a Escola Inclusiva, Tese (Doutorado em Educação Escolar), 2016. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/145010/sene\\_mr\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/145010/sene_mr_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Andreia Haudt da. **Experiências estéticas na educação infantil** – Práticas pedagógicas desenhadas pela Arte. Dissertação, 2019. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7930643](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7930643)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SOUZA, Dominique Guimarães de. **Desafios da prática docente**. Out. 2017. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-pratica-docente>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SPINK, Mary Jane Paris. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. Cafajeste. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, pág. 300-308, setembro de 1993. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SUBTIL, Maria José; SEBEN, Egon Eduardo; ROSSO, Ademir José. **Representações Sociais sobre Arte e Ensino da arte**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 350-361 / set-dez 2012. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3599>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem:** um estudo de caso. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 out. 2020.

TOCHETTO, Andrieli; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. **O Ensino da arte e a sua Finalidade:** Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas. IV Seminário Internacional de Representações Subjetividade e Educação. fev. 2018. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809\\_11871.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TRIOLA, Mário Fernandes. **Introdução à Estatística.** 7a. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013 - Cap. 4 e 5.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde:** definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Revista Saúde Pública, v.39, p.507-514, 2005.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (coord.) **Psicologia social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VERISSIMO, Ana Carolina Brandão; SANTOS, Andréia Mendes dos. COSTA, Fábio Soares da. **Práticas pedagógicas na educação infantil:** a alimentação como campo de experiência e um prato cheio de aprendizagens. 1 Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva, 2016. Disponível em:< [http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14398/2/Praticas\\_pedagogicas\\_na\\_educacao\\_infantil\\_a\\_alimentacao\\_como\\_campo\\_de\\_experiencia\\_e\\_um\\_prato\\_cheio\\_de\\_aprendizagens.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14398/2/Praticas_pedagogicas_na_educacao_infantil_a_alimentacao_como_campo_de_experiencia_e_um_prato_cheio_de_aprendizagens.pdf). Acesso em: 16 jan. 2020.

VIEIRA, Leandro Augusto Gonçalves. **O ensino de Arte nas escolas públicas paulistas :** contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina. São Carlos : UFSCar, 2017. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8554/DissLAGV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. **ARTE-EDUCAÇÃO: A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA.** Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 74-85. Disponível em: < [https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014\\_2/05\\_ARTE\\_EDUCACAO\\_METODOLOGIA\\_EDUCATIVA.pdf](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant`Anna Ramos; POCRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. **Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação:** possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. Atas CIAIQ2016. Investigação Qualitativa. Volume 1, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_ Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. In: VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor.1997.

WACHELKE, João Fernando Rech, CAMARGO, Brígido Vizeu. **Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2007, Vol. 41, Num. 3, p. 379-390. Disponível em:< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>>. Acesso em: 26 ago 2020.

## ANEXO A

### **TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu Ana Paula dos Santos Leite, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Representações Sociais sobre a Arte na Infância para Professoras**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 25 de outubro de 2019

Ana Paula dos Santos Leite

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Sra está sendo convidada a participar da pesquisa **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ARTE NA INFÂNCIA PARA PROFESSORAS”**. Nesta pesquisa pretende-se “Conhecer as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na Infância e as implicações no trabalho pedagógico; caracterizar as professoras quanto ao perfil sociodemográfico, de formação, atuação e condições de trabalho; identificar as crenças, atitudes e valores sobre a Arte para as professoras da Educação Infantil e verificar a proposta curricular relacionada à Arte na Educação Infantil e como ela é trabalhada no cotidiano em sala de aula”.

Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: para a coleta de dados será aplicado um questionário com perguntas fechadas e objetivas pelo *google forms*. Também será aplicado um roteiro de entrevista o qual será aplicado para as professoras que se mostrarem dispostas a participarem dessa fase da pesquisa. Para isso, há uma pergunta no final do questionário solicitando contato via telefone ou e-mail no intuito de marcar a entrevista no local mais conveniente para a entrevistada.

Os riscos decorrentes da participação de sua participação na pesquisa são mínimos, podendo causar desconforto, insegurança ou não desejar fornecer alguma informação pessoal solicitada pelas pesquisadoras, por meio do questionário e entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, ficam-lhe garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Se você aceitar participar do presente estudo contribuirá em oferecer à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as Representações Sociais sobre a Arte na Infância para as Professoras. Cabe aqui, ressaltar também, que os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa.

Para participar deste estudo a Sra não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. A Sra não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se salvo no computador da pesquisadora, bem como num disco rígido externo. Após, a leitura e concordância com o termo, uma cópia do mesmo será enviado via e-mail para a senhora.

