UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

Dissertação de Mestrado

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENHADAS PELA ARTE

Andréia Haudt da Silva

Pelotas, 2019

Andréia Haudt da Silva

Experiências estéticas na Educação Infantil – Práticas pedagógicas desenhadas pela arte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586e Silva, Andreia Haudt da

Experiências estéticas na educação infantil : práticas pedagógicas desenhadas pela arte / Andreia Haudt da Silva ; Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2019.

137 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Arte. 2. Educação infantil. 3. Experiências estéticas. 4. Formação docente. I. Zamperetti, Maristani Polidori, orient. II. Título.

CDD : 372.5

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Andréia Haudt da Silva

Experiências estéticas na educação infantil – Práticas pedagógicas desenhadas pela arte

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 12/07/2019

Banca examinadora:

.....

Prof.ª Dr.ª Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPel)

.....

Prof. Pós-Dr. Claúdio Tarouco de Azevedo
Pós-Doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UFPel)

.....

Prof.ª. Dr. ª Luciana Esmeralda Ostetto
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFF)

.....

Profª. Drª. Marta Nörnberg
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPel)

Com gratidão e amor, aos meus pais Zilda e Valdir.

Agradecimentos

Minha gratidão aos meus pais, Zilda e Valdir, que me oportunizaram um bom estudo desde quando ingressei na escola, bom estudo que foi fruto de acompanhamento em casa, de cuidado, de atenção. Várias foram as vezes que mesmo adulta, minha mãe olhou para mim no fim do dia me deu boa noite e voltou para perguntar: “quer companhia?” “quer um chazinho quente?” Meu pai, não menos atencioso, tentava outro jeito de me explicar contas de matemática, juros, porcentagem, ainda agora no mestrado, ouvi várias vezes: “deixa a gente te ajudar pra tu não te sobrecarregar tanto”. Olhares sensíveis que me instigam e inspiram, obrigada por todo o apoio!

Também minha gratidão ao meu irmão Marcelo, meu cunhado Eduardo e minha amiga Mércia. Com vocês os fins de semana foram leves, divertidos e me deram a tranquilidade que eu precisei. Agradeço a companhia, a compreensão e o incentivo!

Aos amigos e amigas que compreenderam meu jeito mais distante e preocupado, que buscaram me trazer calma, momentos de leveza, que me ouviram, que foram atrás de mim quando eu estive muito quieta, meu muito obrigada!

Às colegas de mestrado, pelos auxílios, pela companhia, pela troca de ideias. Que honra tê-las conhecido!

Às minhas colegas de trabalho, que se esforçaram para que eu conseguisse fazer as disciplinas do mestrado minha gratidão e reconhecimento, vocês confiaram no meu potencial e acreditam na Educação. Às que auxiliaram de outras formas, que torceram, que exerceram a empatia, obrigada! A Educação precisa que sejamos unidas!

À minha orientadora, Professora Maristani, por perceber meu desejo em realizar a pesquisa e por ter acreditado em mim. Pelo voto de confiança, pela orientação atenta e dotada de sensibilidade e compromisso comigo e a pesquisa. Obrigada por toda a dedicação!

Aos professores da banca, Cláudio, Luciana e Marta, por todas as contribuições na qualificação. Percebi um olhar atento, uma leitura sensível e

comprometida que propiciou importantes encaminhamentos para o decorrer da pesquisa. Minha gratidão!

Às professoras entrevistadas e às demais profissionais da escola Ruth Blank, pela disposição em contribuir com a pesquisa, por me acolherem em seu espaço e por dividirem comigo um pouco do cotidiano vivido. Foi adorável, muito obrigada!

A Deus, por sua bondade e bênçãos, por ter posto a Nina na minha vida, uma gatinha que me aquece os pés enquanto agradeço todos esses seres humanos especiais que encontrei durante esta trajetória. Gratidão!

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão, deixou tacho no fogão com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.
Adélia Prado

Resumo

SILVA, Andréia Haudt da. **Experiências estéticas na Educação Infantil – Práticas pedagógicas desenhadas pela arte.** 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

A presente dissertação surge da necessidade de abordar a importância da arte dentro do cotidiano da Educação Infantil. Compreendendo seu papel na formação estética das crianças, espera-se responder a questão: Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de Educação Infantil para favorecer a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das crianças? O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar e problematizar a prática docente dos professores de Educação Infantil do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas. Deste modo, foi selecionada uma escola de Educação Infantil da rede municipal que é tida como referência por apresentar uma proposta e um trabalho que inclui as artes dentro do seu cotidiano. Participaram desta pesquisa, duas professoras titulares de turmas de Pré 1 e Pré 2, da referida escola, que permitiram observações e concederam entrevistas. O aporte teórico desta dissertação sustenta-se em autores que apresentam importantes contribuições no campo da educação, educação infantil, formação de professores e educação estética, tais como: Barbieri (2012), Dewey (2011), Duarte Jr (2000), Cunha (2018), Nóvoa (2009), Ostetto (2011), Perissé (2014), Saviani (2013), Vecchi (2017) e Vigotski (2010). Por meio desta pesquisa, foi possível perceber 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. Mais ainda, pensar no desenvolvimento de uma educação estética, que tenha por objetivo pensar tempos e espaços que possam favorecer experiências estéticas. Os tempos e os espaços costumam ser pensados a fim de atenderem necessidades referentes à organização da turma para execução de uma atividade e organização da rotina. Assim sendo, percebe-se necessária a discussão e o estudo do tema apresentado nesta dissertação a fim de que possamos avançar em prol de práticas pedagógicas que sejam desenhadas pela arte, educando esteticamente nossas crianças desde a educação infantil.

Palavras-chave: arte. educação infantil. experiências estéticas. formação docente

Abstract

SILVA, Andréia Haudt da. **Aesthetic Experiences in Early Childhood Education - Pedagogical practices designed by art**. 2019. 137f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

This dissertation arises from the need to address the importance of art within the daily life of early childhood education. Understanding their role in the aesthetic formation of children, it is expected to answer the question: What spaces and times are promoted by preschool teachers to favor the occurrence of aesthetic experiences in the daily lives of children? The general objective of this research is to analyze and problematize the teaching practice of kindergarten teachers in the city of Pelotas regarding aesthetic experiences. Thus, it was selected a kindergarten school of the municipal network that is considered as a reference for presenting a proposal and a work that includes the arts within their daily lives. Two teachers from the Pre 1 and Pre 2 classes of the referred school participated in this research, which allowed observations and interviews. The theoretical contribution of this dissertation is supported by authors who present important contributions in the field of education, early childhood education, teacher education and aesthetic education, such as: Barbieri (2012), Dewey (2011), Duarte Jr (2000), Cunha (2018), Nóvoa (2009), Ostetto (2011), Perissé (2014), Saviani (2013), Vecchi (2017) and Vigotski (2010). Through this research, it was possible to realize that the teachers recognize the importance of art in early childhood education, seek to use it in daily life, but feel a lack of preparation that they believe to be the result of deficient academic education they had. According to the teachers, there was little study about art during the academic formation, so it is a challenge to think about proposals that make use of artistic languages. Moreover, think about the development of an aesthetic education, which aims to think about times and spaces that may favor aesthetic experiences. Times and spaces are usually designed to meet class organization needs for routine activity and organization. Thus, it is necessary to discuss and study the theme presented in this dissertation so that we can advance in favor of pedagogical practices that are designed by art, aesthetically educating our children since early childhood education.

Keywords: art. child education. aesthetic experiences. teacher formation

Lista de Figuras

Figura 1 Atividade a partir do carimbo das mãos 64
Figura 2 Atividade de pintura com os pais – Pré 2 84
Figura 3 Festa do gaúcho – Pré 2 85
Figura 4 Mostra de cinema infantil – Pré 1 e pré 2 86
Figura 5 Atividade musical- Pré 1 e Pré 2 – crianças dançando a frente do palco 86
Figura 6 Atividade musical- Pré 1 e Pré 2 - crianças e pais na plateia 87
Figura 7 Espaço físico da sala do Pré 2 - espaço para brinquedos.....89
Figura 8 Espaço físico da sala do Pré 2 - painel com trabalhos das crianças 89
Figura 9 Espelho para que as crianças se vejam 90
Figura 10 Crianças agrupadas realizando atividades 91
Figura 11 Espaço físico da sala do Pré 1 92
Figura 12 Rodas de conversa.....93
Figura 13 Crianças do Pré 1 brincando no tapete onde ocorre a contação de histórias e as rodas de conversa.....93
Figura 14 Espaço físico do Pré 1 com crianças fazendo atividades.....94
Figura 15 Carrapatinho – Pré 1 106
Figura 16 Ursinho - Pré 1 107
Figura 17 Cachorro com mochilinha.....107
Figura 18 O dragão, o fogo, a espada e o escudo 108
Figura 19 Pré 1 – Crianças brincando com a massinha de modelar 109
Figura 20 Pré 1 - massa de modelar sendo modelada.....109
Figura 21 Pré 1 - "Bebê" sendo colocado para dormir. 112
Figura 22 Meninos do Pré 1 com as folhinhas trazidas do pátio 113
Figura 23 Desenho da roda gigante 113
Figura 24 Desenho com pessoas passeando.....114
Figura 25 Desenhos do Pinóquio 120
Figura 26 Sereia Iara, encantadora de homens 122
Figura 27 Desenho da Iara – Pré 2 122
Figura 28 Pintura da calda da Iara – Pré 2.....123
Figura 29 Colméia – Pré 1.....125

Lista de Quadros

Quadro 1 Perfil das professoras.....83

Lista de Abreviaturas

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
MEC	Ministério de Educação e Cultura
SciELO	Scientific Electronic Library Online

Sumário

Capítulo 1. Experiências que me incentivaram ao desenvolvimento desta pesquisa 14

Capítulo 2. Experiência estética e sua importância desde a infância.....26

Capítulo 3. Espaços e tempos na Educação Infantil: possibilidades de experiências estéticas.....38

Capítulo 4. Um panorama da constituição da formação e da identidade do professor e a necessidade de uma formação sensível 50

Capítulo 5. Tendências pedagógicas e práticas educativas – sobre os modos de ver e ouvir 61

Capítulo 6. A grandeza estética da pedagogia de Reggio Emilia.....72

Capítulo 7. Proposta metodológica 78

Capítulo 8. Apresentação do ambiente privilegiado para a pesquisa e dos sujeitos 83

8.1 Reflexões a partir dos encontros de observação e das entrevistas.....88

8.2 Arte – mais que um recurso interessante 96

8.3 Formação para lançar olhares e escutas sensíveis.....101

8.4 Planejamento flexível que permita o encantamento com o que acontece no meio tempo.....111

8.5 Tempos e espaços para deslumbramentos.....116

Considerações Finais 127

Referências.....132

Capítulo 1. Experiências que me incentivaram ao desenvolvimento desta pesquisa

Tudo o que acontece em nossas vidas compõe um repertório de vivências, quando estas vivências passam a nos penetrar de forma instigante, feito música que não conseguimos deixar de ouvir ou dançar, feito traços e cores que precisamos ilustrar, feito poesia que emociona, temos uma experiência! Larrosa (2002, p. 21) diz que "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece". O autor chama atenção para a pobreza de experiências as quais temos vivido. Segundo ele, a informação, o excesso de opinião, a falta de tempo, o excesso de trabalho nos barram da possibilidade de que algo nos aconteça, isto porque "o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura" (p. 24).

Fascina-me nas crianças a abertura que dispõem para o encantamento, para a aproximação das coisas que não conhecem e que desejam conhecer, encantamento este que muitas vezes é enjaulado com força por vozes adultas, (anestesiadas e programadas para a realização de cópias) que lhes dizem: O que é isso? De onde você tirou esta ideia? Jacaré rosa? Nunca vi um!

É preciso garantir que o encantamento não se perca e que a emoção tenha lugar. Encantamento, do latim *incantamēntum*[1], refere-se ao ato de maravilhar-se, tomar-se de encanto, é uma sensação de deslumbramento a algo de bom que se vê, ouve, sente e percebe. Portanto, é a consequência de uma experiência que provocou êxtase, admiração!

A experiência estética não se encerra no encantamento, mas também está ali. Uma das preocupações mais importantes de um professor de educação infantil, e dos demais níveis, é garantir que a escola seja espaço de experiências, experiências que nos toquem! Por experiências estéticas compreendo toda experiência que nos permite um encontro com o sentir, com o mundo das sensações, no qual, não só o aparentemente belo tem sentido ou importância, mas todas as experiências que nos causam estranhamento, assombro, beleza, etc. que

[1] Definição a partir do Dicionário Aurélio. Disponível em: https://dicionariodoaurelio.com/. Acesso em: 17 jun. 2019.

afloram nossas emoções.

A experiência estética advém do inesperado que impressiona, da inovação, da surpresa que toca e desperta os sentidos ao maravilhamento. Ela cria uma relação de encontro com o objeto que promove a experiência, nos causando uma qualidade de tempo que permite uma conexão dos nossos sentidos externos e internos. Esta conexão ocorre de forma muito singular e subjetiva. Não pode ser medida ou avaliada, qualificada como boa ou má, mas pode ser percebida pelos outros através do que impacta/causa em quem vive a experiência, pois altera o estado anterior, além do mais, a experiência estética pode ser narrada pelo sujeito que a vive, a partir de uma proposta que busque instigá-lo a falar sobre o que percebe/sente, como é tocado por aquela experiência, no que aquilo lhe faz pensar.

Por garantir a ligação entre o que se sente e oportunizar a reflexão de sentidos, a experiência estética é uma experiência importante e formadora dentro da educação, pois, ao contemplar o que fascina as crianças o professor pode favorecer múltiplas conexões e propostas que estimulem um conhecimento ligado às sensações.

Desta forma, busco apresentar os estudos referentes ao tema: “Experiências estéticas na educação infantil – Práticas pedagógicas desenhadas pela arte” respondendo a seguinte questão: Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de educação infantil para favorecer a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das crianças?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar e problematizar a prática docente dos professores de uma escola de educação infantil do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas, procurando responder as questões:

De que forma os professores das escolas de educação infantil de Pelotas tem trabalhado as artes?

Que tempos e espaços são planejados para a ocorrência de experiências estéticas na infância?

Com que intencionalidade os professores possibilitam experiências que contemplem as artes?

Já faz algum tempo que percebo uma relação intrínseca entre educação e arte, não há como tornar distante uma área da outra. Um processo educativo de alta

qualidade ocorre através de uma rede de conhecimentos que se incorporam em nós a partir de nossas necessidades em conhecer e criar novos sentidos, através do encantamento e das experiências que contemplam nossas sensações e percepções.

A arte nos permite a elaboração daquilo que sentimos, mesmo que não ocorra de forma consciente, faz com que nos conectemos com sentimentos e significações bem diversos, não só através da criação, mas também através da fruição. Nossa subjetividade estabelece um diálogo com as linguagens artísticas estabelecendo formas de privilegiar o que sentimos. Por isso, a apropriação das artes se faz importante no cotidiano da educação. No processo de produção de um desenho, de uma escultura, de uma música, de uma dança, nos conectamos com sentimentos e significações bem diversas, que nem sempre se encaixam numa normativa, em algo que foi pedido, mas que é fiel ao que é sentido, ao que precisa ser dito, mostrado, compartilhado com o mundo. Sendo assim, arte não reproduz, cria. A reprodução é um ato mecânico, a arte envolve percepção, sentido, criação, não mecanicismo.

A educação infantil, em especial, tem o privilégio de ter uma legislação que a respalda como espaço de vivências diversificadas. E para garantir muitas destas, há de se contemplar a música, o teatro, a dança, as artes visuais, o cinema, a literatura, visto que, estas vivências atendem a um dos princípios fundamentais apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação Infantil, os *princípios estéticos*: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. E, mais do que vivências precisamos possibilitar experiências! Como já disse, na nossa vida compomos um repertório de vivências, as melhores geraram experiências!

Para a garantia de propostas pedagógicas que assegurem os princípios estabelecidos pelas diretrizes é interessante considerar que a pessoa do professor necessita estar inserida num contexto de valorização de seu potencial expressivo e criador, de espectador artístico, ele ainda necessita passar por uma formação que lhe permita o contato com diferentes manifestações artísticas e culturais, e que, lhe possibilitem refletir que infância quer possibilitar às crianças.

Escolher o curso de Pedagogia fez com que eu me distanciasse de outros cursos de interesse, um deles era o curso de Música. Eu diria que é um distanciamento físico do curso, porque a música faz parte do meu cotidiano com as

crianças. A pedagogia, e em especial a docência com as crianças, permite estabelecer conexões variadas, e a música e as artes como um todo, são uma via de acesso eficaz ao maravilhamento das crianças. Mesmo os mais tímidos acabam contagiados por um momento de dança, pela escuta de um novo estilo musical, pela combinação de cores em um quadro.

Realizei o curso de Pedagogia na Universidade Católica de Pelotas, contei com professores que me instigaram à pesquisa, que me moveram à necessidade de conhecer intimamente a escola. Eu não queria me dedicar somente à teoria, nem somente à prática, digo isso porque por vezes acreditava que faltava chão de sala para as professoras, embora o curso privilegiasse as atividades de extensão, estratégias de ensino e de práticas docentes, algumas propostas não pareciam se encaixar na realidade das escolas, pareciam prontas, e cada escola era única, talvez precisássemos aprender a olhar, perceber, escutar, dialogar com as crianças que encontraríamos. Se esta sensibilidade fosse exercitada no nosso curso e em muitos outros, creio que teríamos profissionais mais dispostos, criativos e que valorizassem mais as unidades institucionais em suas particularidades e potencialidades.

Ao exercer a docência, mesmo antes de concluir a Pedagogia, comecei a perceber que imprimia nas relações que eu estabelecia em sala de aula o que considero importante no processo educativo e que me constitui como pessoa. A música muitas vezes entrou para este espaço comigo, para a escuta, para entoar canções, para discutirmos letras, ritmos, culturas. Certa vez, numa turma de pré-escola um menino disse: “quando eu crescer eu quero ser igual a profe! Professor e cantor!” Naquele momento percebi que eu cantava muito com as crianças, a ponto de ele fielmente acreditar que eu era uma cantora profissional. Percebi o quanto a Pedagogia me aproximava da Música e das Artes como um todo, porque sempre gostei do teatro, da dança, do desenho... Participei de um grupo de teatro amador por oito anos, as peças que montávamos costumavam ter uma trilha sonora composta pelo diretor, que também escrevia as peças. Encantava-me o fato dele aproximar o teatro e a música para compor os espetáculos.

Durante a graduação, realizei projetos de extensão propondo oficinas com jogos dramáticos em turmas de pré, nos anos iniciais e até mesmo nos finais. Oito anos depois desenvolvia um projeto musical na mesma escola onde havia realizado práticas de extensão do curso e fui reconhecida por uma aluna da pré-escola.

Lembro que por um momento ela parou, me olhou e disse: “Ei!”. Percebendo que ela me olhava como se me conhecesse eu comecei a contar nos dedos quantos anos haviam se passado desde a minha última ida à escola, antes que eu terminasse de contar ela me disse: “Tu brincava com a gente! Era nossa profe de teatro! Eu te adorava!” Um “Ah!” emocionado tomou conta de mim, lhe dei um abraço e fui lembrando com ela de como eram criativos, brincalhões e como havia sido desafiador o projeto, já que na época eles tinham aula em um galpão que servia de escola, porque o prédio institucional estava em reforma. Foi um dos momentos em que percebi que a docência faz marcas que nem se quer imaginamos.

No exercício da docência também aproximamos áreas, nos servimos das Artes de forma muito especial, com os mais variados objetivos: educar os sentidos, estimular a expressão, criação, contemplação... E isso é muito importante! Hoje acredito que todo professor tem um artista dentro dele, sempre “a postos”! Não se consegue educar se não tiver em si alma de artista! Se não estiver disposto a sentir, criar, se expressar.

Nóvoa (2009) propõe que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”. Enunciado com o qual concordo, e que ele descreve melhor ao dizer: “Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (2009, p. 6). Em uma criação artística, tal qual na prática do ensino, as habilidades técnicas, o conhecimento científico da área, influencia o ato, mas se imprime o que se sente, o que se percebe. A pessoa está intimamente ligada à sua criação artística, bem como, o ato de ensinar está intimamente ligado à pessoa.

É válido refletir se o professor só busca promover experiências estéticas para as crianças quando tem uma aproximação muito pessoal com as artes, se o professor de educação infantil, ciente da variedade de vivências/experiências que deve possibilitar, as promove a fim de aproximar as crianças das possibilidades de uma educação estética. Outro ponto a observar, é se a concepção pedagógica do professor influencia na promoção das experiências de cunho estético.

O tema desta pesquisa parte de uma preferência investigativa que contempla arte e educação, de uma necessidade em perceber que experiências são privilegiadas na educação infantil. Visto que, parte do aporte teórico da educação infantil aponta para a necessidade de se propor práticas pedagógicas que

privilegiem a organização de tempos e espaços que garantam a valorização das diferentes produções culturais e a diversificação de experiências que promovam a sensibilização do olhar estético. Isto de fato ocorre?

A estética inscreve-se na história buscando compreender o belo. Platão acreditava que a arte afastava da verdade, se tratava de uma cópia imperfeita do mundo, já Aristóteles passou a defender que a realidade se dá por meio da apreensão dos sentidos, para Kant o belo passa a ser considerado algo subjetivo, já para Hegel o belo mudava conforme o tempo. Vários filósofos tomaram o estudo do belo, da percepção e da arte como estudo. Já mais recentemente, os estudos de Adorno destacam o poder subversivo da arte, já que ela denuncia a lógica dominante do totalitarismo. É importante destacar que a primeira definição de estética, no sentido moderno, foi feita por Alexander Baumgarten como "ciência do conhecimento sensível na obra Aesthetica, incluindo elementos cognitivos e emocionais" (HERMANN, 2002, p. 15).

Para Hermann, a educação que sempre teve atração à unidade pode se beneficiar do reconhecimento da pluralidade de formas de vida estética, pois

> [...] a estética atua pelo estranhamento que provoca diante da normalização da moral, contribuindo para desenvolver novas sensibilidades na interpretação de princípios abstratos. A educação é uma ação que se legitima a partir de um determinado *ethos*, que se orienta por uma ideia de bem. A interpretação estética não é contraditória com a vida ética; antes disso, pode auxiliar nessa justificação, desenvolvendo a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos e no reconhecimento do outro e evitando os riscos da uniformização diante do universalismo (HERMANN, 2002, p. 22).

A ética racional em declínio, de acordo com Hermann, necessita da estética, que é capaz de evitar uniformizações e privilegiar o desenvolvimento da sensibilidade. A autora diz que: "A experiência estética, enquanto um modo de conhecer pela sensibilidade, em que se refugiam a pluralidade e a diferença, passa a se constituir uma via de acesso para a vida ética" (HERMANN, 2002, p. 11). Isso elucida a combinação dos princípios éticos e estéticos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a estética não é normativa, não segue um padrão. A experiência estética está relacionada à reação a algo novo, à sensação que algo dado traz e que muda o estado anterior a sua chegada, à uma percepção que é única para cada indivíduo, mas necessária a todos, pois garante uma gama de descobertas, percepções e relações.

As experiências estéticas consistem em vivências que proporcionam o contato com o que estimula nossos sentidos à contemplação, ao estranhamento, à novidade, à criação, seja um objeto artístico, uma ideia, um elemento da natureza. Essas vivências consistem em experiências estéticas por alterarem um estado de estagnação do corpo e do espírito e proporcionarem um conhecimento sensível. Portanto, as experiências podem estar ou não relacionadas às artes.

Considero importante salientar a fragilidade teórica ofertada aos profissionais da Pedagogia à respeito da arte, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Pequena é a bibliografia encontrada sobre a importância de uma prática docente que propicie experiências que contemplem as linguagens artísticas, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais. Poucos são os cursos de formação que abordam sobre o tema e as possíveis contribuições da arte pensada numa perspectiva de formação estética.

Realizei uma busca por pesquisas que tenham como objeto de estudo as experiências estéticas na educação infantil e pude perceber que são recentes os estudos que tratam especificamente de experiências estéticas na educação infantil.

Ao iniciar as buscas no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), lancei o termo “experiências estéticas na educação infantil” foi encontrada uma dissertação de mestrado, do ano de 2017, que traz como título: “Lugares Educativos como Possibilidade para as Experiências Estéticas na Educação Infantil” (NEVES, 2017).

Esta dissertação se propõe a refletir quais as possibilidades que os lugares educativos apresentam para experiências estéticas na educação infantil, analisando a forma como as instituições pensam e apresentam suas propostas educativas por meio dos espaços educativos. Através de um estudo de casos múltiplos Neves entra em contato com três instituições indicadas por secretarias municipais de educação do estado de Santa Catarina, a fim de analisar os espaços de educação infantil destinados à crianças de até três anos e discutir as possibilidades que estes oferecem para a ocorrência de experiências estéticas. Neves, a partir da contribuição de Sarmento, percebe que:

> [...] os lugares educativos têm cada vez mais tomado a criança como centro em sua concepção. Entretanto, com a dificuldade em lidar com a alteridade que corresponde à infância, a opção de transformação e/ou preparação desses lugares parece tomar por referência uma criança idealizada, ou uma imagem de infância globalizada (SARMENTO, 2001 apud NEVES, 2017, p.7).

O autor ainda destaca que “refletir sobre a dimensão estética é apegar-se mais ao caminho do que a chegada” ao dizer que a pesquisa que realizou aponta mais questionamentos que soluções, e que pensar a dimensão estética no processo de formação humana da criança exige delicadeza e respeito ao que são, pois elas não serão alguém, já estão sendo.

Realizando a busca pelos termos “experiências estéticas” e “educação infantil” simultaneamente e refinando a busca para pesquisar em ‘Nome do programa: Educação’ obtive o retorno de 3188 resultados, entretanto, estas dissertações e teses versam sobre imagens, interações, espaços, materiais, o que tem íntima relação com a estética, mas não tratam pontualmente sobre esta questão e o porquê da importância de contemplar a estética na educação infantil. A dissertação descrita anteriormente (NEVES, 2017), embora contemple sobre os espaços educativos, levanta discussões pertinentes à estética fazendo um movimento de articulação entre teoria e prática acerca do conceito de estética e lugar, elencando razões para se pensar a estética na educação infantil.

Dentre os diversos 3188 resultados, ressalto uma dissertação de mestrado intitulada “As Experiências Estéticas da Criança: Um Estudo a partir do Habitus do Professor e do Trabalho com a Arte na Educação Infantil” (SANTOS, 2015), que tem por objetivo “compreender a relação entre o habitus do professor e as experiências estéticas da criança no campo da arte na educação infantil”. Disserta sobre como as trajetórias, experiências e vivências culturais dos professores influenciam as experiências estéticas das crianças; nesta pesquisa, as professoras foram ouvidas para que a pesquisadora pudesse compreender práticas culturais das mesmas e as trajetórias de vida e de que forma estas influenciam na proposição de experiências estéticas para as crianças. Destaca como resultados da pesquisa 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” (SANTOS, 2015, p. 10).

A partir de 1996, constam pesquisas no Banco da Capes que contemplam os termos “experiências estéticas” “educação infantil” simultaneamente, com um crescente aumento a partir de 2010, entretanto, convém retomar, estas pesquisas

versam sobre diferentes objetivos, as dissertações que evidenciei até o momento são as que mais vão ao encontro da pesquisa que realizo.

Na busca dos termos “educação estética” e “educação infantil” simultaneamente, e refinando a busca em Nome do Programa: Educação tem-se o retorno de 3318 resultados, destes, destaco a dissertação “A Educação Estética: Contribuições do Estudo de Vigotski para o Ensino de Arte na Educação Infantil” (STEIN, 2014), que trata sobre os propósitos de uma educação estética na educação infantil amparada em pressupostos desenvolvidos por Vigotski. Stein destaca a importância do papel do professor ao pensar intervenções pedagógicas que promovam uma educação estética, para isto, aponta que são necessárias condições objetivas que possibilitem a ampliação das experiências dos professores com a Arte, por meio de uma formação docente amparada em estudos contínuos.

Ainda consultando o Banco de Teses da Capes, pesquisei as palavras que seguem de forma conjunta: “sensível” “arte” “educação infantil” em Nome do Programa: Educação; houve 5477 resultados. A busca por sensível ao invés de estética se dá porque a pesquisa que proponho não desvincula o aspecto sensível da estética, visto que, estética do grego *aisthésis* refere-se à percepção, sensação, sensibilidade.

Desde 1987, há pesquisas envolvendo as palavras da busca. A partir de 2005 há um crescente aumento da produção acadêmica, em 2015 são produzidas 502 pesquisas envolvendo os termos da busca.

De forma mais direta, busquei por “estética na educação infantil”, sem refinar a busca, obtive o retorno de 5 pesquisas, quatro delas na área da Educação e uma delas na Teologia.

É interessante perceber como os estudos sobre estética tem chamado a atenção em diferentes áreas, versam sobre as formas, os sentidos, o sensível. Como já foi apontado, nos últimos anos é crescente o número de pesquisas que tem investigado a respeito da relação entre experiência estética, educação e crianças.

Outro caminho para mapear as produções científicas foi o levantamento no SciELO (Scientific Eletronic Library Online), onde utilizei as mesmas palavras: 1º: “experiências estéticas na educação infantil”; 2º: “experiências estéticas” e “educação infantil”; 3º: “educação estética” e “educação infantil”; 4º: “sensível” “arte” “educação infantil”; e 5º: “estética na educação infantil”.

Através do primeiro e segundo termo não obtive resultados, através do terceiro termo houve sete resultados para a busca: educação estética e educação infantil, destes, cinco são artigos que tratam sobre literatura, os outros dois referem-se respectivamente a imagem da criança dentro do cinema e a relação entre arte, educação e infância.

Desviei-me dos itens anteriormente descritos e busquei somente por “educação estética” retornaram 216 resultados. Destacam-se aí as produções no Brasil, 153 delas. A partir daí, apliquei os filtros: ‘Coleções: Brasil’, ‘Idioma: Português’, ‘SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Sociais e Aplicadas, obtive 124 resultados, consultando os resultados pude perceber que nenhum dos resultados para a busca referia-se a um estudo sobre a importância de uma educação estética desde a educação infantil, são estudos variados, de diferentes áreas, que versam sobre a estética.

Para “sensível”, “arte” e “educação infantil” não há resultados de busca, e para “estética na educação infantil” somente um resultado, o mesmo já encontrado ao procurar por “educação estética” e “educação infantil”. Na busca de estética na educação infantil retornam seis artigos.

É possível concluir através do levantamento que realizei que são recentes os estudos sobre educação e estética, que versam diferentes áreas do conhecimento e que é crescente nos últimos anos a pesquisa por esta relação: educação – estética – sensível. Necessários, portanto, estudos que aprofundem caminhos para uma educação estética desde a infância.

Os Pedagogos que atuarão na docência da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, necessitam compreender durante sua formação e atuação, o que é uma educação voltada à formação estética e sua importância, por isso é importante o crescimento de estudos na área da educação estética e uma formação que garanta reflexões acerca do sensível.

Ostetto e Silva (2018, p. 270) destacam que:

> Na atualidade, compreendemos que refletir sobre a dimensão estética na formação de professores significa traçar um caminho que tenta chamar atenção para a necessidade de devolver sentido às coisas do mundo; de fazerem-se movimentos que ajudem o professor a (re)animar sua vida, dentro e fora da docência, a reconectar-se com sua potência criadora, (re)encantar-se e seguir com as crianças percebendo e inventando belezas. Significa não esquecer a pessoa na pessoa do professor – ser por inteiro, mente e corpo, emoção e razão, escrita, voz e poesia de ser.

Educar esteticamente os professores é permitir o exercício da sensibilidade. Não é diferente quando se pensa em educar as crianças esteticamente. Vale destacar que não se pretende uma educação estética a fim de fazer das crianças profissionais das Artes, se pretende sim, manter nelas a sensibilidade corriqueira da infância e que precisa de tempos e espaços para se desenvolver ainda mais.

A arte é aliada essencial no processo de educação estética, a forma como se permite a apropriação das linguagens artísticas, o respeito aos tempos, a garantia de espaços ricos em materiais, sensações, fortalecem o desenvolvimento de uma educação estética. Através dos processos criativos, da fruição, das relações que permitem que estabeleçamos com os objetos artísticos, a arte nos ensina sobre apreço, respeito às individualidades, formação humana, coletividade. Na infância, o desenvolvimento destas potencialidades deve ser garantido, é necessária a formação de uma sensibilidade paralela à aquisição de conhecimentos variados, que privilegia o exercício sensível, a vontade de agir no mundo de forma criativa e ética.

É necessário compreender o quanto o professor da área da Pedagogia trabalha e vivencia a Arte no seu dia-a-dia com as crianças, e perceber que a formação artística e estética deste professor é importante.

Embora os professores da educação infantil assim como os dos anos iniciais careçam de uma melhor formação no que diz respeito às artes e a formação estética, que experiências eles têm propiciado às crianças? Promovem tempos e espaços que propiciam a ocorrência de experiências estéticas?

Espero que no decorrer desta pesquisa a prática docente seja pensada de forma crítica, a partir do aprofundamento teórico e dos levantamentos obtidos através do trabalho de campo. Que a postura docente seja objeto de estudo e reflexão, que o compromisso seja qualificar e aprimorar o fazer pedagógico, contribuindo para um fazer que favoreça experiências estéticas e afaste as crianças da reprodução artística e social padronizada, predeterminada, isenta de reflexão, de criação e de manifestação de sentimentos. Espero que esta pesquisa contribua para a identificação dos ganhos no desenvolvimento infantil através de propostas de experiências estéticas, ganhos provenientes de uma relação onde a prática docente favorece a emancipação da criança como ser social, ser que já é, e não que um dia virá a ser, que possui capacidades para refletir sobre o mundo de forma crítica e

criativa, de perceber as produções artístico e culturais com as potencialidades sensíveis que dispomos enquanto seres humanos produtores de cultura.

O procedimento metodológico deste estudo baseia-se em uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com duas professoras da educação infantil do município de Pelotas, que atuam em uma escola de educação infantil conhecida no município por sua proposta de trabalho voltada às artes.

Durante as entrevistas busquei conhecer a trajetória profissional e pessoal das professoras, buscando compreender aspectos que levavam ao apreço em trabalhar com a educação infantil e em uma escola com uma proposta pedagógica voltada às artes. Os professores falaram de impressões referentes à proposta da escola, facilidades, desafios enfrentados, expuseram o modo como procuram trabalhar. As observações, que ocorreram antes das entrevistas, permitiram o contato com o grupo de crianças, com os professores e a escola, o conhecimento da dinâmica das turmas, o acompanhamento de propostas apresentadas pelos professores e a busca de reflexões acerca do tema desta pesquisa. Fiz uso de recurso fotográfico e de diário de campo. Observei as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, o que era proposto, em que espaços, com quais tempos, como eram apresentadas as propostas, o que ocorria durante a execução, que materiais costumavam ser produzidos, com que recursos, como eram lançadas as propostas, como as crianças respondiam a elas.

Os dados obtidos através das observações e entrevistas foram analisados através de um processo que buscou a análise de conteúdo, de acordo com Ferreira e Calado (2005, p. 9): “Todo este conjunto de tarefas – separação em unidades, categorização/codificação e agrupamento – constituem modos de contribuir para a redução de dados, fundamental para a análise de conteúdo”. Portanto, fiz uma análise sistemática do diário de bordo, das fotos e vídeos, ouvi com atenção as entrevistas, realizei as transcrições e as li, a fim de achar unidades que orientassem a categorização dos dados. Nesta análise, foi dada importância ao conteúdo das observações e entrevistas realizadas.

Capítulo 2. Experiência estética e sua importância desde a infância

O que nós vemos das coisas são as coisas.
Porque veríamos nós uma coisa se houvesse
[outra?
Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos
[a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele
[convento
De que os poetas dizem que as estrelas
[são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de
[um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são
[senão estrelas
Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos
[estrelas e flores.

"O Guardador de Rebanhos"
In Poemas de Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

Frente a um poema nos admiramos com a linguagem figurada das coisas, com a possibilidade de darmos asas à imaginação. Caeiro é conhecido por sentir pura e simplesmente as coisas como elas são, por prezar pelas sensações advindas das coisas da natureza.

Homem simples, que só teve educação primária, Alberto Caeiro é puro sentimento. Comunica como percebe o mundo, pelo que vê, pelo sentido que ele afirma que as coisas têm em si, ora “o essencial é saber ver [...] e nem pensar quando se vê, nem ver quando se pensa”.

Por falar em perceber as coisas pelos sentidos, a palavra estética, que vem do grego *aisthesis,* refere-se à capacidade de sentir, a uma compreensão pelos sentidos, a uma percepção totalizante, à “beleza/arte”.

Segundo Perissé (2014, p. 26), o deleite estético

> [...] pressupõe e provoca a inteligência, a memória, a imaginação. Não se trata de algo que afete apenas nossos sentidos externos, mas todo o nosso corpo e toda a nossa interioridade. Consideramos algo belo porque nossa visão assim o capta e porque nossa visão *interior* o reconhece igualmente! A palavra no texto grego de Diógenes Laércio para indicar o cego de que fala Aristóteles é *tuflou* , remetendo figurativamente à pessoa que, mesmo tendo visão saudável, mostra-se insensível, torna-se vítima de uma espessa neblina (ou de uma tempestade, um tufão... há relações etimológicas entre o tufão e essa cegueira) a encobrir-lhe os olhos da mente, sem abertura de espírito para reconhecer e acolher a beleza.

E esta beleza a qual devemos estar dispostos a perceber, de alma despida e olhos abertos, não se refere a uma beleza predeterminada por padrões, simetrias, conceitos, está *enlaçada* ao sentir.

> “A propósito, segundo o biógrafo Diógenes Laércio, indagaram certa vez a Aristóteles: “por que preferimos conversar durante mais tempo com as pessoas belas?” E o filósofo teria respondido: “somente um cego faria esse tipo de pergunta” (Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres, v. 20 *apud* PERISSÉ, 2014, p.25).

Cego, neste sentido, seria aquele incapaz de perceber a beleza através da dupla conexão, que inclui o que nossa visão capta e o que a nossa visão interior o reconhece também belo.

A beleza não se refere à capacidade de reconhecer algo belo unicamente por seu exterior, até porque nisto entra o quesito do gosto, está na capacidade de sentir, de perceber o mundo por meio dos nossos sentidos. Antes de querermos enquadrar o que vemos à conceitos e normas, é preciso de fato ver/sentir, pois, perceber a beleza implica uma disposição, uma abertura a perceber as coisas do mundo, esta mesma abertura é a que vai se assombrar, se entristecer, que vai implicar um movimento de diálogo com o mundo, e não uma atitude de completa passividade e apatia.

Duarte Jr (2012, p. 363), expõe que: “nosso encontro corporal, sensível com o mundo, é também estético”. É possível com isso, inferir que a entrega em perceber

as coisas do mundo por meio dos sentidos, é resultante de uma experiência estética, de um movimento que envolve natureza, corpo e sensação.

O autor supracitado ressalta a importância de uma educação do sensível, nesse sentido, argumenta que

> [...] a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário -, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhes proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 29).

O que segundo ele, é possível de diferentes formas, desde a prática de coisas simples como caminhadas por trilhas e bosques, apreciação de perfumes e cheiros, ao contato com obras de arte. Chamo atenção frente ao exposto para o quanto temos nos acostumado e educado nossas crianças a desejar conceitos, racionalizando muitas vezes o que não foi sentido.

Duarte Jr (2000, p. 147), salienta que:

> O sensível (o estésico), veio deixando de ser considerado um saber no desenrolar da modernidade, a qual já se afirmou estar caracterizada por um processo de crescente abstração, com o conceito (o conhecer intelectivo) tendo sido elevado à categoria do único conhecimento digno do nome.

No anseio pela abstração de conceitos, pela informação; o valor do sentir e da experiência tem se perdido. Percebo que preocupado com a pressa com que as coisas se passam e com a intenção de falar sobre o valor da experiência, Larrosa (2002) trouxe importante contribuição ao ligar o conceito de experiência a uma abertura ao acontecimento, a habilidade de sentir.

Segundo o autor, o excesso de informação, de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho nos impedem que de fato algo nos toque, nos aconteça. Estamos tão preocupados em ter o controle das nossas ações que nisso queremos controlar também os nossos sentidos, o que sentimos, o que nos toca, o que nos atravessa, como se isso fosse possível.

O que sentimos, o que nos impacta, o que nos acontece, revela um pouco de nós, por isso, nem sempre, o que emociona um, emociona outro. O sentir está intimamente ligado aos aspectos culturais e históricos de cada um. No entanto, algumas culturas e histórias de vida, são marcadas pela privação do sentir, pela repressão. Talvez porque saibam o poder libertador do sentir, da abertura a uma

experiência, e, sujeitos tão ligados aos sentidos e a experiências fugiriam do controle daqueles que acreditam ter poder.

Não é incomum que na educação das crianças pequenas sejam privilegiados o ensino de técnicas, de modos de fazer, mais do que a experimentação de materiais, de possibilidades, de conexão com os sentimentos e com a própria capacidade criadora que possuem. A consequência da primazia do ensino de técnicas sob a valorização dos sentimentos tem preparado humanos desprovidos de paixão. A técnica não é dispensável, mas ela não deve ocorrer de forma isolada, apreendida por necessidade imperceptível aos sentidos.

A propósito, Paulo Freire (2007) destaca que ensinar exige estética e ética. “Decência e boniteza”.

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 2007, p.33).

E se ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção, como diz Freire, é necessário compreender que ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado, “sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (1996, p.53). Educar esteticamente é educar alguém para ir além, partindo do que vê, do que percebe, é provocar alguém para um processo de busca, de encontro com os sentidos. Freire nos diz que cientes da nossa natureza de inacabados devemos nos inscrever num permanente movimento de busca.

> Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

A infância é uma etapa do desenvolvimento humano marcada pela curiosidade, pelo desejo de descobrir, pela necessidade e vontade de ampliar conhecimentos e conectar-se com o mundo, sabendo disso, Ostetto (2011, p. 5) ressalta que

> [a] presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, por isso, vitais.

Nesta direção, a autora aponta para a necessidade de se ter clara a importância de mobilizar os sentidos, para isso, "[...] é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia" (2011, p. 5). Ostetto ainda destaca a importância de o professor colocar-se como um "interlocutor privilegiado", permitindo a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade. Segundo ela, muitas vezes os professores com receio de desconsiderar o gosto que as crianças trazem de casa, abrem mão de seu papel que implica entre outros: promover encontros de busca, de encorajamento à experimentação, a aproximação de diferentes códigos estéticos.

A expressão, a criação, a percepção, a fruição devem ser fundamentos de propostas que promovam uma diversificada gama de vivências e experiências e necessitam ser privilegiados pelos professores. Com isto, é significativo refletir que propostas são oportunizadas na prática cotidiana com as crianças que se voltem a possibilidades de experimentação, de uma educação antes de tudo estética, marcada pela beleza do sentir.

Ao escrever sobre educação estética, Vigotsky (2010) destaca a importância de não se atribuir à estética funções alheias, que serviriam como recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. Segundo as palavras do autor "[...] é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso moral para o comportamento moral" (VIGOTSKY, 2010, p. 325), pois assim, há a substituição de um sentimento estético por um momento moral.