**ANA PAULA DOS SANTOS LEITE**

**(012) 98818-6192 “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”**

**E-MAIL: anapaula.dossantosleite@gmail.com**

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ARTE NA INFÂNCIA PARA PROFESSORAS**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante

## ANEXO C



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ARTE NA INFÂNCIA PARA

**Pesquisador:** ANA PAULA DOS SANTOS LEITE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 26498619.0.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.838.902

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que procura conhecer as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na Infância e as implicações no trabalho pedagógico. Para isso irá se valer do envio de questionários por meio de redes sociais seguido pela entrevista de alguns dos participantes. No projeto completo apresentado pelo pesquisador vê-se um projeto bem descrito com boa fundamentação teórica.

#### Objetivo da Pesquisa:

São descritos como: conhecer as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na Infância e as implicações no trabalho pedagógico.

Caracterizar as docentes quanto ao perfil sociodemográfico, de formação, atuação e condições de trabalho; Identificar as crenças, atitudes e valores sobre a Arte para as professoras da Educação Infantil;•Verificar a proposta curricular relacionada à Arte na Educação Infantil e como ela é trabalhada no cotidiano em sala de aula.

Os objetivos são descritos de maneira clara e compatível com a metodologia proposta.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios estão descritos de maneira similar em todos os campos. São descritos da seguinte maneira.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.838.902

Os riscos decorrentes da participação das docentes na pesquisa são mínimos, podendo as mesmas se sentirem desconfortáveis, inseguras ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelas pesquisadoras, por meio do questionário e entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa às participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que achem por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

**Benefícios:**

Os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa.

Riscos e benefícios estão adequadamente balanceados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa será feita em duas partes. Na primeira os professores serão convidados por meio de redes sociais a participar do estudo. Aqueles que aceitarem responderão a um questionário enviado eletronicamente. Em seguida os que quiserem irão ser convidados a participar da entrevista. O pesquisador apresenta o cálculo amostral, chegando em um total de 195 indivíduos. Coloca ainda que na segunda parte serão entrevistados os que concordarem em participar e que o tamanho da amostra se dará por saturação. Embora não descreva o número de indivíduos dessa segunda etapa fica entendido que serão os mesmos indivíduos que responderão ao questionário. Essa informação já consta no TCLE. Para a segunda etapa a amostra será calculada por saturação.

Apresenta os instrumentos de coleta de dados e neles os participantes não são identificados.

Os valores do orçamento estão semelhantes em todos os formulários.

Cronograma está adequado em todos os campos.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

Continuação do Parecer: 3.838.902

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: está preenchida adequadamente.

TCLE: O termo contém todos os elementos necessários. No projeto completo fica bem explicado como será feito o envio, a saber: "Após aprovação, o convite para participação na pesquisa será feito via rede sociais, no qual será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) para que as professoras façam a leitura; as que concordarem em participar do estudo, apertarão o botão "aceito" e serão encaminhadas para outra página contendo o questionário que deverá ser preenchido no Google Forms. Fica garantido que o termo de consentimento encontra-se salvo no computador da pesquisadora, bem como num disco rígido externo. Após a leitura e concordância com o termo, uma cópia do mesmo será enviado via e-mail para a senhora".

Cronograma: adequado.

Termo de Responsabilidade: devidamente preenchido e assinado.

Declaração de anuência de instituição: apresentada de maneira adequada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram atendidas. Recomenda-se a aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 14/02/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1460302.pdf	27/12/2019 21:38:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETOMDHCOMITE.pdf	27/12/2019 19:00:52	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210**Bairro:** Centro**CEP:** 12.020-040**UF:** SP**Município:** TAUBATE**Telefone:** (12)3635-1233**Fax:** (12)3635-1233**E-mail:** cep@unitau.br

Continuação do Parecer: 3.838.902

Investigador	PROJETOMDHCOMITE.pdf	27/12/2019 19:00:52	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	27/12/2019 18:59:52	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	27/12/2019 18:59:43	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/12/2019 18:55:11	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	26/12/2019 22:08:46	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	26/12/2019 22:01:45	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Outros	questionario.pdf	13/11/2019 16:54:58	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Outros	roteirodeentrevista.pdf	13/11/2019 16:54:32	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	13/11/2019 16:50:10	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termopesquisador.pdf	13/11/2019 16:49:50	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoprefeitura.pdf	13/11/2019 16:49:26	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaunitau.pdf	13/11/2019 16:48:51	ANA PAULA DOS SANTOS LEITE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 14 de Fevereiro de 2020

---

**Assinado por:  
José Roberto Cortelli  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cep@unitau.br

## ANEXO D

### Flor vermelha de caule verde

Era uma vez um menino. Ele era bastante pequeno e estudava numa grande escola. Mas, quando o menino descobriu que podia ir à escola e, caminhando, passar através da porta ficou feliz. E a escola não parecia mais tão grande quanto antes.