Outro equívoco apontado pelo autor refere-se à imposição de problemas e objetivos de ordem social e cognitiva, como se a arte e a estética não tivessem finalidades em si mesmas, mas em fazer uma leitura do real, das organizações sociais, com isso, descreve Vigotsky que "[...] arriscamos não só a ficar com uma concepção falsa da realidade como também excluir os momentos puramente estéticos do ensino" (VIGOTSKY, 2010, p. 330).

Um último equívoco apresentado refere-se à redução da estética ao que é agradável, ao trabalho com obras de arte que são capazes de suscitar alegria e prazer, segundo Vigostky a arte não deve ser vista tão simplesmente como meio para despertar reações hedonísticas.

Sirvo-me dos equívocos aqui apresentados para citar práticas comumente realizadas nos dias de hoje nas escolas, tais como: utilização da literatura e do teatro com a finalidade de passar determinado conhecimento moral, filme visto como cópia da realidade, obra de arte que só assim é considerada se for agradável aos olhos, aos ouvidos e etc. Antes de servirem a um propósito estético servem a propósitos com outros fins e não é o que se pretende quando o objetivo é proporcionar experiências estéticas.

A relação com as obras de arte, com obras que sejam criadas ou apreciadas, depende de uma relação muito particular entre o criador e sua criação, ou entre a obra e seu apreciador, e deve se atentar primeiramente a uma relação estética, marcada pelo sentir, pelo momento do contato, da ligação.

É deste contato, desta ligação primeira com as coisas, que é marcada pelo sentir, que temos privado nossas crianças ao atribuirmos objetivos estranhos à estética. Ao esperarmos sempre que a arte se encaixe em conceitos predeterminados e que julgamos aceitáveis.

Nas palavras de Ostetto (2011, p. 7):

> O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também.

Frente ao exposto é necessário destacar que o tempo é importante aspecto a ser considerado para a ampliação de repertórios culturais, a fim de permitir através dele apreciação, criação, percepção do belo, mas também do feio, do que encanta, do que entristece, do que é sublime, trágico. A disponibilização de um repertório diversificado por parte do professor implica tempo de busca, a atitude de fazer-se e descobrir-se em uma atuação voltada à percepção, à uma vontade de provocar os seus sentidos e o das crianças, implica um movimento de provocação, de descobertas, de aceitação, de educação estética.

O professor também precisa estar aberto a outros modos de ver as coisas, se a criança desejar criar um cavalo azul com asas em seu desenho, existe algo que o

impeça? Existe um motivo para que seja direcionado a criar um cavalo de jeito e cor padrão? Mesmo adultos ficamos maravilhados com coisas que fogem ao padrão em desenhos de animação, a exemplo dos Minions[2], eles existem? Entretanto, quando a criança cria algo distante do real, mas próximo ao seu imaginário, alguns adultos se chocam. Qual o motivo de ligar toda produção artística a algo definido no mundo? Ao propor uma atividade com arte o professor deve antes de tudo estar disposto a viver a arte, não em produzir cópias da realidade.

A correção dos desenhos é prática que ainda ocorre. Repreensões quanto à cor, às formas, ao traço, ao conteúdo, já presenciei muitas vezes nos últimos anos.

Para Vigotski (2010, p. 346),

> [...] o nivelamento e a correção do desenho infantil significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica da sua vivência e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel à nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil. Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-la à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia.

O autor enfatiza que o desenho antes de tudo ensina a criança a dominar suas vivências, a vencê-las e superá-las e nisto está o seu caráter educativo.

> Também nesse sentido a principal exigência pedagógica vem a ser a aposta no aspecto psicológico do desenho infantil, ou seja, na verificação e no controle daquelas vivências que levam ao surgimento do desenho e não na avaliação objetiva dos pontos e linhas (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

O valor educativo se percebe no processo, na relação que é estabelecida no momento da promoção de experiências. Em como são oportunizados os materiais, como são estabelecidos os diálogos, como são ampliados os repertórios culturais e como são considerados os repertórios que as crianças possuem. Não é necessário instaurar uma norma às produções das crianças, indicar cores e linhas, é necessário sim participar do processo de descoberta, promovendo novas formas de criar, ver e perceber o mundo.

> Parece que o adulto “não aguenta” o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... Em tudo, o adulto quer colocar ordem – a sua ordem – nomear, enquadrar, e, então, acaba por interferir indevidamente nas produções das crianças. Acaba por silenciar

[2] Os “Minions” são personagens do filme Meu Malvado Favorito, são seres amarelos, pequenos, que servem ao seu estimado vilão e possuem um idioma muito próprio e engraçado, frutos de pura ficção. Fizeram tanto sucesso em Meu Malvado Favorito que ganharam um filme só seu: “Minions”. Disponível em: https://meumalvadofavorito.com.br/filmes/meu-malvado-favorito/. Acesso em: 6 mai. 2018.

> a voz da criança, restringindo seu processo de criação (OSTETTO, 2011, p. 11).

Se não interfere no processo querendo nomear os desenhos, ditando modos de fazer, insiste em pôr legenda. Como sugere Ostetto (2011), seria então mais interessante que o adulto procurasse conhecer a história daquele desenho do que identificar figuras. Isto porque a pergunta: “qual a história do seu desenho?” pode levar a criança a organizar seu pensamento e expressá-lo. Entretanto, como diz a autora, que isto não se torne uma atividade didática.

É preciso compreender como marca única de um momento da criança, a produção que realiza, o modo como faz, a resistência ao fazer, as preferências. Nem todos apreciam as mesmas obras, as mesmas manifestações artísticas, entretanto, cabe ao professor considerar as sensações frente às propostas, o que manifestam as crianças, o foco deve estar no processo e nas sensações que vão sendo vivenciadas. É necessário estar disposto a fazer uso de uma percepção sensível que permeia todo o ato pedagógico, quando trabalha com a arte, mas não só quando esta é contemplada, as sensações são nossas primeiras respostas ao que nos acontecem e merecem ser privilegiadas na educação, ainda mais quando se deseja que a educação prime pelo valor estético, pelo valor do sensível.

Sobre arte, afeto e educação, Meira e Pillotto (2010, p. 11) afirmam:

> O professor, como artista, ou como o artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz ou com quem se propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutado em valor para a vida pessoal e social.

A conexão que se dá pela via afetiva desencadeia determinadas relações nas práticas educativas, implica em determinados modos de criação. É de fato o mapa sensível, que pode guiar práticas pedagógicas de qualidade. As autoras destacam que “se faz educação com afeto, ética e estética, articuladas as diversas áreas do conhecimento e as múltiplas possibilidades de perceber e de sentir o contexto no qual estamos inseridos como protagonistas na construção de muitas histórias” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 23). Tão importante quanto isto, é saber que o os processos de criação e o afeto, estão relacionados à sensibilidade e que esta não é privilégio somente de artistas, mas capacidade inerente a todos os seres humanos.

A criança frequenta diferentes ambientes e é influenciada afetivamente por eles, através das imagens que lhe cercam, dos sons que ouve, das relações que

observa. Tudo que chega a ela envolve um caminho de percepção. Às artes elas não estão imunes, mas mais envolvidas, portanto é necessária uma educação que inicie as crianças ao mundo das sensações, a um universo estético.

Santini e Vasconcellos (2011, p. 545 - 546) usam o termo alfabetização estética e assim pontuam:

> A alfabetização estética, artística e visual no ensino de arte se inicia nos primeiros anos escolares e a construção do conhecimento, dependerá das concepções de arte do professor e de suas escolhas epistemológicas e metodológicas.

O professor, que um dia já foi criança, tem impressas situações em que as artes se fizeram presentes em sua trajetória. Enquanto ser experiente em situações de vida que lhe formaram ou "deformaram", tem condições de dialogar com a teoria e fundar a prática em experiências que potencializem o ser criativo, expressivo, crítico e apreciador de cada criança.

Zamperetti (2015, p. 128) infere que:

> Talvez, e provavelmente uma grande maioria dos educadores, deixou para trás as vivências básicas e imprescindíveis da criação artística, esquecendo-se de que as experimentações infantis produziam momentos culturais e descobertas diversas do mundo adulto. Assim como as crianças, somos formados [ou formatados] por este espaço psíquico cultural que supervaloriza os aspectos cognitivos e esquecemos, por fim, da sensibilidade e da experiência estética, que poderiam ser asseguradas pela educação estética.

Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar que são necessárias abordagens sobre a educação estética e as artes nos cursos de formação inicial e continuada, bem como, condições salariais e sociais que favoreçam a inserção dos professores aos acervos e produções artístico-culturais da sociedade.

Meira e Pillottto (2010) ao narrarem sobre um projeto de educação continuada com um grupo de professores relataram entre o grupo haviam professores curiosos, impacientes, que diziam não gostar de tratar sobre essas coisas (as artes) nas aulas ao que responderam a uma professora que afirmou não saber pintar e desenhar:

> Você já pensou na possibilidade de não saber desenhar apenas os estereótipos impostos pelo contexto escolar ao longo da sua trajetória como estudante, e depois como professora? Pense que todos nós temos uma marca. O desenho e a pintura são marcas, assim como o tipo de letra que temos, da voz que emitimos, dos gestos singulares, só nossos. Deixe a mão se mover sobre o papel, dançando, dançando, dançando... A professora nada disse, ficou a nos olhar, num misto de incerteza e de vontade! (MEIRA; PILLOTO, 2010, p. 101).

A experiência estética configura-se como uma experiência muito singular a cada um de nós, algo que nos é próprio e que é possível a todos nós.

John Dewey, quanto ao efeito de uma experiência diz que este “não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador” (DEWEY, 2011, p. 28), logo, a experiência está num campo subjetivo, pois as relações que ocorrem no momento da experiência são próprias do sujeito que a vive. Se pensarmos na experiência estética, perceberemos ainda a experiência no campo subjetivo, mas com implicações perceptíveis no campo das relações intrapessoais e interpessoais.

Dewey vai enfatizar o princípio da continuidade da experiência, que “significa que toda experiência toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (2011, p. 36). Segundo ele, a continuidade da experiência permite o crescimento, mas é importante que não seja um crescimento qualquer e que do ponto de vista do crescimento como educação e da educação como crescimento se observe se o crescimento promove ou atrasa o processo educativo, daí a necessidade de o crescimento ser compreendido no gerúndio: *crescendo*.

Posto isso, destaco outra característica da experiência estética, se é estética toca os sentidos, tem a qualidade do que é sensível. Temos então como características da experiência estética as implicações perceptíveis no campo das relações intrapessoais e interpessoais e a qualidade do que é sensível.

Cabe esclarecer que embora Dewey (2011) ressalte os processos no interior da pessoa que vive uma experiência, ele aponta que não é simplesmente desta forma que a experiência se processa. “É certo que lá se processa, pois influencia na formação de atitudes, de desejos e de propósitos, mas essa não é toda a história” (p. 40). Para ele, o ambiente afeta as experiências educacionais.

Condições ambientais, circunstâncias físicas e sociais, elementos fora do indivíduo, dão origem às experiências que são alimentadas por estes elementos, isto porque, a experiência não ocorre num vácuo. “Acima de tudo, o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas” (DEWEY, 2011, p. 41).

A partir disto, é compreensível a contribuição de Dewey na Arte visto que a área pressupõe experiências das mais variadas e foi por meio dos estudos de

Dewey apreciados por Ana Mae Barbosa, que a arte-educação começou a considerar a Arte como experiência em nosso país.

> Dewey (2010, p. 83-84) explica que a experiência, “na medida em que é experiência”, não significa “encerrar-se em sentimentos e sensações privados”, mas manter “uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos”. Como “realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas”, a experiência é “a arte em estado germinal”, pois traduz “a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética” (CUNHA, 2015, p. 76).

Desta forma, a arte não consiste em uma atividade de deleite individual, é um diálogo sobre o que é vivenciado individualmente e coletivamente. Com esta intenção trouxe as contribuições de Dewey a este capítulo: tratar sobre a experiência como possibilidade de diálogo, como experiência humanizadora, como manifestação da arte. Acreditando que precisamos promover experiências estéticas às crianças para que de fato se apropriem do potencial criativo que possuem, para que conheçam o arsenal das produções artístico-culturais existentes, para que vivam o deleite da produção, da apreciação, não porque devam ser educadas para se tornarem artistas profissionais, mas para que sejam artistas em suas criações, produzindo novas formas de perceber o mundo, de interagir com ele, de vivenciá-lo tanto na infância quanto na vida adulta.

A possibilidade de experienciar, criar, apreciar, de desenvolver um saber sensível e estético precisa ser encorajada desde a infância. Duarte Jr. ao debruçar-se sobre os estudos de uma educação que privilegie o conhecimento sensível irá destacar que:

> O sensível (o estésico) veio deixando de ser considerado um saber no desenrolar da modernidade, a qual já se afirmou estar caracterizada por um processo de crescente abstração, com o conceito (o conhecer intelectivo) tendo sido elevado à categoria do único conhecimento digno do nome (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 147).

A Crise da Modernidade consistiria na primazia, na exclusividade de um saber que privilegia puramente o intelecto as formas sensíveis do saber. Nesse sentido, há uma busca pelo conhecimento inteligível distanciado do saber sensível, o que acarreta uma anestesia dos sentidos.

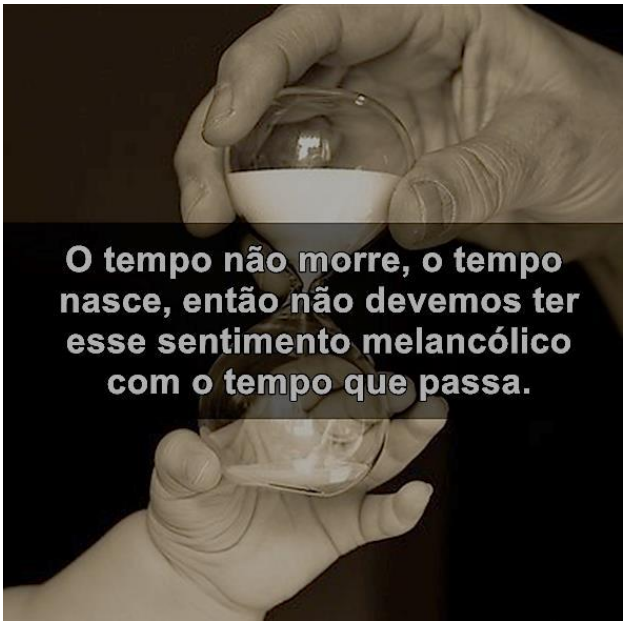
Não é incomum que muitas pessoas julguem que o conhecimento intelectual se sobressai a um conhecimento sensível – mais humano, que se destaca pela habilidade de se relacionar de maneira mais sensível com as coisas e pessoas ao seu redor. Tomar o sensível como fundamento no processo educacional é

importante para resgatarmos o conhecimento que se dá através de uma educação sensível que se configura também como uma educação estética, isto não quer dizer que o inteligível é ignorado, ou deixado de lado, mas que ele precisa ser consequência de um saber que parte da sensibilidade do corpo, dos sentidos. Conforme acentua Dewey (2010, p. 577): “Enquanto a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras”.

> [...] A própria arte não estará segura, nas condições modernas, enquanto a massa de homens e mulheres que faz o trabalho útil do mundo não tiver a oportunidade de ficar livre para conduzir os processos de produção, e não for ricamente dotada da possibilidade de gozar dos frutos do trabalho coletivo. (DEWEY *apud* CUNHA, 2015, p. 81).

Como Dewey aproximava experiência à arte, dizendo que ela era a arte em estado germinal, e nesta passagem acima ele faz uma crítica à sociedade que parece tratar a arte como salão de beleza da civilização, encerro essas reflexões sobre experiência estética e infância levantando a questão: que experiências proporcionaremos às nossas crianças?

Capítulo 3. Espaços e tempos na Educação Infantil: possibilidades de experiências estéticas



Manoel de Barros

Nas palavras de Manoel Barros o tempo nasce! Preocupamo-nos tanto em nosso cotidiano com o prazo do tempo, quanto tempo levaremos num trajeto, num compromisso, para adquirir algo, para cumprir uma tarefa, nos preocupamos mais com o fim dos prazos, do que em desfrutarmos do tempo. Ou então, quando finda um tempo agradável resta a nostalgia, como se o tempo houvesse terminado e não estivesse sempre a nascer.

A criança tem aquele poder do agora, desfrutam tanto do tempo que lhes é agradável que se puderem pedir mais uma vez pela história que tanto gostaram, pedirão “de novo, de novo!”.

Os tempos são marcados pela qualidade das vivências e pelo espaço em que ocorrem, creio que por isso, costumeiramente ao falar sobre tempos na educação infantil se fala também em espaço. A organização de espaços e tempos nesta etapa é estabelecida através de documentos do MEC e objeto de estudo de alguns pesquisadores.

A intenção deste capítulo é pensar o papel do professor na organização destes espaços e tempos através de uma perspectiva que busque uma formação estética, que privilegie os sentidos, a percepção e a criação.

A forma como o professor organiza os espaços e tempos na educação infantil pode refletir como ele compreende o modo de se relacionar das crianças. O modo como ele espera que as crianças interajam entre si, com os adultos, com os brinquedos, com os objetos e mobiliário, refletem tendências que marcam sua prática docente. Cotidianamente assumimos a responsabilidade de organizar os espaços e tempos, de pensar sobre eles e adequá-los da melhor maneira ao dia-a-dia, isto revela nossa concepção de infância, de ser humano e de mundo.

Segundo Horn (2004), a organização dos ambientes nas escolas de educação infantil representa uma parte importante da proposta pedagógica das escolas de educação infantil, traduzem a concepção de criança, de educação, de ensino, de aprendizagem, a visão de mundo e de ser humano que o educador possui.

> Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional (HORN, 2004, p. 61).

Zamperetti (2007) traz um relato sobre suas vivências com a pré-escola do ano de 1970, pensando sobre as condições dos espaços vivenciados pelas crianças e materiais disponibilizados:

> Eu e meus colegas adorávamos os materiais de Arte e tudo que eles poderiam vir a ser, mas... eles estavam muito distantes. Como éramos pequenos e os armários altos e fechados, a minha relação com a Arte na escola encerrava-se por aí. A professora é que sabia a hora que nós poderíamos usar os materiais de Arte (ZAMPERETTI, 2007, p, 15).

Ainda hoje, algumas instituições mantem os materiais em armários altos e fechados. Quando retirados do armário, os materiais costumam receber os mesmos suportes, lápis de cor que pintam as mesmas folhas brancas, com propostas parecidas, guaches que pintam desenhos maiores ou pintam as mãos para carimbos de cartões, além do mais, o tempo de uso é predeterminado, não bastasse os espaços não receberem atenção especial, acabam sendo sempre os mesmos.

Sabe-se que a instituição por meio de sua proposta pedagógica, por orientações do Ministério da Educação e Secretarias, e até mesmo de forma burocrática, toma certas decisões, como a escolha das cores das paredes, do mobiliário, dos brinquedos. Entretanto, quanto mais falarmos sobre o papel do

professor na organização destes espaços e tempos mais buscaremos maneiras de garantir espaços e tempos que garantam experiências significativas e prezem pelos direitos das crianças, direitos estes que devem ser pensados por todos os envolvidos no processo educativo.

Quando me refiro ao espaço, penso nele enquanto estrutura física e estética, que acomoda estas crianças no âmbito das instituições de educação infantil. É o espaço abrigo, que cotidianamente permite a relação entre crianças, crianças e adultos, e que é pensado para acolher crianças que estão em contato com um mundo repleto de possibilidades, o mundo do conhecimento. Parece demais, mas sim, a escola de educação infantil é o espaço em que pela primeira vez a criança frequentará para conhecer coisas novas, para adquirir novas aprendizagens.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, criado pelo MEC em 2006, apresentam estudos e parâmetros nacionais relativos à qualidade das instituições, dentre eles irei destacar o que se refere aos parâmetros funcionais e estéticos, referente ao aspecto funcional deverão ser observados parâmetros referentes à edificação (organização espacial, segurança, acesso, entre outros), já os aspectos estético-compositivos

> [...] dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitem o imaginário individual e coletivo (BRASIL, p. 25, 2006).

Aqui percebemos uma preocupação com um parâmetro que estabeleça a importância de um espaço institucional pensado para despertar sensações que tragam a vontade de estar naquele ambiente, tanto quanto a capacidade que temos por meio da ação humana de pensar maneiras de aguçar a curiosidade, a imaginação por meio de espaços bem pensados e planejados.

Os Parâmetros mostram ainda, como devem ser os espaços das instituições especificando por faixa etária necessidades que devem ser levadas em consideração para que junto a outras ações se garanta o pleno desenvolvimento da criança. Expõe ainda, características referentes à dimensão, pintura, comodidade, acessibilidade, iluminação, ventilação, aos momentos de repouso, de atividades, de higienização, de preparação de alimentos e demais considerações relevantes.

No âmbito da sala de aula faz-se necessário que o professor assuma a responsabilidade de observar como aquele espaço é ocupado pelas crianças, quais as possibilidades que ele tem despertado, possibilidades de movimentação, de repouso, de criação, de interação, de distanciamento, de brincadeiras coletivas e individuais. Por isto, faz-se indispensável que o professor aprimore seu olhar sensível, preocupando-se em organizar materiais, móveis, cores e contornos às possibilidades de experiências estéticas.

O espaço deve garantir o acesso seguro das crianças, deve ser limpo, amplo, com boa iluminação e isto tudo corrobora para um espaço em que a sensibilidade é privilegiada, o espaço não deve ser amplo unicamente porque é necessário ter espaço para as crianças, mas é imprescindível que o professor saiba o que fazer neste amplo espaço, como contemplá-lo, como propiciar situações diversas de apropriação dele que garantam experiências que perpassam os sentidos.

Se os Parâmetros estabelecem orientações referentes à infraestrutura cabe aos professores saber fazer o melhor uso desta. Garantir a diversidade de espaços, priorizar situações de descobertas pelas crianças pensando espaços que instiguem a curiosidade, criação e imaginação, de forma a contemplar a interação, permitindo que a criança imprima sua marca nestes espaços.

Costumeiramente pensa-se a rotina /o tempo, na educação infantil a fim de assegurar uma sequência de momentos às crianças nos quais elas possam se sentir seguras, cientes do que ocorre naquele espaço.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a organização do espaço, tempo e materiais deve assegurar uma educação integral, entendendo o cuidado um elemento indissociável do processo educativo, o convívio harmonioso com as famílias, através de participação, diálogo, escuta, respeito e valorização, o estabelecimento de uma relação com a comunidade que garanta gestão democrática e consideração de saberes, o reconhecimento das especificidades de faixa etária das crianças a fim de promover interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes, os deslocamentos e os movimentos em espaços internos e externos, para além das salas de referências das crianças, a acessibilidade para crianças com deficiência, a apropriação de contribuições histórico culturais de diferentes povos, e o que quero destacar: “a

indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p.19).

Nas DCNEI percebe-se uma preocupação mais atenta à qualidade do que se vive no espaço e aos tempos que devem ser privilegiados nas instituições do que nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil, o que pode ser justificado pelo objetivo de cada um destes documentos, haja visto que, um se preocupa mais com a parte da estrutura física e o outro estabelece diretrizes para o currículo na educação infantil. De qualquer forma observa-se nos documentos legais uma preocupação com a dimensão estética das instituições de educação infantil, sejam no que diz respeito à aparência ou a qualidade do arranjo de tempos e espaços.

Na citação anterior percebe-se que dentre várias dimensões aparece a dimensão estética. Esta dimensão abre possibilidade para pensar a estética na perspectiva de emancipação perceptiva e sensível interligada a tantas dimensões. Porque a estética não se encerra em uma busca pela beleza procurada nos serviços de estética facial e corporal vendidas em *spas* e centros de beleza, abrange uma dimensão humana que não deve se dividir das demais: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética e sociocultural.

Concordo com Barbieri quando ela diz que o espaço tem intenção e orienta a ação, ela destaca que o espaço convida, suscita ritmos, transparece segurança, conforto. Há por isso espaços que permitem que nos sintamos valorizados e à vontade, que nos impulsionam à criação. A autora traz algumas questões que suscitam a reflexão das práticas docentes quanto à organização dos materiais e dos espaços na sala de aula: “Como você os organiza em sua sala? Sempre da mesma maneira, ou de formas variadas? Sempre os mesmos ou inventa novas possibilidades?” (BARBIERI, 2012, p. 52).

É gratificante perceber as experiências que somos capazes de proporcionar às crianças através de uma prática que contempla a organização dos espaços de forma a suscitar o olhar curioso, o toque, a escuta, a descoberta. Um pano que delimita um espaço na sala, uma caixa, um painel para pintura, um móvel, um lugar para exposição de criações, um lugar para criações e tantos outros, pois no espaço da sala cabem tantos outros espaços.

Para isto, é necessário pensar propostas que busquem a promoção de experiências estéticas, onde o professor é promotor, mediador e potencializador de experiências que suscitam os sentidos. Ele observa, entra em cena, constrói histórias, canta, desenha, dança, se faz ser brincante e artista.

Para tudo isto, é preciso tempo, um tempo organizado, bem pensado, já que o tempo não é feito de um percurso no relógio, de intervalos cronometrados, é feito dos sentidos que preenchem momentos que transcorrem as nossas vidas. O tempo se concretiza pelo significado em nossas vidas, pela maneira como nos toca, se não é o mero tempo perdido. Nem na infância e nem em qualquer outra faixa etária temos tempo a perder.

A organização do tempo é fundamental, mas organizá-lo não significa aprisioná-lo. Os tempos não devem transcorrer sem uma preocupação estética. No que consiste então um tempo permeado por esta tal *preocupação estética?*

Consiste em um tempo em que são observadas as interações entre as crianças, o que lhes agrada, descontenta, o que causa euforia, indignação, nisto o professor não é um mero observador, ele observa com o propósito da ação, com o objetivo de propor alternativas de uso do tempo, de criação de espaços, de mundos de faz-de-conta, de experiências do mundo real. A marca de um tempo permeado por uma preocupação estética se faz pela atenção às emoções ocorridas nos espaços, pela ação que propõe um conhecimento sensível das relações e dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

A atenção pelo tempo não se dá através dos olhos nos ponteiros do relógio, se dá ao cuidado com a criança que ainda desenha quando chegou o momento de ir ao refeitório, não é porque aquele momento de criação precisa ser pausado que o desenho é recolhido e guardado, ou exposto. Estabelece-se com a criança uma forma de dar continuidade aquele processo criativo perguntando se ela quer concluir mais tarde, se prefere continuar na escola ou em sua casa, pois esta atenção preocupa-se com o processo vivenciado pela criança e a valoriza.

O tempo não deve ser desprovido de movimento. A rotina é uma forma de organizá-lo, mas não de engessá-lo. Como exemplo: o momento livre não precisa ocorrer sempre da mesma forma, visto que ele é pensado e planejado pelo professor, ele pode conter elementos surpresas, que agucem novas brincadeiras e

relações, as atividades dirigidas quanto mais diversificadas mais enriquecerão o olhar das crianças às produções artísticas, culturais e científicas produzidas.

O tempo livre, em que nada está estipulado, onde as crianças são livres para brincar e explorar desencadeia importantes processos de descobertas e criação. Nossa conexão com o mundo, com as coisas que acontecem, é intensa e frequente. O “nada” que consiste no ócio é uma dádiva também para as crianças que recebem constantemente propostas e tarefas. Hoje em dia, consiste numa habilidade encontrar formas de se sentir bem consigo mesmo e com o meio e buscar estratégias de bem-estar, seja contemplando a natureza, ouvindo uma música, lendo um livro, mas essa descoberta do que fazer no “nada” deve ser permitida a todos, inclusive às crianças.

Não quero com isso, dizer que a rotina não é importante, mas dizer que dentro dela, é importante um espaço para que as crianças descubram o que lhes faz bem, que brincadeiras, que atividades, quais relações. Pires e Moreno (2015), sobre a organização da rotina descrevem que

> [a] repetição nas rotinas da educação infantil oportuniza experiências às crianças, no sentido de continuidade, mas nada impede de fugir do tempo de ordem para o da desordem, investindo em outra dinâmica, rompendo com a burocracia escolar (PIRES; MORENO, 2015, p. 41655).

As autoras apontam ainda que para Barbosa (2006), a repetição ajuda a organizar certas estruturas mentais e que muitas vezes a repetição é um ato natural para aprender como se faz algo, e colocam que a repetição das rotinas oportuniza o sentido de continuidade, que organizam o tempo em que a criança está na escola. Mas são contra uma rotina padronizada e rígida, são favoráveis a uma rotina flexível que respeita as particularidades de cada criança.

> Tendo uma rotina padronizada, cria-se um modo de discurso único, não considerando questões como gênero, cultura, classe social e não dá possibilidades às crianças.
> Argumenta-se então, a ideia da flexibilidade, onde as rotinas não devem ser repetitivas e monótonas, mas contar com a participação ativa das crianças, respeitar seu tempo e aceitar imprevistos, que é uma coisa que a todo o momento acontece na educação infantil (PIRES, MORENO, 2015, p. 41655).

É possível que todo dia ocorra um momento livre, um momento de atividade dirigida, de brincadeira no pátio, de merenda, entretanto, estes momentos que compõem a rotina não devem seguir um padrão rígido, eles precisam ser pensados para promoverem experiências significativas. Com tempo e espaço as crianças

criam, realizam processos imaginativos, processos de experimentação necessários ao seu desenvolvimento.

A pedagogia de Reggio Emilia[3], considera o espaço como um ambiente que educa as crianças. Gandini (2016, p. 148) salienta que:

> A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

O cuidado com a aparência do ambiente nas escolas italianas reflete uma intenção que se destaca: a valorização da interação e da comunicação entre as crianças e de todos os que vivem o cotidiano da escola.

Concordo com Gandini (2016), ainda quando cita Greenman (1988):

> Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que um espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (GREENMAN, 1988, p. 5 *apud* GANDINI, 2016, p. 146 – 147).

E o ambiente, aqui compreendido também como espaço, imprime marcas dos tempos que priorizamos. Espaço que prevê o bem-estar social e também individual das crianças manifesta que os aspectos coletivos e individuais são respeitados, espaço que prevê um ambiente de acolhida aos pais demonstra que a presença deles é bem vinda. Segundo Gandini (2016, p. 147) há uma conexão entre o tempo e o espaço.

> A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança desse espaço cuidadosamente elaborado.

Vale destacar que o espaço é pensado para atender as necessidades de uma pedagogia que busca o respeito às necessidades e ritmos das crianças. Trata-se de uma pedagogia sensível às ações, o exercício dessa sensibilidade ao pensar e estruturar espaços é papel do professor e pode permitir, ou não, o favorecimento de experiências estéticas.

Meira e Pilloto (2010) contribuem para a reflexão a respeito dos ritmos quando promovem a questão: “Como modular olhares apressados, controlar o ritmo das ações para que delas possam emergir potencialidades poéticas e estéticas?”.

[3] Sobre a origem e as características da pedagogia de Reggio Emilia tratarei no capítulo 6.

Naturalizar a realidade de que vivemos em uma sociedade marcada pela agilidade, pelas respostas rápidas, não contribui para que pensemos, enquanto educadores e mais que tudo seres humanos, o que podemos fazer para que o potencial criativo e as habilidades sensíveis façam parte de nosso meio social. Tratar com naturalidade a pressa, a superficialidades das relações, banalizar as experiências porque precisamos ser tão ágeis quanto a velocidade da internet que desejamos, não condiz com a sociedade que queremos. Afinal, todos dizem querer mais tempo, mas justificam a ausência e a distância em nome de conquistas financeiras e status social. Para se conquistar uma sociedade que se deseja é necessário investir em uma educação que privilegia o aperfeiçoamento do olhar, que busca um tempo para a promoção de capacidades criativas.

Ao tratar de minúcias da vida cotidiana e abordar sobre a repetição das rotinas, Martins Filho (2013) fala da importância de se prestar atenção aos motivos pelos quais fazemos as coisas de um determinado jeito a fim de que as práticas na educação infantil não estejam presas a modelos que conformam a vida cotidiana e depreciam as rotinas. Em sua tese de doutorado o pesquisador destaca que

> As ações nas rotinas que se repetiam, contribuíam para as professoras perderem gradativamente o entusiasmo e o encanto pela docência. Percebi que as ações praticadas no dia a dia eram destituídas de sentido e significado, isso tanto em relação aos interesses e às expectativas das crianças, como às próprias expetativas do coletivo de professoras quanto ao que se faz e refaz cotidianamente no CEI. Posso dizer que a complexidade da vida era reduzida a um fazer-fazendo sem uma reflexão do que sejam as especificidades da prática da docência na educação infantil (MARTINS FILHO, 2013, p. 107).

Essa afirmação é fruto das observações que ocorreram durante a pesquisa do autor e chama a atenção para uma ação reflexiva sobre as minúcias da vida cotidiana na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao dia a dia da docência. O autor ainda destaca que atender a multidimensionalidade da vida cotidiana, considerando tempos-espaços e atividades poderá contribuir para nos desafiar a “*olhar com olhos livres e bem abertos para o que se está fazendo”* (MARTINS FILHO, 2013, p. 108).

O autor supracitado nos provoca a olhar para os fazeres da docência de forma mais reflexiva e sensível, quando nos instiga a pensar o porquê de fazermos as coisas repetidamente do modo como são feitas. Para ele, a rotina rígida e repetitiva, beira a mesmice, reduz possibilidades de autoria e autonomia. Acrescento que priva de criatividade e de novas provocações, provocações que visem o

exercício da criação, de novas descobertas, de interação no grupo social e de ação autônoma.

Vale lembrar que a estética como campo de estudo sobre o sensível apresenta também uma aproximação com a ética.

> A estética, além de tornar-se um campo de estudos sobre a experiência sensível, converteu-se num modo de pensamento que responde às preocupações éticas da vida contemporânea. Ela ocupa-se de pensar diferentes formas de exercer a criatividade, os problemas da sensibilidade que se revelam em obras, eventos, programas de conexão entre o corpo e o espaço. Neste pensar, nunca como antes, a conexão com o tempo foi percebida de modo tão intenso. O tempo é o tema mais desafiador da reflexão estética relacional atualmente (MEIRA; PILLOTO, 2010, p. 85).

É sobre a qualidade de tempo ou a falta dele que se debruçam o olhar ético, estético e político. Por mais que a estética apresente aspectos relevantes suficientes para a abordagem educacional, ela não se encerra nela mesmo, ela dialoga com princípios de uma política e de uma ética voltada para os aspectos sensíveis que valorizam o bem comum, a valorização da autonomia, os direitos de cidadania, o respeito às diferentes culturas, etc.

As Diretrizes Curriculares de Educação Básica (2013) ao expor sobre os princípios estéticos na educação infantil destacam que

> [o] trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução de massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares , garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (BRASIL, 2013, p. 88).

Para isso, é necessário que o tempo seja pensado como um facilitador de experiências estéticas, do contrário, estaremos nos empenhando em reproduzir as ações de um mundo que sufoca o olhar da criança, reproduziremos espaços que se configuram como um arsenal de forças produtivas e mecanizadas, que produzem sempre do mesmo. O tempo na infância não é o tempo do adulto moldado a fazer rapidamente várias coisas ao mesmo tempo, os espaços não se restringem basicamente ao do lar e do trabalho. É importante lembrar que as crianças possuem um ritmo muito próprio, e que cada uma delas possui o seu.

> Cada criança e grupo de crianças tem seu próprio ritmo, ao qual devemos estar atentos. É comum que as crianças que chegam à escola pela primeira vez se concentrem por pouco tempo em suas produções. Sua concentração vai se ampliando gradativamente, conforme o interesse, envolvimento e interação com o professor, que pode sugerir outros materiais e procedimentos (BARBIERI, 2012, p. 55).

A criança tem um tempo que se configura pelas experiências que vive, que elas sejam estéticas! Para isso é necessário ter clara a importância do professor em organizar, tempo, espaços, materiais e interações. Barbieri fala de um espaço-oficina que deve ser acolhedor, apropriado a montagens diversas: crianças ao redor de mesas, no chão utilizando diferentes materiais, permitindo uma relação espontânea e criativa.

> Na Educação Infantil, existe a possibilidade de oferecer um tempo ampliado para cada proposição, de modo que a criança possa usufruir um período generoso para realizar seus trabalhos – mergulhar e desenhar em muitos papéis e, se esse movimento continuar intenso, poder continuar no dia seguinte. Sempre que possível, o espaço usado deve ser o ambiente de oficina, seja em um espaço permanente ou criado na própria sala de aula (BARBIERI, 2012, p. 54).

Desta forma, é preciso permitir o acesso aos materiais para que as ideias ganhem movimento e sejam concretizadas. Vale lembrar que mais importante que o produto final, é o processo. O que possibilitamos no decorrer das experiências que propomos? A cópia? A padronização? Possibilidades de expressão? A construção de narrativas? Como é rico ouvir a história de um desenho! O enredo de uma brincadeira! Uma música criada pelas crianças!

Os espaços podem servir para o que elas quiserem, casinha, salão de beleza, posto de gasolina, hospital, e por isso precisamos dispor arranjos dos mais variados para contemplar as infinitas possibilidades que podemos proporcionar, dentro da sala e em outros ambientes da instituição.

O espaço enquanto marca do nosso convite às práticas infantis, convida a quê? O que informa?

> Imaginemos uma sala decorada nas cores rosa e azul, sendo que na parte rosa estão os nomes das meninas e na parte azul os nomes dos meninos. Simples decoração? Não. Há um discurso sendo informado por essa “ornamentação” da sala, que revela questões de gênero, dentro das quais as cores têm sexo. Quem disse que azul é de menino e rosa é de menina? (OSTETTO, 2017, p. 59).

Se nossa intenção for moldar o tempo da criança e o conformismo dela com os espaços porque é isto que a vida lhe reserva, reduziremos ainda mais o saber sensível de nossa sociedade em função de um saber intelectivo desprovido de qualquer sensibilidade, reforçaremos discursos de desigualdade e nos afastaremos dos princípios éticos e estéticos que permitem o diálogo pautado na sensibilidade ética.

As artes possibilitam esta conexão com o saber sensível e desenvolvem uma educação estética e ética, que relaciona a vida, o conhecimento e a sensibilidade. Ela está nas brincadeiras de faz-de-conta, na criação de personagens, de narrações, nas músicas, na produção de desenhos, de esculturas de massinhas de modelar, de argila, nos filmes que assistimos, na dança, nas histórias que escutamos, na apreciação de obras as mais diversas.

Sendo assim, que experiências estéticas o professor promove a partir dos espaços e dos tempos? Em que momentos ocorre? Durante quanto tempo? Em que espaços? Os espaços são pensados com este objetivo?

Capítulo 4. Um panorama da constituição da formação e da identidade do professor e a necessidade de uma formação sensível

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás…
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem…
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras…
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo…

Trecho de "O Guardador de Rebanhos".
In Poemas de Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

Para delinear alguns aspectos que constituem a formação e a identidade do professor de educação infantil privilegiarei olhar para a direita e para esquerda, e mais que de vez em quando, para trás, buscando um olhar nítido como um girassol, como ao que Caeiro se referia, porque se há algo de necessário na educação é que olhemos para as estradas percorridas e para as novidades que se apresentam e aí diferentes de Caeiro, pensemos as trajetórias na educação através de um olhar sensível, atravessado pelos sentidos. Se Caeiro ficava só com o que sentia, fiquemos então com o que somos capazes de elaborar através dos nossos sentidos.

Inicialmente farei uma breve exposição da constituição da educação infantil na educação básica brasileira, contemplando como esta é vista dentro das políticas educacionais, que docentes se admitia e admite-se hoje para esta etapa e o que tem influenciado a constituição da formação e da identidade do professor de educação infantil.

A educação infantil é reconhecida como uma das etapas da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Com a Constituição de 1988, que se incluiu o dever do Estado e o direito das crianças a creches e pré-

escolas. Se antes a educação das crianças de zero a seis anos eram responsabilidade da área da saúde e/ou assistência social, a partir deste marco histórico, se assume legalmente o caráter pedagógico na educação das crianças pequenas. Silva (2003, p. 2) destaca que: “Encaminhar estas instituições para a área da educação, foi uma forma de valorizar o trabalho nas creches e pré-escolas como educativos, procurando buscar um trabalho pedagógico e intencional sem cair no espontaneísmo”.

Embora a nova LDB tenha estabelecido que os profissionais atuantes na educação infantil devam possuir formação em nível superior, esta “obrigatoriedade” não é exigida caso o profissional possua pelo menos curso normal, o conhecido curso de magistério que equivale ao ensino médio. Na prática, ainda é possível encontrar professoras de educação infantil apenas com o curso normal ou com licenciatura em outra área, que não em Pedagogia.

A obrigatoriedade do ensino superior como pré-requisito para a docência na educação infantil é pré-requisito em caso de realização de alguns concursos públicos, mas ainda atuam profissionais nesta etapa da educação básica sem a habilitação exigida por lei.

Atualmente, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, atende a crianças de 0 a 5 anos, mediante a oferta de creches e pré-escolas. O Censo Escolar (BRASIL, 2016) aponta que 61% dos professores de creche possuem formação em nível superior e que 20% possui curso normal/magistério, há ainda 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo, já nas turmas de pré-escola 62,6% docentes possuem escolaridade superior com licenciatura e 18,5% têm curso normal/magistério, 5,7% possuem nível médio completo e 0,3% nível fundamental completo. Com isso percebe-se que há pelo menos 35% dos docentes da educação infantil sem habilitação em nível superior.

Embora a importância da educação infantil tenha sido reconhecida legalmente na constituição há 30 anos, ainda há muitas barreiras a se enfrentar. O caráter assistencialista ainda se sobressai quando culturalmente nossa sociedade espera que na escola de educação infantil os professores possam ficar com as crianças já que os pais não podem devido ao trabalho ou estudos, caso contrário, não é necessário. No Brasil, não costumamos ver famílias buscando uma boa escola de

educação infantil, mas uma escola onde os pais possam deixar seus filhos, quanto mais perto de casa, do trabalho, melhor.

A obrigatoriedade da matrícula das crianças aos quatro anos de idade na escola de educação infantil através da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, deixou algumas famílias inconformadas, outras questionaram o porquê da obrigatoriedade, argumentando que deveria ser escolha da família. Houveram mais pessoas espantadas e preocupadas do que satisfeitas e/ou felizes, e ainda hoje perguntas como essas perpetuam as conversas de várias famílias: “o que fazem crianças de quatro anos de idade na escola? O que um professor “ensina” na creche? No “prezinho” não aprendem as letras?”.

Embora as políticas educacionais tenham designado maior oferta para a educação infantil, é necessário considerarmos que a oferta cresce por necessidades sociais diversas, por interesses políticos que vão desde a necessidade de maior quantidade de mão de obra até mesmo por interesse em garantir de fato uma educação pública de qualidade a todos. Ainda que pareça pessimista, numa sociedade extremamente capitalista como a nossa, é mais corriqueiro ver famílias procurando creches e pré-escolas porque precisam, do que porque a reconhecem como etapa fundamental para o desenvolvimento infantil.