Certa manhã, quando o menininho estava na aula, a professora disse:

– Hoje faremos um desenho. Que bom! —pensou o menino.

Ele gostava de fazer desenhos. Podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, barcos e trens. Pegou então sua caixa de lápis e começou a desenhar. Mas a professora disse:

– Esperem. Ainda não é hora de começar.

E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, desenharemos flores.

– Que bom! —pensou o menininho.

Ele gostava de desenhar flores. E começou a desenhar flores com seus lápis cor-de-rosa, laranja e azul. Mas a professora disse: Esperem. Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

– Hoje faremos alguma coisa com barro.

– Que bom! —pensou o menininho.

Ele gostava de barro. Ele podia fazer todos os tipos de coisas com barro: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e a amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse:

– Esperem. Não é hora de começar.

E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, faremos um prato.

– Que bom! —pensou o menininho.

Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como se faz.

E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.

– Assim, disse a professora, podem começar agora.

O menininho olhou para o prato da professora. Então, olhou para seu próprio prato. Ele gostava mais de seu prato do que do da professora. Mas não podia dizer isso. Amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo.

E, muito cedo, o menino aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia. E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo.

Então aconteceu que o menino e sua família se mudaram para outra casa, em outra cidade, e o menino teve que ir para outra escola.

No primeiro dia, ele estava lá. A professora disse:

– Hoje, faremos um desenho.

–Que bom! –pensou o menino.

E ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse. Ela apenas andava pela sala. Então, veio até ele e falou:

– Você não quer desenhar?

–Sim, disse o menino. O que é que nós vamos fazer?

– Eu não sei até que você o faça – disse a professora.

– Como eu posso fazer? perguntou o menino.

– Da mesma maneira que você gostar –respondeu a professora.

– De que cor? –perguntou o menino.

–Se todos fizerem o mesmo desenho e usarem as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê e qual o desenho de cada um?

–Eu não sei – disse o menino.

E ele começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO - PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO, DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. QUAL SUA IDADE? \_\_\_\_\_

2. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

( ) MAGISTÉRIO ( ) PEDAGOGIA ( ) MAGISTÉRIO E PEDAGOGIA

3. HÁ QUANTO TEMPO VOCE LECIONA (EM ANOS)?

NA EDUCAÇÃO INFANTIL \_\_\_\_\_

4. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA? \_\_\_\_\_

5. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL):

( ) 24 HORAS-AULA.

( ) 48 HORAS-AULA.

6. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

( ) APENAS NESTA ESCOLA.

( ) EM 2 ESCOLAS.

7. NESTE ANO LETIVO, QUAL É O SEU NÍVEL DE ATUAÇÃO?

( ) MATERNAL I

( ) MATERNAL II

( ) ETAPA I

( ) ETAPA II

8. VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR MUSEUS, CINEMA OU EXPOSIÇÕES DA ARTE?

(A) SIM.

(B) EVENTUALMENTE.

(C) QUASE NUNCA.

9. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

( ) ATUALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 180 HORAS).

( ) ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS).

- ( ) MESTRADO.
- ( ) DOUTORADO.
- ( ) NÃO FIZ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO.
- ( ) ESTOU FAZENDO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

**10. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**

- ( ) SIM.
- ( ) NÃO.

**11. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?**

- ( ) QUASE SEMPRE.
- ( ) EVENTUALMENTE.
- ( ) QUASE NUNCA.

**12. O ENSINO DA ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL É IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA. EM RELAÇÃO À AFIRMAÇÃO:**

	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO
	CONCORDO PARCIALMENTE
	CONCORDO TOTALMENTE

**13. EM RELAÇÃO ÀS AULAS DA ARTES, QUAL CAMPO QUE VOCÊ MAIS TRABALHA EM SALA DE AULA?**

- ( ) ARTES VISUAIS
- ( ) DANÇA
- ( ) MÚSICA
- ( ) TEATRO

**14. ASSINALE AS OPÇÕES DE ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA COM MAIS FREQUÊNCIA EM RELAÇÃO ÀS AULAS DA ARTES. NUMERE DE 1 A 5. (CONSIDERE 5 PARA O QUE VOCÊ MAIS FAZ E 1 PARA O QUE VOCÊ MENOS FAZ.)**