Com relação à constituição da docência como profissão, Oliveira (2010), destaca que a profissionalização se expande a medida da ampliação dos sistemas educacionais, ressalta o caráter de vocação e sacerdócio que originaram o ato de ensinar determinados pela sociedade, que, ainda hoje implica no entendimento que o professor possa ser também assistente social, enfermeiro, psicólogo, pois tudo o que faz baseia-se em variadas funções que acaba por caracterizar uma desprofissionalização, uma perda de identidade.

Bernard Charlot (2008) trata do que ele chama de injunções da sociedade contemporânea presentes na atuação do professor. Estas injunções caracterizam-se por obrigações/determinações da sociedade, que “ditam” as formas de ser e trabalhar do professor, o que acarreta uma série de contradições e uma desestabilização da função docente, marcada também pelas tensões inerentes ao ato de ensino/aprendizagem.

São imputadas aos professores, ao longo das últimas décadas, responsabilidades de atendimento e resolução das demandas sociais dos alunos e a

adoção de melhores práticas pedagógicas que garantam o sucesso na aprendizagem. Até a década de 50, o papel do professor era pautado na transmissão de conhecimentos e poucas crianças tinham acesso ao ensino para além do nível primário, as contradições que marcavam esta época, referiam-se a questões sociais a respeito da escola e não contradições dentro do espaço educativo. Nos anos de 1960 e 1970, percebe-se a escola como espaço formativo, que deve ser pensado de forma a promover o desenvolvimento econômico e social, tanto que o Estado passa a se preocupar com a expansão escolar, no entanto, as contradições entram para a escola. O sucesso escolar é marcado pela obtenção de melhores notas, o que seria (ou ainda é?) garantia de ocupação nas melhores vagas do mercado de trabalho e ascensões sociais lucrativas e de prestígio. As pressões sociais atribuídas aos professores se destacam pela cobrança por parte das famílias e da sociedade como um todo e as práticas pedagógicas passam a ser questionadas e criticadas, o professor “tradicional” passa a ser desprezado. Nas décadas de 1980 e 1990, as marcas da globalização passam a exigir um aluno com um grau mais elevado de conhecimento, a qualidade é medida pela eficácia da ação e da produção, que rege ainda, a lei do mercado.

As contradições enfrentadas no cotidiano são reflexos das contradições sociais, mas também são inerentes ao ato de educar e ensinar. No entanto, o que temos visto como contraditório muitas vezes, e que é apontado por Charlot como “contradições” engendradas no fazer docente, pautam uma reflexão e dinâmica necessárias ao professor. O professor é herói e é vítima, é tradicional e construtivista, é isento de culpa pelo insucesso do aluno na aprendizagem, mas também tem responsabilidade, é universalista e respeita as diferenças, promove uma escola vinculada à comunidade, mas também define a escola como lugar específico para o ensino e a aprendizagem, mas, antes de tudo, o professor é um trabalhador da contradição.

Do ponto de vista estético e até mesmo ético, binômios que se contradizem imprimem marcas e travam avanços. É preciso resistir ao jogo de oposições, tal como dizem Ostetto e Silva (2018, p. 271),

> Pensar a formação estética docente, então, exige mudanças radicais de orientação: valorizar a alma antes da mente, o cada um antes do todo, aesthesis antes do logos, o reparar antes do conhecer; mais do que tudo, abandonar todo jogo de oposições.

Ao longo da constituição da educação infantil enquanto etapa da educação básica, em muito o cuidado se sobressaiu, para algumas pessoas afeto e conhecimento parecem não se complementarem, tanto que professoras afetuosas costumam ser chamadas de tia.

Paulo Freire (1997, p.25) destacava que:

> [a] tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma "inocente" armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais.

Considerar a professora como tia é ainda colocá-la numa posição de parente amável, que não tem motivos para se rebelar ou lutar.

Na educação infantil ainda é comum que a professora seja chamada de "tia". Se num determinado período, foram consideradas aptas pessoas sem a licenciatura em Pedagogia para o atendimento de crianças pequenas, e até por isso se podia compreender o uso do termo "tia", hoje é necessário que o exercício da docência ocorra por pessoas habilitadas para tal, professores e professoras. Cabe a estes, assumir sua identidade profissional, isso implica entre muitos outros aspectos perceber-se como professora e não como tia.

Em um país onde ainda há importantes passos a serem dados tanto na constituição da profissão docente, quanto nas políticas de formação de professores, atribuir incumbências de outras áreas à docência ou atribuir grau de parentesco aos profissionais configura-se como desrespeito a função principal do professor, que é garantir que a educação ocorra promovendo uma rica gama de experiências geradoras de conhecimentos.

É preciso compreender que conhecimento e afeto caminham juntos e que a profissional que exerce a sensibilidade do afeto atrelada ao exercício do conhecimento merece ter o reconhecimento pelo o que é: professora!

García (1999), ao abordar o conceito de formação, destaca que esta não se restringe a utilização de uma técnica. O docente, em seu período de formação, não se desenvolve de forma autônoma, mas na relação com os colegas, especialistas, a partir das representações e competências que já possuem. Destaco desta forma, a premissa de que a formação resulta de experiências individuais que são marcadas pela interação cultural e social que já nos ocorreram e nos ocorrem, tanto nos espaços informais de educação quanto nos espaços formais.

A docência na educação infantil é marcada por algumas particularidades. Fernandes (2012) apresenta quatro categorias centrais: 1. Docência como maternagem, 2. Ensino, 3. Educação e cuidado e 4. Múltiplas funções.

Com relação à docência como maternagem, a autora aponta que: “Tal concepção deriva dos processos de inculcação social e cultural que atribuem o cuidado das crianças às mães, mulheres e mais tarde às professoras” (FERNANDES, 2012, p. 2).

Quanto à docência como ensino, esta “aparece como uma tentativa de valorização profissional em oposição às ações de cuidado no sentido de maternagem” há uma preocupação em preparar a criança para o ensino fundamental adiantando conteúdos. Com isto

> [i]gnoram que o compromisso da educação infantil, com a apropriação de conhecimento, vincula-se ao conjunto de experiências oferecidas às crianças nos contextos de vida e ocorre intencionalmente nas instituições de educação infantil sem a finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade e preparação (FERNANDES, 2012, p. 4).

No que se refere à docência como educação e cuidado, Fernandes destaca que algumas professoras têm dificuldade em reconhecer o caráter indissociável da educação e do cuidado, o cuidado acaba sendo visto por algumas docentes como um mal necessário, como se ele não caracterizasse também junto à educação, a ação docente nas creches e pré-escolas.

Por último, a docência como múltiplas funções está atrelada a multiplicidade de funções que são acionadas pelos professores nas ações de seu cotidiano, “a fim de contemplar integralmente as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos” (FERNANDES, 2012, p. 7).

Com isso, percebe-se uma identidade docente em construção, permeada por influências culturais e pela busca de ações que constituem a docência das crianças pequenas. A docência vista como maternagem, e a docência vista como ensino e como exercício de múltiplas funções, parece estar atrelada às concepções culturais, a ideia de que as mulheres cuidam melhor das crianças, de que é necessário ensinar/ transmitir um conhecimento para que se exerça a atividade docente, que é possível que o professor assuma diversas funções em seu cotidiano. A indissociabilidade da educação e do cuidado é marca da docência na educação infantil, pelo menos marca teórica inquestionável, mas ainda, é comum que cuidado ou educação sejam privilegiados, e não a indissociabilidade entre eles.

O cuidado vai além da troca, da alimentação, ele respeita a criança e seu desenvolvimento, cria condições para o exercício da descoberta, da criatividade, do senso ético e estético.

Pimenta (1997, p. 6) ressalta que,

> [a] identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Percebemos a identidade do professor de educação infantil engendrada por necessidades sociais de determinados momentos históricos. Se os contextos atuais ocasionam fatores que influenciam na construção da identidade docente, contextos de momentos históricos também influenciam.

Ao falar sobre a identidade profissional, esta se constrói, a partir da:

> [...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 1997, p. 7).

Segundo a autora, a identidade profissional também se constrói do confronto entre teorias e práticas, da construção de novas teorias como consequência de análise das práticas relacionadas às teorias existentes, do modo como o professor situa-se no mundo, suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos, em outros agrupamentos. Para Pimenta (1997), o professor como ator e autor confere valores, representações, saberes, angústias, anseios à atividade docente.

Nóvoa (2009) também sustenta que o professor é um profissional formado por valores e que isto também forma a sua identidade. Destaca que é formado por seus valores pessoais e seu conhecimento profissional e que a identidade que cada um de nós constrói, como educador, baseia-se em características pessoais e percursos profissionais vivenciados pelos professores.

O autor chama a atenção para o fato de que a identidade não é um dado adquirido, mas um processo que passa pela capacidade de exercer com autonomia a docência. Descreve as diversas influências que por muito tempo levaram/levam a uma crise de identidade, em especial as influências do Estado, de reformas educativas contraditórias e “evoluções” pedagógicas diversas, e diz que é necessário uma reelaboração permanente da identidade profissional para que

possamos pensar estratégias de ação que possam mudar alguma coisa em prol de uma educação de qualidade.

Experiências da minha vida, que creio importantes na docência, tais como a ampliação do meu acervo artístico e cultural, as possibilidades de expressão e criação que vivenciei quando fazia teatro, aulas de música, foram importantes na minha trajetória profissional, principalmente no que diz respeito ao exercício da sensibilidade.

Entretanto, mesmo uma identidade permeada por vivências artísticas e culturais diversas, precisa estar conectada com uma formação que privilegia a sensibilidade nas relações com as crianças. Segundo Vecchi (2017, p. 70), na formação dos professores, “não está compreendida uma preparação sensível à estética e que a considere um elemento potente de compreensão e conexão com a realidade, formadora de cultura sob um aspecto mais amplo”. Mesmo em casos onde os professores recebem formação artística, muitos ainda têm dificuldade de “enlaçar escutas sensíveis com as crianças e o entorno”, por isso trata-se de um exercício constante da sensibilidade para com o meio e as crianças. É preciso tornar o trabalho de educação estética parte integrante da formação dos professores e sendo assim, empenhar esforços para que seja uma característica da identidade docente.

A identidade ocorre através de um equilíbrio que passa a ocorrer entre a vida pessoal e as trajetórias profissionais, destaca Nóvoa (2004), pois assim, o professor adere princípios e valores, age escolhendo melhores maneiras de trabalhar em sala de aula e exerce uma autoconsciência baseada em decisões reflexivas que sustentam a própria prática.

As pesquisas desenvolvidas especialmente sobre infância e a importância desta etapa no desenvolvimento humano, auxiliam a construção da identidade do professor de educação infantil durante sua formação inicial e trajetória profissional, entretanto, não se pode negar os descompassos gerados pela obrigatoriedade recente da educação infantil, que aponta para a necessidade da matrícula das crianças de quatro anos na escola, atrelada as lembranças que os próprios professores tem do exercício da docência, como sendo uma prática responsável pela transmissão de conteúdos.

As experiências de vida de alguns professores não condizem com as propostas que se estabelece para a educação infantil, já que, poucos professores tiveram oportunidades de uma educação pautada com base na interação e na brincadeira. Hoje em dia, estes são os eixos do currículo na educação infantil, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: [...] Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais; [...] Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio (BRASIL, 2010, p. 25).

Ainda, as práticas pedagógicas para a Educação Infantil necessitam: possibilitar experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia, de vivências éticas e estéticas, da utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, promovam o relacionamento e a interação com manifestações de música, artes, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, promoção de cuidado, preservação e conhecimento da biodiversidade, que recriem em contextos significativos o contato com relações quantitativas, de medida, formas, orientação espaço-temporal, a ampliação da confiança e participação das crianças, o incentivo a curiosidade, exploração, encantamento, indagação, e conhecimento e a interação pelas crianças com manifestações e tradições da cultura brasileira (BRASIL, 2010).

Percebe-se a ampla responsabilidade do professor de educação infantil, a necessidade de que a prática pedagógica deste profissional seja firmada na promoção de uma diversidade de vivências e conhecimentos, marcados por meio de interações e brincadeiras.

Espera-se do professor de educação infantil determinados modos de ser e atuar, que compõem a sua identidade. Se a construção da identidade se dá pela identificação, ela também se dá pela diferenciação, pelo estranhamento de determinados modos de ser. A identidade se constrói nessa relação dialética, das similaridades e discrepâncias de modos de agir, de estar, de se fazer professor.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

> As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de

> expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Nesse sentido, os docentes desta etapa da educação básica, através das relações socioeducativas estabelecidas, devem organizar tempos e espaços de forma a garantir propostas que privilegiem estes princípios. Para isso, necessitam passar por uma formação que lhes garanta o exercício da sensibilidade, da criatividade, a capacidade de expressão, uma formação que busque o aperfeiçoamento de uma identidade que valoriza as ações das crianças e suas percepções, estimulando-as a agirem no mundo de forma dinâmica, sensível e criativa.

Ostetto (2011) destaca o papel do professor como parceiro de aventuras poéticas. A autora fala que fomos reprimidos em nossas linguagens e possibilidades expressivas e que por isso, "[n]ão raro, temos dificuldade em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos de criar e inventar modas, seus jeitos de dizer e representar o real" (p.12). Segundo a autora:

> O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo (OSTETTO, 2011, p.12).

Destaco a importância dos princípios estéticos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais por entender e perceber por meio da prática, que o dia a dia da educação infantil é perpassado por diversas vivências que incluem o fazer artístico, a imaginação, a produção, o contato com sonoridades, narrativas, imagens. Por isso, espera-se que o professor tenha atitudes de valorização de diferentes produções culturais e de diversificação de experiências que promovam a sensibilização estética.

A identidade do professor se constrói também no modo como lê as produções culturais, na disponibilização de acervos histórico-culturais, na promoção de oportunidades para o fazer crítico e criativo ou na omissão de todos esses posicionamentos. Embora a identidade do professor de educação infantil deva possuir similaridades entre as identidades individuais de cada professor desta etapa, sabe-se que cada identidade é marcada por experiências pessoais, acadêmicas e que ocorrem no decorrer da profissão, que fazem com que cada docente possua a

identidade que tem. Isso não exime a responsabilidade de pensarmos as similaridades necessárias que devem ser fundamentais aos professores de educação infantil como um todo; no que se parecem aos demais professores, no que se diferenciam, quais suas particularidades. Não é tarefa fácil, mas necessária.

A relação entre formação e identidade docente se não é indissociável, é no mínimo complementar. À medida que a formação acontece, a identidade está em constante processo de elaboração, da mesma forma, conforme a identidade docente almejada designamos determinados movimentos formativos.

É importante considerar que a identidade não é dado imutável, aquele que não teve o contato com as artes durante sua trajetória pessoal, pode vivenciá-lo no âmbito de sua formação profissional reconstruindo aspectos de sua identidade docente e reconhecendo para si e para as crianças a importância de uma educação estética.

É necessário também, compreender que a formação não se dá somente no âmbito dos cursos de graduação, embora sua presença na formação seja de suma importância. O exercício de formação estética é resultado da vontade de formar-se nas práticas cotidianas e no contato com as obras de arte.

Perissé (2014) usa como referência Herbert Read (1893-1968) para falar da "vontade de formar" que "domina o artista e que o incita a empregar materiais que lhe vêm às mãos para colocar essa vontade em prática" (p. 52). Vontade essa, que, segundo o autor, nasce em todos nós, quando somos compelidos a exprimir a intuição, o desejo, a paixão, o posicionamento perante a realidade e a concepção de mundo na obra de arte, seja com maior ou menor talento.

> Deixar-se formar pela arte não envolve, necessariamente, saber explicá-la. Antes de tudo, e depois de tudo, a formação estética do professor (muito longe de formatações pasteurizadas) consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando. A cegueira e a surdez estéticas são um risco real, mesmo para pessoas capacitadas, comunicativas e criativas (PERISSÉ, 2014, p. 53).

Portanto, para a constituição da formação e da identidade docente do professor de educação infantil, fica o desejo de que se estabeleçam oportunidades durante a formação acadêmica e continuada para o aprimoramento de uma formação sensível a partir das artes, já que com este aprimoramento, o professor desenvolve em si a vontade de formar e formar-se, o cotidiano das práticas docentes torna-se mais sensível ao que vivem as crianças, ao que sentem e manifestam.

Capítulo 5. Tendências pedagógicas e práticas educativas – sobre os modos de ver e ouvir

"Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação."

Manoel de Barros

Comunhão talvez traduza um princípio para nossa relação com as crianças na educação infantil, e não só nela. Mas com certeza, a busca por uma infância de comunhão e não de comparação, deve ser promovida por meio de nossas práticas pedagógicas.

O modo como nos dirigimos às crianças, como direcionamos nossas práticas, como interagimos com elas, como as vemos e ouvimos, são influenciados pela estruturação das práticas pedagógicas ao longo dos anos. Pela forma como eram as aulas que tivemos, as aulas que nossos pais tiveram, pela forma como acreditamos que o conhecimento ocorra, é por isso coerente afirmar que existe um trajeto histórico no qual as práticas pedagógicas estão inscritas. Refletir sobre as tendências pedagógicas é necessário para pensarmos que educação queremos, que relação pretendemos estabelecer nas instituições educacionais, e é, sobretudo, de uma importância ética, política e estética.

Ao descrever sobre a docência no ensino de artes das alunas do curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil, Cunha coloca que as metodologias utilizadas por elas revelavam conceitos empiristas e/ou inatistas, e que suas concepções baseavam-se numa estética das belas-artes. Ainda destaca que

> [...] conceitos funcionalistas e essencialistas sobre arte estendiam-se no cotidiano da sala de aula em atividades de colorir desenhos mimeografados

> (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), exercícios de cópias de diferentes linhas (pontilhadas, em ziguezague, ondulada, etc.) amassar papéis e outros materiais, colar sobre as formas desenhadas pelas professoras, colagens com sucata, manipulação de massas (argila e plastilina). Além destas atividades, há o "ensino de técnicas" diversificadas como desenhar sobre lixa, ou assoprar sobre o papel tinta em um canudo, sendo que tais técnicas são descontextualizadas dos processos de constituição da linguagem visual e desarticuladas entre si (CUNHA, 2018, p. 4).

Segundo a autora, estes procedimentos constituíam-se como cópia aos modelos fornecidos, sendo que, a excelência era percebida em desenhos próximos ao real ou ao modelo, Cunha destaca que a interpretação e a qualidade expressiva muitas vezes não era valorizada e era corrigida por não corresponder ao modelo.

Já pude presenciar colegas professoras, pegarem as mãozinhas das crianças junto do pincel e dizerem ao tempo que movimentavam as mãos das crianças: é assim! Esta necessidade de correção por parte das professoras refere-se à ideia de reprodução de modelos e de criação de desenhos que se equiparem com a realidade, a conceitos e padrões delas.

Nas tentativas de imprimir o que desejam, as crianças perceberão a quantidade de tinta que determinada estrutura de papel, ou não, pode receber. A criança está brincando com as cores, experimentando possibilidades, descobrindo novas formas de se expressar, o compromisso dela é com a descoberta, não com a proximidade do desenho a aspectos da realidade. Assim, Cunha (2018) coloca que as concepções de arte das professoras direcionam seus modos de ensinar a arte na Educação Infantil.

> O depoimento de uma aluna/professora de Educação Infantil, resume a estreita relação entre os modos de conceber e ensinar arte, segundo ela: "Nós professoras transmitimos a visão de arte que temos aos nossos alunos. Se acreditamos que não somos capazes de desenhar ou que só é possível desenhar estereótipos, estaremos permitindo que nossos alunos também pensem assim" (CUNHA, 2018, p. 4).

As concepções dos professores direcionam os seus modos de planejar e de agir com as crianças, estão ligados ao que se espera que as crianças consigam desenvolver. Ferraz e Fusari (2010) apontam que as aulas de Arte são marcadas por determinadas concepções, ideologias filosóficas e que estão vinculadas às tendências teóricas da educação.

Ainda que as artes atravessem o cotidiano da Educação Infantil não como uma aula de Arte, mas como uma das diversas linguagens com as quais a criança tem contato, é importante considerar as contribuições destas autoras, visto que, a

Pedagogia necessita desse diálogo com a Arte para compreender melhor as possibilidades de desenvolvimento infantil a partir das artes.

Ferraz e Fusari (2010, p. 23) apontam que, [...] nossa concepção de mundo embasa as correspondências que estabelecemos entre as aulas de Arte e as mudanças e melhorias que acreditamos prioritárias na sociedade. Desta forma, percebem que as aulas de Arte são marcadas por duas grandes tendências: a Tendência Idealista Liberal e a Tendência Realista-Progressista.

As teorias apoiadas na Tendência Idealista Liberal são pouco críticas quanto às interferências sociais e vinculam-se a práticas educativas correspondentes, são elas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional, de acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 25), "reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que "passa" para os alunos "informações" consideradas verdades absolutas". Há geralmente um modelo, um padrão a ser seguido. A educação pautada em uma pedagogia tradicional prepara para fins utilitários, para a habilidade técnica de cópias de reproduções famosas ou desenho geométrico e desenho linear a serem úteis em determinadas profissões.

Um recorte apresentado pelas autoras dos programas dos cursos de desenho, entre os anos de 1930 e 1970, demonstra as modalidades:

> - desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
> - desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudos de letras, barras decorativas, painéis);
> - desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e
> - desenho "pedagógico" nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenhos para ilustrar aulas) (FERRAZ; FUSARI; 2010, p. 23).

Nota-se primeiramente que o desenho "pedagógico" era aquele utilizado para fins de ilustração/decoração. Isso representa o passado ou ainda é perceptível no presente? Bazili (2012), ao realizar observações e entrevistas com uma professora dos anos iniciais, percebeu que era frequente o uso de folhas mimeografadas e de desenhos prontos para os alunos copiarem e que:

> [...] não houve preocupação por parte da professora com a construção de conhecimento em Artes, nem com a experiência estética de seus alunos. Apesar da variedade de imagens presentes no cotidiano dos alunos, folhas mimeografadas foram usadas em abundância na escola, deixando de lado o processo de criação e expressão dos alunos. Ao trabalhar dessa forma, a professora não colaborou para a educação do olhar, e sim na criação de estereótipos (BAZILI, 2012, p. 11).

Entre as práticas propostas às crianças, da educação infantil aos anos finais, ainda é possível presenciar a reprodução de pinturas de desenhos, a cópia do “desenho modelo” de um adulto, a confecção de desenhos decorativos por parte das professoras para enfeitar a sala. Convém refletir: qual a intenção em privilegiar a cópia e a padronização e não a liberdade de expressão e criação das nossas crianças?

As representações convencionais, a reprodução de modelos fixados por meio da repetição, a preparação do desenho de forma utilitária, excluindo possibilidades de criação e expressão e limitando a ação da criança, são marcas de uma sociedade que se percebe como modelo a ser seguido, que percebe a criança como um vir a ser, não ser que já é, que produz cultura, observa o mundo, cria, dialoga com ele e se contrapõe.

O adulto como sujeito mais experiente oferece meios, possibilidades, alternativas, mas não faz nada pela criança, mas com a criança. Busca promover a curiosidade, a criatividade e a expressividade. Entretanto, na pedagogia tradicional a ênfase está no fazer técnico e científico, e a preocupação fundamental é a de que o produto final seja fiel à reprodução. Na educação infantil presenciamos atividades em que as crianças não se identificam como autoras, são carimbos de mãos (Fig. 1), recortes e pinturas iguais.

Figura 1 - Atividade a partir do carimbo das mãos.
Fonte: Criando com apego[4], 2018.

Neste tipo de atividade, costumamos ver um produto final onde o tamanho

[4] Disponível em: http://www.criandocomapego.com/atividades-com-flamingo-para-fazer-com-criancas/. Acesso em: 17 jun. 2019.

das mãos difere, no mais, as cores, os traços são iguais, a professora escolheu a cor e desenhou. Um dia alguém fez do formato das mãos a criação do desenho de um animal, quem criou pela primeira vez, exerceu criatividade, pensou possibilidades. Quem seguiu copiando e repetindo o padrão, não foi criativo, nada mais criou. Só copiou. Criatividade refere-se à invenção, a novos modos de fazer! Por isso, isso não desenvolve a criatividade, e alimenta uma cultura de reprodução de padrões apresentados como corretos.

> Adestrar a mão ou deixar que as crianças explorem livremente materiais não pode ser considerado uma proposta pedagógica em arte. Tais procedimentos levam as crianças a repetirem formas mecanicamente e a passarem o resto de suas vidas desenhando árvores com maçãs, casinhas, nuvens azuis e morros marrons. E assim, as crianças perdem a possibilidade de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos (CUNHA, 2018, p. 9).

São necessárias propostas que desafiem o imaginário infantil, que permitam a exploração da leitura de imagens diversas de materiais. Ao observar o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais não se percebe uma proposta embasada em uma pedagogia tradicional, entretanto, pesquisas como essa mostram que o foco docente tem sido a aprendizagem de modelos. Segundo Cunha (2018, p. 9), as crianças:

> Aprendem a serem silencios[a]s e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. Aprendem a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. Aprendem a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar.

É preciso distanciar-se da necessidade de padronizar as ações das crianças. O exercício das mãos, do corpo todo, da fala, do toque, do olhar e da escuta deve atender a valores como respeito, cuidado com o outro, não atender a valores que igualam todos a se movimentar do mesmo jeito, a desenhar seguindo os mesmos padrões. Os eixos norteadores do currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais são as interações e as brincadeiras, e o currículo e a criança são assim definidos:

> Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
> Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Logo, o que se observa não é uma criança passiva pronta a internalizar

conceitos, mas sim uma criança que estabelece uma relação com o mundo marcada pela interação, que a partir dela constrói sua identidade, visão de mundo e que produz cultura. As práticas pedagógicas por sua vez, estão firmadas não em um currículo estanque com temas que são transmitidos as crianças por meio de memorização e repetição, mas através da relação com os saberes que possuem, através da articulação do que vivem com as produções que fazem parte da história da humanidade, através do respeito ao que conseguem expressar.

Assim como a Pedagogia Tradicional a Pedagogia Nova também apresenta uma tendência Idealista Liberal, que se destaca, como já foi citado, por ser pouco crítica com relação às interferências sociais.

Ferraz e Fusari (2010) destacam as características da Pedagogia Nova, conhecida através do movimento da Escola Nova que tem seus reflexos no Brasil por volta de 1930.

O Escolanovismo, já de início, "contrapõe-se à educação tradicional, avançando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática" (FERRAZ; FUSARI; 2010, p. 29).

Diferente da Pedagogia Tradicional, no que se refere ao ensino dos conteúdos, na Escola Nova os conhecimentos acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos, pois passando pelos métodos eles seriam naturalmente encontrados. As experiências cognitivas são desenvolvidas através do "aprender fazendo", parte-se de assuntos e problemas de interesse dos alunos, "o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos" (FERRAZ; FUSARI; 2010, p. 30).

Desta forma, a concretização do método seguiria alguns passos em sequência:

> a) começar uma atividade, b) que suscitasse um determinado problema e c) provocasse levantamento de dados a partir dos quais d) se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (FERRAZ; FUSARI; 2010, p. 30).

John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, segundo Ferraz e Fusari (2010), influenciaram as mudanças no trabalho de professores de Arte no Brasil. Estes autores vão priorizar a arte baseada na expressão e liberdade de criação, defendendo total independência na produção de trabalhos artísticos. Isso fez com

que alguns professores partissem a extremos, onde tudo seria permitido, já que o professor não deveria interferir no trabalho criativo dos alunos. Ocorrem também, exercícios para desbloquear os alunos e soltar sua influência criativa, que mais se pareciam a exercícios inócuos ou desestruturantes que instauravam ou fortaleciam bloqueios para fazer fluir a criação, como apontado por Meserani (1986) em Ferraz e Fusari (2010). Como exemplo de uma tarefa desestruturante, temos a experimentação baseada em uma imposição e não em um convite a uma experiência, a inócua proposta baseada corriqueiramente no “façam o que quiserem”.

Quanto aos modelos predominantes do ensino da arte na Educação Infantil, Cunha (2018, p. 8) diz que:

> [...] oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o laissez-fare (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidades expressivas/criativas inatas, esvaziavam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil.

Percebem-se com isso fortes influências tanto da pedagogia Tradicional, quanto da Pedagogia da Escola Nova. Embora ambas as tendências sejam consequências de certos modos de perceber a sociedade, hoje é necessária a abordagem de uma concepção que percebe a criança como merecedora do conhecimento do potencial artístico e cultural humano e produtora de ação e interação social consciente, crítica e criativa.

Na pedagogia tecnicista o destaque é conferido a objetivos, normas e técnicas capazes de produzir mudanças nos comportamentos dos alunos para que ao final da escolarização tenham correspondido aos interesses da sociedade industrial e respondam as exigências do mercado de trabalho por meio dos conhecimentos que foram adquiridos e que deverão ser então aplicados.

O que está em destaque na tendência tecnicista “[...] é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aulas” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39).

Não é incomum que mesmo na educação infantil, discursos e práticas pedagógicas estejam firmados numa lógica que prepara as crianças para a

aquisição de competências do mercado de trabalho, desde as exigências estritamente manuais e repetitivas do uso dos materiais: lápis, tesoura e etc, ao comportamento igual e regrado típico do sistema fabril, onde o objetivo é o ganho de tempo e o máximo de produtividade, e não a qualidade das relações.

A tendência Realista - Progressista é marcada por educadores e discussões que visam um projeto pedagógico progressista que,

> [...] contribuíram para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 42).

No início dos anos 1980, parte dos professores que propunham uma Pedagogia Sócio-Política,

> [...] assumiram que as reflexões e discussões das teorias "crítico reprodutivistas" contribuíram para que muitos professores se conscientizassem de dois aspectos importantes:
> a) conseguir uma educação escolar pública competente é, por si só, um dos atos políticos que precisa ser efetivado, pois a escola é direito de todos os cidadãos;
> b) garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faz da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade (concepção idealista), nem a torna exclusivamente reprodutora das relações sociais (concepção reprodutivista). A educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente (concepção realista) (FERRAZ; FUSAR, 2010, p. 43).

Portanto, não se fala em uma preparação político partidária "[...] e sim ao político no sentido amplo, como cidadania exercida em determinada estrutura social que necessita ser questionada e transformada" (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 44). A partir da compreensão de uma escola enquanto parte integrante de uma totalidade social, que não é mera reprodutora da organização social vigente, mas que possui capacidade crítica para pensar sobre a sociedade e nela agir, professores e alunos envolvidos na prática social, a problematizam e buscam o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

É importante destacar que a pedagogia aqui evidenciada reflete o que pensou Saviani para a pedagogia histórico-crítica.

> Saviani propõe para esta pedagogia métodos de ensino que interligam professor e aluno aos processos sociais. Para este autor, o ponto de partida é a prática social comum a ambos (e não a 'preparação' dos alunos, cuja iniciativa é do professor – na pedagogia tradicional; e nem a 'atividade' que é da iniciativa dos alunos – na pedagogia nova). A prática social é problematizadora através de questões que se desdobram em conhecimentos a serem dominados. A apreensão desses conhecimentos

> completa-se com suportes teóricos e culturais, já produzidos e em produção, e devem conduzir (professor-alunos) a uma nova compreensão da sociedade (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.45).

Na prática pedagógica firmada nesta pedagogia, não é dado um modelo a ser reproduzido fielmente, parte-se do conhecimento adquirido através das práticas sociais históricas e atuais que são problematizadas e conduzidas para novas compreensões da sociedade. O que foi produzido historicamente tem valor e deve ser conhecido, assim como as produções atuais acrescentarão algo de novo em nossa sociedade por serem pensadas de forma crítica.

Segundo Saviani, convencionamos chamar de “saber escolar” “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado” (SAVIANI, 2013, p. 17). O autor expõe que a escola tradicional tornou os conteúdos que transmitia mecânicos e vazios de sentido e que a crítica da Escola Nova era justa, mas esta tendeu a classificar que toda transmissão de conteúdo era mecânica e que todo mecanismo era anticriativo, ainda acreditava que todo automatismo seria negação da liberdade.

No entanto, ele destaca que “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2013, p.17). Para ele, a liberdade é atingida quando são fixados os mecanismos necessários para o desenvolvimento de uma prática, como por exemplo: a prática de dirigir um automóvel, a prática da leitura e da escrita, o aprender a tocar um instrumento musical etc.

A prática da criação, da apreciação, se dá através de um *habitus*, que precisa ser organizado intencionalmente pelo professor dentro de sua prática docente. Saviani (2013), discursando sobre o *habitus* aponta que: “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem” (p. 19). Com isso, não se destaca aqui o papel da repetição de um modelo que limita a criação e o enquadra a produção das crianças a um estereótipo, se fala da necessidade de se criar a força do *habitus* de situ*ações* que possibilitem experiências estéticas, o momento em que se trabalha os sentidos; o toque, a escuta, o olhar, o cheiro, o paladar.

A pedagogia histórico-crítica enquanto corrente pedagógica firma-se a partir de 1979, como uma tendência crítica da educação brasileira por compreender que é

a educação é mecanismo de transformação da sociedade e não de manutenção. Desenvolve-se na realidade escolar presente e seus pressupostos estão firmados na concepção dialética da história.

Com o progresso da indústria, das cidades, a burguesia percebeu que a educação precisava contemplar aspectos que antes não eram necessários, a mão de obra precisou de especialidades que antes não eram necessárias, mas apenas o mínimo necessário era suficiente.

Há muito tempo a escola é o local de ação política, de situações de compreensão e enfrentamentos sociais.

> [A] pedagogia histórico crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013, p. 86).

Esta pedagogia surge como consequência de um enfrentamento necessário, com proposições antes não levantadas e problematizadas. Inicialmente a pedagogia histórico-crítica foi pensada como uma pedagogia dialética, mas a ambiguidade da palavra fez com que Saviani procurasse outra terminologia encontrando na expressão adotada o que estava sendo pensado.

É inegável a contribuição de Marx nas bases teóricas desta pedagogia,

> [...] que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013, p.119 – 120).

Desta forma, inclusive a criatividade, o ato de ser criativo, é um constructo social. Não se é criativo a partir do nada, sem a ampliação de repertórios visuais, sonoros, literários, sem a fruição de diferentes manifestações culturais e artísticas. Saviani provoca uma reflexão sobre o aluno concreto e o aluno empírico. O aluno empírico é aquele que se observa à primeira vista, já o aluno concreto é aquele que se observa como síntese das relações sociais. Esse aluno concreto vivencia relações sociais que não escolheu e herda meios e relações de produção das gerações anteriores a sua. “[...] Então, os educandos enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o

aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana” (SAVIANI, 2013, p. 121).

Na pedagogia histórico-crítica [...] a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade (SAVIANI, 2013, p. 66). Considerando o aluno concreto, fugindo a um espontaneísmo que mais foge do objetivo educacional do que a ele se aproxima.

É notório que as escolas estão permeadas por características de várias tendências pedagógicas, que a prática docente acaba por ter influência de tendências liberais e progressistas. No entanto, a unidade de um pensamento docente, reflete a união de esforços em prol de uma educação que se observa necessária, e a busca por esta unidade e a reflexão constante da prática trazem ganhos às práticas educativas.

É necessária uma clara compreensão do conceito de infância, do papel do professor, do que se espera dessa relação, permitir o exercício da criticidade e da criatividade, a partir da relação entre as crianças, entre adultos – meninos e meninas –, vinculando as ações da escola às práticas sociais, pois a escola integra nossa sociedade, não se trata de um espaço a parte. A pedagogia histórico-crítica traz contribuições essenciais à prática educativa, pois defende o conhecimento de artefatos históricos e culturais, reconhecendo o professor como um ser experiente e garantindo a criança o exercício de agir no meio social e transformá-lo a partir do conhecimento dos artefatos produzidos pela humanidade, da descoberta, de ações críticas e criativas.

Capítulo 6. A grandeza estética da pedagogia de Reggio Emilia

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

Idealizador das escolas em Reggio Emilia, Loris Malaguzzi, dotado de uma sensibilidade necessária ao mundo, nos alerta para as mais de cem linguagens da criança. Pelos versos de Malaguzzi, pode-se perceber que a criança nos lembra de que o mundo não é a divisão que o adulto insiste em fazer dele, insistimos em separar jogo e trabalho, ciência e imaginação, razão e sonho, mas esquecemos de que todas as conquistas costumam ser resultado de idealizações, de sonhos, que sem imaginação não se faz ciência, que sem jogo o trabalho é exaustivo. A sensibilidade move a razão, uma necessita da outra.

Reggio Emilia, é uma cidade localizada no nordeste da Itália, na necessidade e no sonho de um novo lugar, em um contexto pós-guerra, buscou uma educação emancipadora, que desse ênfase as “cem” linguagens da criança. Um grupo de pessoas percebendo a importância de garantir oportunidades para o desenvolvimento das centenas de possibilidades expressivas das crianças buscou privilegiar uma educação que contemplasse as linguagens poéticas e a dimensão estética. Nesta cidade, as práticas educativas distanciam-se de uma educação tradicional que centra os processos educativos em disciplinas e num saber sistemático distante do saber sensível, as crianças ganham protagonismo,

oportunidade de se explorarem diversas linguagens e de aprenderem por meio de projetos que surgem a partir da interação e curiosidade.

A pedagogia de Reggio Emilia considera que as crianças possuem diversas habilidades, vários modos de interagir e um potencial amplo que merece ser reconhecido pelos adultos. Quanto à primeira escola, fundada no ano de 1963, Loris Malaguzzi (2016, p. 60) comentou:

> Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

A proposta segue firme desde o ano de 1963. Em Reggio Emilia o trabalho educativo é realizado com o propósito de incentivar a descoberta e a experimentação através de múltiplas linguagens. A construção de diferentes perspectivas e pontos de vista no ambiente escolar permite uma pluralidade de experiências sensoriais e o aperfeiçoamento de um espaço onde a criança tem a parceria do adulto pra desenvolver seus modos de “conversar” com o mundo.

A criança nasce com “cem linguagens” e as escolas são como “laboratórios do fazer” que combinam diferentes linguagens num projeto que objetiva que a criança aprenda com o corpo todo e com a companhia de adultos atentos a curiosidade natural das crianças.

Segundo Edwards (2016), os professores notam que é impossível existir uma cultura sem uma imagem da criança.

> As crianças, como entendidas em Reggio são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia (EDWARDS, 2016, p. 152).

É dado destaque ao protagonismo infantil, favorecendo um desenvolvimento afetivo, social e cognitivo a partir de um ambiente rico em vivências, que permitam a interação com diferentes experiências, que englobam o contato com linguagens das artes e com atitudes de pesquisa, de solução de problemas, de contemplação e criação.

Os espaços são pensados como ambientes que ensinam. Segundo Gandini (2016, p. 148), “o ambiente é visto como algo que educa a criança, na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores”.

Para isso, a autora versa sobre a importância do ambiente ser flexível e passar por modificações sensíveis as necessidades das crianças e professores.

> [...] Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI, 2016, p. 148).

Os espaços são dotados de significado, portanto, é uma escola de crianças, pensada para elas e construída também pela visão delas.

Gandini cita Malaguzzi, ao afirmar a importância do espaço na constituição de inter-relações.

> Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, *apud* GANDINI, 2016, p. 148).

Com isso notamos que o espaço é lugar passível de mudanças, que imprime significados, e é determinante percebê-lo desta forma, para reconhecer possibilidades e utilizá-lo como promoção de diferentes aprendizagens.

Vea Vecchi ao relatar uma experiência em que as crianças exploram um espaço que seria futura sede do Centro Internacional Loris Malaguzzi diz que as crianças comentam ao observar as colunas: “Bonitas estas colunas, mas são iguais demais, cada coluna é uma”. Nisso emerge “o forte desejo de reconhecer e dar importância à individualidade dentro da coletividade” (VECCHI, 2017, p. 77). A autora apresenta os passos das crianças na criação de protótipos para o que as crianças chamaram de “roupas” das colunas e destaca que os problemas enfrentados levaram ao aperfeiçoamento de técnicas o que é diferente da transmissão direta de uma habilidade técnica. Quando as crianças ganham a oportunidade de perceberem problemas e buscam resolvê-los, a criatividade ganha espaço.

Por isto, também se justifica o atelier nas escolas de Reggio Emilia. Este é um espaço onde a exploração tem lugar garantido assim como a individualidade dentro da coletividade também é respeitada. Gandini cita Malaguzzi que destaca:

> O atelier, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde

> podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem conhecidos (MALAGUZZI apud GANDINI, 2016, p. 143).

É importante destacar o que Loris Malaguzzi disse: “é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes” aqui ele inclui crianças e professores numa tarefa que vai além de uma exploração tátil, manual, inclui também os processos mentais, a mente das pessoas que se relacionam no espaço do atelier, criando canais para uso da imaginação, criação, resolução de problemas.

As atelieristas são profissionais com formação em educação artística coorganizadoras de experiências com as crianças e professoras e atuam no atelier e em parceria com os demais profissionais das escolas e com as famílias. A respeito da escolha dos atelieristas, Vea Vecchi diz que é necessário que os artistas consigam entrar em um forte diálogo com uma pedagogia que acolhe as linguagens artísticas, mas ocorre de alguns não conseguirem os resultados esperados.

Segundo a autora (VECCHI, 2017), na formação dos professores “não está compreendida uma preparação sensível à estética e que a considere um elemento potente de compreensão e conexão com a realidade, formadora de cultura sob um aspecto mais amplo” (p. 70). O que para ela justificaria a frequência com a qual os professores são seduzidos pelas técnicas que costumam propor às crianças.

> [...] acontece com frequência que os professores fiquem excessivamente seduzidos pelas técnicas e tendem a propô-las às crianças por meio de um conhecimento simplificado das possibilidades expressivas, em vez de alimentarem diálogos sensíveis com a realidade. Ao mesmo tempo, revelam-se muito mais atentos aos produtos do que as processo que gerou e têm dificuldade em aceitar abordagens novas e diferentes daquelas que aprenderam ao longo das atualizações para aprofundamento da sua formação artística (VECCHI, 2017, p. 70).

A pressa pelo produto acaba trazendo tensão a um processo que deveria ser prazeroso, o apresso a técnica acaba gerando produtos marcados pela reprodução. Por isso, Vea Vecchi acredita que mesmo nas academias de Belas Artes, Liceus Artísticos e Institutos de Arte deveriam ser feitas reflexões e renovações das didáticas, porque muitas vezes as pessoas se formam e ainda assim têm dificuldade para “enlaçar escutas sensíveis com as crianças e o entorno”. A autora acredita que

> [...] há um traço distintivo da pedagogia reggiana que é essencial para sustentar a qualidade pedagógica que deriva da presença do ateliê e se revela capaz de superar de alguma maneira a qualidade profissional de cada uma das pessoas: trata-se da presença forte de uma filosofia pedagógica que considera a criança e o adulto como construtores de conhecimento, a investigação como elemento imprescindível para a

> aprendizagem, que considera as linguagens poéticas como elementos fundamentais para a aprendizagem e o conhecimento (VECCHI, 2017, p. 71).

A exemplo de Reggio Emilia é importante que em nossas escolas tenhamos clara a concepção de criança, o que se espera que elas vivenciem dentro da escola, o papel do adulto, a relevância de uma educação que privilegia, arte, sensibilidade, interação.

Vecchi questiona “É tão errado pensar que possa existir uma aprendizagem na qual maravilhamento, ética e beleza, prazer e rigor estão na base do conhecimento?” (2017, p. 55). Ela diz que muito do mundo parece esquecer a beleza.