	PINTURA
	DESENHO
	ESCULTURA
	MODELAGEM
	ENSAIO DE DANÇA E TEATRO
	ATIVIDADES COM MÚSICA

**15. VOCÊ ACREDITA QUE AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO IMPORTANTES PARA: NUMERE DE 1 A 5. (CONSIDERE 5 PARA O MAIS RELEVANTE E 1 PARA O MENOS RELEVANTE).**

	REGISTRO DE DETERMINADO CONTEÚDO
	EXPRESSÃO
	IMAGINAÇÃO
	CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO
	SENSIBILIZAÇÃO
	REFLEXÃO

**16. VOCÊ CONSIDERA QUE HAJA NA ESCOLA/SALA DE AULA RECURSOS ADEQUADOS PARA O TRABALHO EFETIVO COM ARTES?**

(A) SIM.

(B) NÃO.

**17. JÁ FOI OFERECIDO A VOCÊ ALGUM CURSO, REUNIÃO, PALESTRA OU ATÉ MESMO ALGUMA FORMAÇÃO EM HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO RELACIONADO AO TRABALHO COM ARTES NO COTIDIANO ESCOLAR?**

(A) SIM.

(B) NÃO.

**18. ASSINALE AS OPÇÕES AS QUAIS APRESENTAM ALGUNS DOS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA NAS AULAS DA ARTES. NUMERE DE 1 A 8. (CONSIDERE 8 PARA O QUE VOCÊ MAIS USA E 1 PARA O QUE VOCÊ MENOS USA.)**

	MATERIAIS DIVERSOS PARA REGISTRO GRÁFICO, COMO LÁPIS DE COR, GIZ DE CERA, CANETINHA, PINCEL, CARVÃO, ENTRE OUTROS.
	MODELAGEM COM MASSINHA, AREIA, ARGILA E BARRO.
	RECORTE E COLAGEM DE DIFERENTES TEXTURAS.
	PINTURA COM TINTA USANDO RECURSOS DIVERSOS, COMO ALGODÃO, ESCOVA DE DENTES, ROLINHO, GARFINHO, ESPONJA, ROLHA, ETC.
	RECURSOS FÍSICOS OU DIGITAIS PARA TRABALHAR COM AS MANIFESTAÇÕES MUSICAIS ARTÍSTICAS E CULTURAIS, COMO IMAGENS E VÍDEOS.
	RECURSOS PARA ELABORAÇÃO OU ATÉ MESMO IMPROVISAR DE FIGURINOS PARA APRESENTAÇÕES TEATRAIS FORNECIDOS PELA ESCOLA.
	USO DE RECURSOS DIVERSOS PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, COMO FANTOCHES, AVENTAIS DAS HISTÓRIAS TRABALHADAS, LIVROS INFANTIS E TAMBÉM MATERIAIS DE PAPELARIA PARA A CONFECÇÃO DE OUTROS.
	INSTRUMENTOS MUSICAIS PARA EXPLORAÇÃO DOS DIFERENTES SONS.

**19. VOCÊ JÁ UTILIZOU O MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO PARA TRABALHAR ARTE COM SEUS ALUNOS (COMO ENSINAR AS FORMAS GEOMÉTRICAS, CORES, ETC.)?**

(A) SIM

(B) EM ALGUNS MOMENTOS

(C) NÃO

**20.VOCÊ DESEJA PARTICIPAR DE UMA ENTREVISTA SOBRE A ARTE NA INFÂNCIA? EM CASO AFIRMATIVO, POR FAVOR, INFORME UM TELEFONE DE CONTATO OU E-MAIL.**

( ) SIM. TELEFONE OU E-MAIL: \_\_\_\_\_

( ) NÃO.

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) O que é Arte para você?
- 2) Qual a relação da Arte com a Educação Infantil?
- 3) Na sua opinião, qual o papel do professor no ensino da Arte para a Educação Infantil?
- 4) Você considera que seus colegas trabalham a Arte de forma adequada? Por quê?
- 5) Você acredita que as aulas da artes que teve, desde a Educação Infantil até a graduação, influenciaram a forma como ensina essa disciplina atualmente? Como?
- 6) Em sua opinião, de que maneira o ensino da arte na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento das crianças?
- 7) Quais são os desafios para trabalhar a Arte em sala de aula?
- 8) Conte-me alguma experiência que considera interessante sobre o ensino da arte no seu cotidiano.