> Falta de relação com o ambiente, cada vez com menos constrangimento e dolorosamente mal tratado, habitações que correspondem mais aos lucros de quem constrói do que atender a uma cultura do habitar, falta de cuidado e solidariedade com os lugares, vulgaridade desenfreada, ruído de fundo cada vez mais atordoante e contínuo (VECCHI, 2017, p. 55).

No entanto, é tarefa do professor não esquecê-la. A pedagogia regiana preza uma pedagogia sensível, que privilegia linguagens poéticas fortemente ligadas às artes visuais, a música, a fotografia.

Segundo Vecchi, Loris Malaguzzi definiu e desejava que os professores, ao lado das crianças e dos atelieristas fossem “profissionais do maravilhamento”. Devo inferir que são profissionais com capacidade de escuta, de atenção aos gestos. Vea diz que em parte aprendeu a desaprender e que o que mais modificou seus esquemas mentais e pontos de vista foi observar e posteriormente documentar as estratégias das crianças. Os professores como parceiros e promotores de crescimento ora atuam com as crianças, ora atuam em volta delas.

Durante os projetos,

> [...] os professores agem como a memória do grupo e discutem com as crianças os resultados da documentação, permitindo que elas revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos de outros, suas percepções e observações, suas reflexões, e então os reconstruam e reinterpretem de formas mais profundas (EDWARDS, 2016, p. 155).

Esta atitude estimula a relação das crianças com o objeto de conhecimento, tornando a leitura das situações e dos problemas necessários, estimulando o conhecimento.

Quanto ao papel do professor Edwards (2016, p. 155) destaca:

> Eles perguntam às crianças o que elas precisam para realizar as experiências – mesmo quando percebem que determinada abordagem ou hipótese não está “correta”. Servem como seus parceiros apoiando-as e oferecendo auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontram dificuldades. Com frequência os professores encorajam as crianças a continuarem fazendo algo, ou pedem que terminem ou acrescentem algo ao que estão fazendo. Preferem não as deixar trabalhando sempre por conta própria, mas tentam cooperar com as metas dos alunos.

Portanto, o professor age como parceiro, oferta oportunidades interessantes para o crescimento afetivo, social e cognitivo das crianças a partir da observação, da escuta e do olhar das relações que as crianças estabelecem, o professor levanta hipóteses, documenta o que observa, realiza um registro do que acontece com informações do cotidiano vivido e que lhe auxiliam a guiar a aprendizagem das crianças.

A documentação pedagógica é feita através de fotografias, vídeos, gravações em áudio, anotações... ela busca compreender o processo de aprendizagem das crianças, considerando suas interações e características individuais. Servem como suporte para a reflexão dos professores que realizam a análise e uma avaliação processual das experiências ocorridas por meio das interações nos espaços que previamente são pensados por toda a escola para promoverem a ação das crianças, seja de investigação, de expressão...

É notável a atenção empenhada pelos professores de Reggio Emilia aos tempos dedicados ao olhar, à escuta, as proposições de situações diferenciadas, esses aspectos somados ao pensar reflexivo acerca da documentação pedagógica oportunizam que o professor possa examinar as experiências que tem promovido, condição necessária para que se possa favorecer a ocorrência de experiências estéticas. Pois é necessário olhar atentamente o que se disponibiliza como experiências para as crianças, e se perguntar se elas têm priorizado o exercício da sensibilidade, é esta que vem à tona quando a criança vive uma experiência estética.

Capítulo 7. Proposta metodológica

A pesquisa aqui apresentada sustenta-se nos princípios de uma pesquisa qualitativa, Creswell (2014, p. 49-50) destaca que ela

> [...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo [...]. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

A escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa para este tema decorre da possibilidade da coleta de dados em um contexto natural sensível – as pessoas e aos lugares em estudo – como bem pontuado por Creswell (2014) para descrever sobre esta abordagem investigativa.

Desta forma, retomo a questão que move esta pesquisa: Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de educação infantil para favorecer a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das crianças?

Perceber as nuances do cotidiano na escola de educação infantil, como se sustentam as práticas docentes dos professores de educação infantil no que se referem à proposição de experiências estéticas, são possibilidades garantidas por uma investigação que se propõe a analisar o campo, a dinâmica das relações ocorridas naquele espaço, os sujeitos envolvidos e os contextos históricos e sociais dos professores que atuam nas instituições de educação infantil.

Foram escolhidas professoras atuantes em uma Escola de Educação Infantil de Pelotas que se destaca por apresentar uma proposta voltada as artes. Antes de ser EMEI, a escola era uma escolinha de artes.

Peixoto (2017, p. 37) diz que a escola esteve entre as que fizeram parte do Movimento escolinhas de Arte no Brasil, e que, onde hoje fica a Escola Municipal de Educação Infantil Ruth Blank havia um prédio específico para uma Escolinha Municipal de Arte.

Quanto à proposta da escola, a autora descreve que

> A escola atual possui uma proposta diferente daquela de 1963-1998, mas procurou manter o nome da primeira diretora, profissionais formados em

> arte e as Linguagens que eram trabalhadas na época da Escolinha de Arte (PEIXOTO, 2017, p. 37).

Ainda hoje a escola é reconhecida pela comunidade pelotense como uma escolinha que privilegia as artes. Por este motivo considerei que os professores seriam sujeitos interessantes para esta pesquisa.

Realizei seis observações em um período que compreendeu cerca de um mês e meio em cada turma. Uma das turmas de pré 1, com crianças de quatro anos de idade e outra de pré 2, com crianças de cinco anos.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), assim se referem à observação

> É uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.

Objetivando este contato com a realidade e a aproximação desta com o objeto de estudo, observei como foram encaminhadas pelos professores as propostas que contemplavam as artes na educação infantil, quais os espaços e tempos disponibilizados para a ocorrência de experiências estéticas. De que forma as professoras têm trabalhado a arte? Estas professoras privilegiam uma prática docente que busca promover tempos e espaços destinados a experiências estéticas? Com que intencionalidade os professores possibilitam experiências que contemplem as artes?

As observações foram do tipo sistemática/não participante, também conhecida como passiva, Gerhardt e Silveira (2009, p. 74) destacam que “esse tipo de observação é usado em pesquisas que requerem uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos ou em testes de hipóteses”.

Durante as observações fiz uso de instrumentos para registro fotográfico e de vídeo e utilizei um diário de campo. Estes permitiram o registro de aspectos da realidade observada no momento em que ocorrem, auxiliaram a reflexão posterior.

O diário de campo enquanto diário de bordo permite a escrita em tempo real, organizada cronologicamente com aspectos do que se vê, ouve e vivencia, permitindo uma análise reflexiva a partir do que foi registrado.

Gerhardt e Silveira (2009) pontuam que o diário de campo deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva. Sugerem a utilização da página do lado esquerdo

de um caderno para anotações reflexivas e a página do lado direito para anotações descritivas. Desta forma, na página do lado esquerdo, estariam:

> [...] questionamentos levantados a partir da observação e desenvolvimento de análises que servirão para orientar a observação (decidir quem ou o que será observado posteriormente) e, sobretudo, início do plano de redação do relatório da pesquisa; questões, hipóteses, dúvidas, leituras...(GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 78).

No que se referem aos aspectos reflexivos decorrentes das observações, e do lado direito, os aspectos descritivos que seriam referentes a “anotações breves, datadas e localizadas; anotações de impressões e descrições; a quem, onde, como, quando, o que aconteceu” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 78).

As entrevistas realizadas com os professores ocorreram por meio de uma conversa que buscou compreender a relação desses professores com as artes e/ou outras formas de expressão cultural, também o entendimento deles quanto aos tempos e espaços pensados dentro da sala e da escola, busquei compreender se as artes fazem parte das atividades realizadas em seus tempos livres ou executadas através de cursos, participações em corais, invernadas,... Tratamos sobre as concepções de ensino e aprendizagem que possuem, o que pensavam sobre a temática desta pesquisa, a fim de perceber o sentido que atribuem às artes e à experiência estética.

Para conduzir a conversa/entrevista com as professoras parti da estrutura a seguir:

1. Conte-me sobre sua trajetória na educação infantil, como foi a escolha profissional, quando começou sua atuação.
2. Tu achas que tuas memórias, experiências de vida, influenciam na professora que és hoje?
3. Como foram tuas experiências com a arte?
4. O que te trouxe até a escola e como é atuar em uma escola com uma proposta educativa voltada às artes?
5. Costumas pensar na organização dos tempos e espaços dentro da sala? Com que intencionalidade?

Segundo Duarte (2004, p. 215) as entrevistas,

> [...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que

> preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Neste sentido a autora ainda destaca que a realização de uma entrevista não é tarefa banal e que cabe ao pesquisador

> [...] “propiciar” situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante (DUARTE, 2004, p.216).

O que consiste em uma tarefa mais complexa do que parece à primeira vista, mas então necessária quando se pretende compreender as relações estabelecidas em um grupo, a forma como os sujeitos percebem e significam a realidade.

As entrevistas, nesta pesquisa proposta, compõem parte dos instrumentos de coleta de dados, que serão cruzadas posteriormente com os registros das observações realizados em diário de campo, com as imagens fotográficas e de vídeo realizadas, o que possibilitará como indica Duarte “uma visão o mais ampla possível do universo que está sendo investigado” (DUARTE, 2004, p. 223).

Os dados obtidos através das observações e entrevistas serão analisados em seu conjunto, a partir da análise da configuração dos espaços e dos tempos disponibilizados para possíveis ocorrências de experiências estéticas. Na análise dos dados a relação das falas dos professores à prática observada, procurará transcorrer de forma descritiva associada aos conhecimentos bibliográficos que versam sobre a temática estudada.

O discurso dos professores sobre a prática docente é influenciado por suas histórias de vida, pela formação, por ideologias, porém nem sempre eles condizem com a prática, outras vezes as experiências pessoais justificam as falas dos professores. Portanto, existe aproximação do que é dito ao que é feito? As entrevistas ajudaram na realização desta análise: concepção x prática docente, já que as observações já terão ocorrido.

É comum no exercício da docência na educação infantil que nos apropriemos de manifestações artísticas. No entanto, de forma muito corriqueira nos servimos das artes para fins estranhos ao de vivenciar experiências estéticas. São realizadas apresentações de dança e música com o propósito corriqueiro de homenagear os pais na escola, de realizar apresentações nas festas, são decoradas músicas para conduzir a rotina, enfeitadas paredes e murais com desenhos para serem expostos, são exigidas determinadas cores em pinturas e orientados os traços a serem

conduzidos numa folha de papel e etc. Esquecem-se ou não sabem estes professores, a potência de se apropriar das artes para garantir experiências estéticas, que toquem os sentidos, que promovam o sentir.

Não é finalidade desta pesquisa desmerecer as apresentações, por exemplo, que emocionam os pais e que alegram as crianças, até porque é possível que com isto esteja ocorrendo uma experiência estética, mas é um objetivo geral analisar e problematizar a prática docente dos professores de educação infantil de uma escola do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas para compreender como percebem, promovem e exploram as artes.

Capítulo 8. Apresentação do ambiente privilegiado para a pesquisa e dos sujeitos

Ao buscar escolas para a realização da pesquisa percebi que procurava por um ambiente no qual a arte tivesse papel essencial no processo educacional das crianças, logo, seria interessante conhecer uma Escola de Educação Infantil que fosse conhecida no município de Pelotas por apresentar uma proposta de educação conectada às artes.

Já tinha ouvido falar na Escola Ruth Blank e a sugestão dela como campo para a pesquisa me foi lançada. Lá eu poderia ter contato com professores que tem o suporte da escola para lançarem propostas que contemplem o universo artístico e porque não dizer, dos sentidos.

A escola fica situada numa das praças da cidade, o que me encantou. Árvores ao redor, pessoas passeando de bicicleta, algumas trabalhando, outras se encontrando. O espaço físico da escola é amplo, iluminado, possui boa ventilação, é uma escola bem cuidada, possui três salas de aula com turmas de pré 1 e pré 2, uma sala de artes, cozinha, secretaria, direção, sala de professores, pátio coberto e ao ar livre.

As professoras titulares são lotadas 40h na escola, possuem duas turmas, pois o atendimento da escola é parcial e não de turno integral, como há três salas, há também três professoras, dois auxiliares são volantes e auxiliam as professoras.

Duas professoras foram sujeitos da pesquisa (Quadro 1), pois uma das turmas estava sem professora quando cheguei à escola, também o tempo disponível para observação permitiria um contato mais próximo com duas turmas e não três.

Quadro 1: perfil das professoras

Nome	**Idade**	**Formação**	**Tempo de experiência**
Esmeralda	45	Magistério e Pedagogia	27 anos na docência
Rubi	32	Pedagogia	6 anos na docência

Os nomes das professoras são fictícios a fim de preservar a identidade das profissionais, e a escolha por estes nomes decorre de uma experiência que vivi com as crianças num dia de observação, elas compartilharam comigo a busca e a pesquisa por pedras preciosas, conversamos por um tempo sobre a qualidade das pedrinhas que eram encontradas no pátio da escola, o entendimento sobre a preciosidade ou não das pedrinhas era diverso, referia-se a tamanho, brilho... Descreverei esta experiência nas próximas páginas, mas destaco aqui que criei uma analogia: as professoras são como pedras preciosas. Possuem um potencial riquíssimo para encantar e um alto valor que embora não seja quantificado por um alto valor de mercado, gera uma riqueza de experiências que pode tornar sensível e bela a vida das crianças.

O ambiente da escola é muito acolhedor e a instituição tem uma preocupação muito forte com a ampliação de repertórios culturais das crianças e a disponibilização de espaços de fruição e criação de artes, como por exemplo atividades de pintura dos alunos com os pais, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 - Atividade de pintura com os pais – Pré 2.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Apresentações de dança (Fig. 3), canto, mostra de cinema, teatro, contação de histórias, visitas de estudantes e profissionais diversos, são pensadas pela

escola, que apresenta uma preocupação com a inserção da cultura e de diferentes linguagens na vida das crianças.

Figura 3 - Festa do gaúcho – Pré 2.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

As figuras mostram momentos de interação entre a comunidade escolar, a interação entre as turmas, entre as famílias e as crianças. Ilustra também o quanto a instituição preza pela ampliação de repertórios artístico-culturais variados, trazendo a participação de artistas, de alunos da Universidade Federal de Pelotas, dos pais e de toda a comunidade. Em momentos como a mostra de cinema e a atividade musical, crianças e professores se mostravam admirados (Fig. 4).

Segundo Oliveira (2012, p. 278),

> Há autores que acreditam que a produção criativa é um processo interno, individual, da criança consigo mesma. Mas, segundo Vigotski, mesmo o desenho, a mais individual de todas as atividades, tem dimensão social. Desenhar na instituição, por exemplo, não é o mesmo que desenhar em casa de modo solitário.

Desta forma, os contextos de produção em grupo, assim como os de fruição permitem a troca de experiências, a observação de procedimentos distintos de criação, a descoberta de técnicas, de outros modos de representação, de improvisação, de movimentos com o corpo.

Figura 4 - Mostra de cinema infantil – Pré 1 e Pré 2.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Para muitos deles pareciam faltar palavras, outros cantavam e dançavam permitindo que seus corpos se movimentassem conforme a música, conforme o que sentiam (Fig.5 e Fig.6).

Figura 5 - Atividade musical – Pré 1 e Pré 2 – crianças dançando a frente do palco.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Figura 6 - Atividade musical – Pré 1 e Pré 2 - crianças e pais na plateia.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Oliveira (2012, p. 278) destaca que:

> Na sua interação com as crianças, o professor pode ter como balizas dois movimentos: o de desvelar e o de ampliar. Ações que em conjunto podem transformar as crianças e a si próprio como o professor, sujeito sensível, envolvido no processo de criação das crianças e criador de sua prática docente.

Nos momentos de fruição de arte propostos pela escola foi possível perceber o envolvimento das profissionais com a proposta da instituição. O engajamento das professoras e demais integrantes da comunidade escolar demonstrou que existe um movimento da escola determinado a desvelar e ampliar as potencialidades das crianças por meio das artes, pensando estratégias, ações e experiências.

Ao longo desta pesquisa são apresentadas vivências na instituição com as crianças e professoras que mostram crenças, aspectos da formação docente e experiências do cotidiano que auxiliam a reflexão acerca da temática desta pesquisa.

Fui muito bem recebida pela instituição e pelas professoras, com as quais estive em contato por pelo menos seis encontros cada, que transcorreram cerca de um mês e meio em cada turma.

Inicialmente as observações foram realizadas na turma da professora Rubi, um pré 2. Esta turma composta por 20 crianças mostrou-se muito afetuosa, atenta a

professora e me recebeu muito curiosa, queriam saber o que eu fazia ali, o que eu escrevia, certas vezes me viam como outra professora na sala, que poderia auxiliá-los ou dar-lhes alguma permissão. Quando partilhavam algo comigo eu estava atenta e aproveitava para conhecê-los um pouco mais.

Estar atenta a propostas que possam favorecer experiências estéticas implica conhecer um pouco as crianças, identificando quando há euforia, encantamento, quando o olho vibra, quando a voz quer comunicar algo. Foi isso que procurei fazer, observar não somente as propostas lançadas, como também a resposta das crianças frente ao que era proposto, para perceber o que tocava de forma especial, o que trazia uma qualidade de tempo e entrega permeada por uma experiência estética.

Transcorrido o tempo de observação no pré 2, iniciei as observações no pré 1, com a professora Esmeralda. Esta turma já havia me visto pela escola, então creio que para muitos era como se eu pertencesse aquele ambiente. Assim como no pré 2, partilhavam experiências comigo, especialmente nos momentos em que estavam brincando, me percebiam muito atenta as suas experiências e dividiam comigo.

8.1 Reflexões a partir dos encontros de observação e das entrevistas

Estar em uma escola onde não sou nem aluna, nem professora, foi algo novo. Percebi-me pesquisadora logo no primeiro dia, quando as crianças diziam: professora! E eu me virava, até por instinto, mas não perguntava o que era e observava a relação entre as crianças e a professora.

No primeiro dia, em ambas as turmas, observava de forma especial o espaço físico, o que havia nas paredes, a disposição dos brinquedos, das mesas. Era uma forma de me conectar com o que vinha acontecendo antes da minha chegada, nas semanas seguintes ainda adotava esta prática, observava o ambiente e procurava saber o que haviam vivenciado nos últimos dias.

O espaço físico da sala do pré 2 é bem diversificado e colorido, conforme as imagens a seguir, possuindo espaços com local para os brinquedos (Fig. 7), um painel colorido com trabalhos das crianças (Fig. 8), um espelho para que estes

possam se ver (Fig. 9) e as mesas onde são realizadas as atividades, ficam agrupadas de forma que possam ficar até seis crianças juntas (Fig. 10).

Figura 7 - Espaço físico da sala do Pré 2 - espaço para brinquedos.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Figura 8 - Espaço físico da sala do Pré 2 - painel com trabalhos das crianças.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Nas paredes é possível perceber atividades que foram realizadas com as crianças, que se assemelham em cores e formatos. Percebe-se que a utilização da folha se deu da mesma forma, em posição paisagem nas atividades referentes ao

Boto Cor de Rosa e em posição retrato nas atividades referentes ao Saci. (Fig. 8 e Fig. 9) Cabem alguns questionamentos: As crianças casualmente colaram os personagens na mesma posição? Que possibilidades de criação a partir dos personagens de dobradura foram potencializadas? A criação de desenho com materiais diversos? A criação de narrativas orais?

Figura 9 - Espelho para que as crianças se vejam.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

O espelho da sala, embora pequeno está colocado em uma posição central e permite uma visibilidade ampla da sala. Embora um de seus objetivos nas salas de educação infantil seja permitir o desenvolvimento do esquema corporal das crianças, pouco foi possível vê-las observando-se no espelho. Convém refletir sobre as experiências que podem ser favorecidas a partir do uso do espelho na sala, experiências estas, para além do desenvolvimento do esquema corporal, que permitam também a observação do grupo, das características pessoas de cada um, a experiência da vivência de papéis através de fantasias, maquiagens,... É válida a reflexão: como este recurso pode permitir experiências estéticas e tantas outras?

Figura 10 - Crianças agrupadas realizando atividades.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

A configuração da sala, da organização do espaço, se altera a medida da exposição de trabalhos das crianças nas paredes e de painéis montados pelas professoras, as mesas costumam estar agrupadas da mesma forma (Fig. 10), tal como os brinquedos que costumam estar dentro das caixas (Fig. 7).

Na turma de pré 1 a disposição da sala se difere um pouco (Fig. 11), pois não há murais com números e letras e sim murais decorativos. Estes foram confeccionados pelas professoras, possivelmente com a intenção de tornar a sala mais bonita e agradável. Enquanto espaço das crianças e para as crianças, a sala é um ambiente essencial para valorizar o protagonismo infantil, através de murais feitos pelas crianças e com a participação delas, através da disponibilização de espaços nos quais elas possam imprimir suas marcas, desenhando nas paredes, expondo seus trabalhos.

Que protagonismo as imagens nas paredes defendem? Essa é uma pergunta para pensarmos no cotidiano e está intimamente ligada a infância que desejamos.

Barbieri (2012), ao defender a importância de contrapormo-nos a padronização das atividades, dos espaços e intervenções didáticas que cerceiam os processos de criação das crianças, diz que:

> Trabalhar de uma maneira comprometida com o protagonismo da criança, para que ela seja o fio condutor, exige um deslocamento nosso, sair do nosso umbigo de professor, olhar para o outro de fato e perceber nossa lacunas. O que está faltando em mim como professor, do que preciso? O que preciso arrumar nesse espaço, como ele pode melhorar? (BARBIERI, 2012, p. 150)

Para isso é necessário um exercício de autocrítica, a autora fala da importância de verificarmos se estamos trazendo assuntos da televisão de baixíssima qualidade ou heranças culturais significativas do nosso povo.

A brincadeira é a atividade principal da criança, é através dela que a criança se relaciona com os objetos, que assume papéis que percebe no seu cotidiano, que vivencia potencialidades. Ao observar a sala do pré 1, percebo que os brinquedos ficam expostos (Fig. 14), não há brinquedo inalcançável. No mais o ambiente é bem parecido ao da sala do pré 2, os materiais para atividades manuais estão nos armários, há um tapete onde ocorre a contação de histórias (Fig. 13) e a roda de conversa (Fig. 12).

Figura 11 - Espaço físico da sala do Pré 1.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

O espaço da sala é acolhedor, bem ventilado, iluminado, limpo, há um tapete onde ocorre a contação de histórias (Fig. 13) e a roda de conversa (Fig. 12). Quanto à disponibilidade de materiais na sala, é possível perceber que os brinquedos e

livros são de fácil acesso, no entanto, os materiais para atividades manuais não são, assim como na sala do pré 2, estes materiais ficam guardados no armário. O que me lembra Zamperetti (2007), quando fala em sua dissertação que os materiais para pintura ficavam nos armários altos e fechados[5], sendo assim, eram inalcançáveis para ela e as demais crianças no ano em que cursou a pré-escola, mas que:

> As imagens em mim configuravam-se, transformando-se em sonhos, pesadelos, possibilidades, aventuras, estórias. Precisava colocá-las no papel, dar vazão à minha criatividade infantil. A cabeça estava sempre funcionando, criando algo. Eu era curiosa. Esta curiosidade me fazia ir além, auxiliando-me a transpor as barreiras dos armários fechados e as determinações dos professores: não pode pegar, não pode sentir. A curiosidade natural da idade me fazia ter mais vontade de saber e aprender sobre o mundo. (ZAMPERETTI, 2007, p. 15-16)

Este relato faz com que eu reflita sobre as possibilidades criativas que precisam ser disponibilizadas às crianças. Através do acesso aos materiais de atividades manuais como massinha, lápis de cor, giz de cera, pincéis, tintas, entre outros.

Figura 12: Rodas de conversa.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Há momentos em que as crianças brincam livremente e outros que realizam atividades propostas pelas professoras. Nas atividades livres percebe-se que há construções de narrativas criativas, que vivenciam papéis, são momentos em que as professoras podem brincar junto, criar histórias, assistir espetáculos,...

[5] Falo sobre este assunto nas páginas 39 e 40

Figura 13 - Crianças do Pré 1 brincando no tapete onde ocorre a contação de histórias e as rodas de conversa.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Figura 14 - Espaço físico do Pré 1 com crianças fazendo atividades.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Quanto ao espaço, Oliveira (2012) aponta que estes devem estar adequados ao tipo de atividade destinada à criação que será desenvolvida. Para ouvir música é necessário um espaço silencioso, em que haja a opção das crianças se sentarem para uma escuta mais atenta, pode haver almofadas ou outros materiais que ajudem a amortecer ruídos externos, já para a dança, são necessários espaços livres de

mobiliário, que permita a livre movimentação e exploração do corpo, para atividades manuais as crianças precisam de espaço para se movimentar em torno das mesas, cavaletes, painéis,... A fim de que possam observar e apreciar as imagens. Oliveira (2012, p. 275) ainda destaca que

> [[...] o professor também pode usar o próprio espaço como objeto de criação, discutindo com as crianças a estética de cada local. O que colocar nas paredes? Qual o melhor lugar para expor os painéis com desenhos e pinturas? Que pôsteres ou quadros são mais interessantes como referência estética para as crianças?

Além do mais, a o parque também pode ser transformado em um enorme ateliê, como sugere a autora, com espaço para riscar o chão, com paredes preparadas para acolher e tornar possíveis as produções infantis. Um canto com sombra próximo a uma árvore pode ser uma alternativa para uma roda de conversa, de leitura, pois “todos estes aspectos em conjunto tornam o espaço não apenas uma variável determinante no planejamento do professor, mas, principalmente, objeto para as apropriações criativas das crianças” (OLIVEIRA, 2012, p. 275).

Nas turmas observadas a rotina é costumeiramente conduzida pela professora titular, as crianças costumam chegar, sentar nas mesinhas, comem a fruta, fazem as atividades propostas, ouvem uma história e fazem atividade referente à mesma, outras atividades de memória, percepção, equilíbrio, coordenação, também costumam ser planejadas.

As crianças se mostraram muito curiosas desde as primeiras observações, vinham me perguntar o que eu estava fazendo, me mostravam suas atividades, contavam acontecimentos.... Percebiam que eu estava ali para conhecer um pouquinho da rotina deles e participavam experiências que viviam e coisas que lhes chamavam a atenção.

A seguir, trago alguns registros que facilitaram a identificação das categorias de análise, registros escritos, fotográficos, tópicos das entrevistas. Todo o conteúdo dos dados foi analisado para que se percebessem unidades de significativa relevância com o problema de pesquisa, sendo assim, o diário de campo passou por uma análise reflexiva, assim como as entrevistas que foram transcritas e analisadas buscando responder as perguntas que se inscreveram como os objetivos específicos desta pesquisa:

- De que forma os professores das escolas de educação infantil de Pelotas tem trabalhado a arte?

- Que tempos e espaços são planejados para a ocorrência de experiências estéticas na infância?

- Com que intencionalidade os professores possibilitam experiências que contemplem as artes?

E por fim a questão geral: Que espaços e tempos são promovidos pelos professores de educação infantil para favorecer a ocorrência de experiências estéticas?

8.2 Arte – mais que um recurso interessante

O contato com a arte cria uma relação entre as pessoas e o objeto artístico, marcada pela sensação. As melodias, os ritmos, as cores, formas, nos chamam a atenção por serem como são e se relacionarem conosco de forma única, por mais que duas pessoas apreciem a mesma música, ela lhes marcará de maneira muito particular. Assim, uma música não precisa ter letra para ser interessante, um quadro pode até ser abstrato. Dito isto, por mais que a arte se mostre um recurso rico e muito interessante na prática pedagógica é importante lembrar que ela tem valor nela mesmo, que é uma área do conhecimento que possui características próprias e que precisam ser compreendidas pelos educadores para que possamos buscar uma prática mais sensível e voltada para uma educação estética.

Vigotski (2010, p. 352) descreve que,

> Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética.

Dito isto, percebemos que o sensível perpassa nosso modo de se relacionar com o mundo. Vigotski (2010) ainda diz que: “De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança.” (p. 352), porque é a poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética. No entanto, ele destaca que é um sério perigo o artificialismo introduzido na vida, a “falsa beleza”, pois: “O que deve servir de regra não é o adornamento da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos,

que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras". (p. 352)

Portanto, por mais que a arte seja um recurso interessante, considero de importância extremamente significativa destacar sua potencialidade para a educação estética, para um modo mais sensível de se relacionar com as pessoas e coisas ao seu redor, elementos da natureza, criações humanas.

Assim, trago alguns registros para discutir sobre a arte enquanto recurso. Durante a entrevista a professora Esmeralda expõe como integrou o conteúdo de artes ao trabalho que queria desenvolver voltado para a coordenação fina e a temática do Natal.

> Tinha que trabalhar coordenação motora fina, nós agora vamos fazer o seguinte, o movimento da rena quando ela sobe e ela desce, com a cor vermelha, eles foram com o pincel. Agora a rena vai caminhar retinho e ela vai subir e ela vai descer, fomos trabalhar aquelas linhas. Agora a gente vai trabalhar o pozinho mágico, o pozinho mágico não é o mesmo caminhar da rena, que cor que é essa aqui? Laranja. Por quê? Porque eu procuro ver o que a Isabel tá trabalhando em Artes que são as cores secundárias, e eu procuro ver o que a Raquel trabalha em música pra eu fechar, então eu tô sempre procurando o quê, complementar as artes, então pra mim a linguagem da arte não é nenhuma dificuldade, ela é o meu recurso (PROFESSORA ESMERALDA, 29/11/2018).

A professora contextualizou a proposta através de uma linguagem lúdica, apresentou as cores através de uma narrativa que buscava instigar a imaginação. Entretanto, é importante salientar que as artes representam mais que cores e formas e que nem sempre ela servirá a uma utilidade que deixa vestígios no plano material.

Não é a toa que muitas pessoas esperam que a arte atenda a uma utilidade e se chocam quando ela lhes passa uma sensação. Estas pessoas acreditam que ela deve servir como cópia da realidade, ou ainda, que deve servir como um discurso, desta forma, a veem como recurso pra destacar uma moral, uma visão tida como certa, ou retratar cópia do que já existe. Ao vivenciar uma sensação provocada por um objeto artístico esperam uma definição externa, uma explicação, e não buscam em si mesmos as respostas que poderiam encontrar se atentassem as suas experiências e sentimentos.

É preciso lembrar que nem sempre a arte será um meio para atingir algo que está no plano material ou cognitivo. Ela vai despertar sentimentos inesperados, alegrias não previstas, choro, indignação.

Quando questionada se as artes trariam algum diferencial na educação das crianças, a professora Rubi respondeu:

> Acredito que sim, porque a gente quer tanto trabalhar a alfabetização, fica tanto no letramento, mais eu acho que tem, dá pra trabalhar dentro da proposta de artes, o letramento e a alfabetização, vai depender do que tu vai trazer né? É a faixa etária do lúdico, do brincar, do aprender, através da alegria, criança, sabe? E acho que é possível aprender através da arte, acredito até que a arte me dá possibilidade de avaliar o nível de desenvolvimento deles, a questão cognitiva, a questão sentimental, eles deixam o registrinho deles ali, a capacidade de produção deles (PROFESSORA RUBI, 29/11/2018).

Nesta fala a professora coloca que a arte é um instrumento de produção das crianças, que percebe que elas imprimem questões cognitivas e sentimentais. Também é possível compreender que para a professora a arte também é um recurso ao letramento e a alfabetização.

Quanto à intencionalidade relativa à utilização da arte na prática pedagógica a professora Esmeralda salienta que:

> Eu acho que a gente assim oh, eu dou tinta, mais o meu recurso é pedagógico, a minha visão é tecnicista, ela é tecnicista, mesmo que eu goste sei lá de vê o Van Gogh alguma coisa assim, eu não tenho este conhecimento, eu não tenho! (PROFESSORA ESMERALDA, 29/11/2018).

Desta forma, é importante que professores e escolas tenham claros os posicionamentos sobre arte e educação escolar, as práticas e objetivos que se pretende contemplar, revisando suas ações e o que compreendem como função da escola. Ferraz e Fusari (2010, p. 29) dizem que:

> No ensino e aprendizagem de Arte, na pedagogia tradicional, portanto, é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Esse ensino de Arte cumpre, pois a função de manter a divisão social existente na sociedade – característica esta da pedagogia tradicional.

Embora o professor de educação infantil não seja o profissional habilitado para o ensino da Arte, como já enfatizado nesta pesquisa, este professor tem uma aproximação com as artes muito forte, pois as artes visuais, a música, o teatro, a dança, perpassam o cotidiano da educação infantil. Desta forma, a contribuição de Ferraz e Fusari (2010) são válidas e devem servir como instrumento de reflexão para pensarmos o tipo de educação que desejamos e com que finalidade podemos nos servir das artes dentro das propostas de Educação Infantil.

Creio ser necessário um distanciamento das concepções de tendência liberal idealista, das pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista, que acabam por

regular e normatizar as ações das crianças numa lógica de cópia ao modelo, ou numa lógica do aprender fazendo.

Estas concepções não sustentam práticas de promoção do sensível e de uma educação estética, não porque os sentidos ficam aprisionados, ouso dizer que isso é impossível aprisionar, mas ficam limitados a costumeiras reproduções e experimentações que não privilegiam a ampliação de acervos culturais variados e a vivência de repertórios diversos de expressão e contato com o mundo.

Nossas habilidades sensíveis e as das crianças, necessitam ser respaldadas por uma concepção que nos conecta com a realidade social, desta forma creio que as contribuições da pedagogia histórico-crítica nos apontam fundamentos essenciais para promovermos a ampliação de repertórios artísticos culturais que buscam a promoção do sensível e a manifestação de todo o potencial criativo das crianças que consiste num ato que além de estético é também político.

Por isso a arte não se encerra em um recurso pedagógico, vista unicamente como recurso, ela tende a ser reduzida a um mero instrumento que torna a aquisição de um conhecimento mais prazeroso. Ela precisa ser reconhecida em sua potencialidade, que é a de uma formação estética.

A arte por ela mesma, o que propõe? Como lançar mão da música sem que ela sirva unicamente como oração antes do lanche, como ordenação para a fila ou estratégia para atingir o silêncio? Como um desenho pode representar mais que a ilustração de um personagem? Que a cópia de algo já existente?

Nogueira (2005) acompanhou durante vários anos a questão da música em instituições de Educação Infantil de Goiânia e diz que a música atende a vários objetivos referentes às diferentes concepções pedagógicas a que se filiam.

> É perceptível, no entanto, a hegemonia de concepções pedagógicas tradicionais, nas quais a música, quase sempre reduzida à forma de canção, não tem especificidade ou conteúdos próprios. Serve sempre de estratégia para a obtenção de padrões de comportamento, tais como lanchar, formar a fila, descansar (“musiquinhas de comando”) ou para a fixação de conteúdos de outras áreas (canções para conhecer as vogais, para aprender os numerais), na questionável tentativa de uma alfabetização precoce (NOGUEIRA, 2005, p. 2).

O autor ainda destaca que a música costuma ser contemplada no calendário de festividades das escolas num rol de comemorações quase nunca significativas para a criança.

> E, no afã de cumprir com esse extenso calendário, muitas vezes o educador deixa de explorar as possibilidades expressivas da música, deixando de

> proporcionar à criança um contato mais exploratório e prazeroso com a linguagem musical, cuidando apenas do resultado final a ser apresentado ao término de tediosos ensaios. Ou seja, a riqueza do processo de exploração e descoberta das delícias da música e do movimento é menosprezada em função de uma ênfase na apresentação, em um produto final mecânico, estereotipado, quase sempre pouco expressivo (NOGUEIRA, 2005, p. 2-3).

Desta forma, a música é vista como um produto que serve a determinados fins: comandar uma ação das crianças, entreter a comunidade escolar em datas comemorativas. A música é tão presente no nosso cotidiano que revela o meio cultural das crianças, o que costumam ouvir, dançar, apreciar... logo convidar-lhes a cantar permite uma aproximação maior com o universo que vivem, apresentar-lhes novas músicas enriquece o repertório artístico e cultural, amplia a linguagem, estimula a apreciação, a expressão corporal, a criatividade.

Canto com as crianças muito frequentemente, quando estamos todos em grupo, quando estamos desenhando, brincando, creio que por isso costumo ser surpreendida pelas crianças criando novas músicas a partir das que cantamos. Elas se apropriam de melodias, ritmos e criam suas próprias composições, o que resulta uma elaboração permeada de criatividade.

Também é frequente o pedido do desenho para a compreensão do que as crianças entenderam de uma história, ou então o pedido de que desenhem um personagem. Interessante e nada comum, seria perguntar: o que esta história te fez pensar? Como você se sente com esta história? Depois de ter ouvido a história, o que você gostaria de dizer/desenhar? Além do mais, esperar que todos utilizem uma única folha para desenhar e sintam a mesma vontade de desenhar um dado personagem limita o valor da experiência estética, pois ela não se encaixa em padrões pré determinados, que ditam regras e condições do que fazer. Oportunizar uma experiência estética através do desenho implica garantir tempo, espaço, condições materiais e emocionais, por isso é necessário considerar obstáculos que encontramos ao desenhar. Nem sempre a primeira folha serve para o desenho que pensamos, às vezes ela é insuficiente.

Barbieri (2012, p. 146) diz que:

> Se o professor quer trabalhar com artes com seus alunos, ele precisa trabalhar, primeiramente com ele mesmo. É muito difícil, por exemplo, um professor que nunca desenhou ensinar desenho. Primeiro, por não saber as dificuldades que se vivencia quando se está desenhando. Depois, quando o professor desenha, conhece os percalços e obstáculos que existem nessa prática.

É preciso que o professor se inscreva nestes processos de viver experiências. De desenho, de pintura, de canto, de dança, de dramatização.... As artes não servem como meros acessórios e, portanto, é necessário ter clara a intenção que se pretende com determinado uso de uma manifestação artística. Barbieri (2012, p. 146) ressalta que, "[...] Talvez, observar os quadros seja tão importante como observar uma jabuticabeira em flor, ou observar o caminho das formigas". Dito isto, percebe-se que o compromisso está no desenvolvimento da formação estética, que prevê o exercício da sensibilidade.

> Não existe hierarquia no prazer de percepção do mundo em nosso contato com o mundo. Sobre o Dalai Lama, pro exemplo, diz-se que ele consegue olhar longe e perto ao mesmo tempo. Ele é capaz de olhar uma florzinha e também muito longe. Muitas vezes, nas cidades, quando estamos andando pelas ruas, esquecemo-nos de olhar o horizonte, aqueles prédios lá atrás ou o céu por trás deles. Olhamos tudo muito perto. Como você faz isso? O papel do educador também é o de destacar aspectos desse plasma do cotidiano, onde as coisas vão ficando meio misturadas e nos levam a não prestar mais atenção às nuances (BARBIERI, 2012, p. 153).

Barbieri (2012, p. 115) faz uma provocação "O que estamos ajudando as crianças a olhar? Para a natureza, nosso lugar de origem? Ou para as invenções humanas? Onde colocamos nosso olhar para direcionar o das crianças?"

8.3 Formação para lançar olhares e escutas sensíveis

A dificuldade na utilização da arte para além de um recurso interessante reside na formação de professores, é difícil para muitos profissionais verem as artes com uma finalidade diferente a do recurso. Nogueira aponta que em sua pesquisa "ficou claro que o grande entrave ainda reside na formação, inicial e continuada, das educadoras infantis" (NOGUEIRA, 2005, p. 10).

Durante as entrevistas as professoras comentaram alguns aspectos referentes à formação:

> eu *vô* te dizer assim que a arte eu chamo de terceiro olho tá? Porque tu vai dá pra eles um jogo e aquele jogo sai tantas coisas lá da vidinhas deles que tu começa justificar porque que ele é assim, então eu acho que pra ti trabalhar uma temática, alguma coisa mais específica que lida com sentimentos, tem que ser um profissional que vai saber conduzir, como vai trabalhar com isso? Eu adoro harmonização, tentei esse ano de tarde, eu dei três harmonizações fui ali coloquei uma musiquinha calma, trabalhei de tocar no colega, fiz isso porque a colega estava comigo, não me sinto habilitada a fazer hoje, porque hoje não é o dia certo, hoje estão a mil, não fecha. Aí eu acho assim, lidar com coisas específicas da arte envolve sentimento? Envolve. Envolve emoção? Envolve. Envolve criatividade? Envolve. Mas tem que ser um especialista, porque se pega uma pessoa

> leiga, tapada, ela pode deixar uma criança ridicularizada pro resto da vida, ou ela pode imaginar mil coisas e levar a criança, expor a criança, ao ridículo (PROFESSORA ESMERALDA, 29/11/2018).

Aqui a professora me falava sobre a relação das crianças com propostas que envolvem a criação, os sentidos. Ela citou uma experiência envolvendo a música, que costumava desenvolver com as crianças, falou que é necessário estar atento ao contexto para perceber se a atividade servirá ao propósito, da importância de sentir o "*timing*" do grupo, mas enfatiza que para lidar com os sentimentos, com a emoção, a criatividade, precisa-se passar por uma formação para este fim, do ponto de vista da professora "tem que ser um especialista".

O especialista ao qual a professora se refere, trata-se do profissional de artes, de música, do teatro, da dança. Para a professora as habilidades pertinentes às artes são desenvolvidas por profissionais especializados para este fim, que passaram por uma formação acadêmica.

Segundo Perissé (2014, p. 41-42), a formação estética contribui para a vida intelectual e profissional do professor. "Formar-se é entrar em contato com valores de toda ordem. Especificamente, o contato com valores estéticos (e também com informações, dados, terminologias estéticas... deve ser ocasião para vislumbrarmos projetos de vida humanizadores". O autor destaca que é no contato de cada um com a arte, com uma obra, que se estabelece um encontro humano e humanizador, que se percebe aquilo que um artista sentiu, que se habita com ele na obra de arte. Com isso percebo importante destacar que é necessário ao professor estabelecer esse mesmo tipo de encontro com as crianças, suas produções e expressões, por isso a formação estética no decorrer da formação acadêmica e na formação continuada dos professores é tão importante.

Quanto à formação dentro do curso de Pedagogia ou curso por iniciativa própria, a professora Rubi disse:

> Não, nunca tive e foi tipo... uma cobrança do meu eu, será que eu vou conseguir? Será que... né... e quando cheguei aqui... não é fácil, tem que fazer eles produzirem, produzirem, produzirem, mais no fim eu fui vendo que não é o tanto quanto me falaram e acho que, como tinha te dito lá, eu me encontrei até, gostei, gosto desse método, dessa metodologia de ensino deles aqui (PROFESSORA RUBI, 29/11/2018).

Neste momento da entrevista ela falou dos desafios ao ingressar numa escola com uma proposta de ensino voltada as artes. Inicialmente, trabalhar numa escola

assim, lhe trouxe certa preocupação, representou um desafio, visto que nunca havia tido aproximação tão frequente com as artes.

Ambas as professoras destacaram que no curso de Pedagogia viram muito pouco sobre as artes.

> Não, não. Eu sempre procurei fora, porque eu fazia oficinas de arte, há muitos anos atrás existia oficinas de aquarela, oficina de artes, oficina de tradição do Rio Grande do Sul, isso dai na década de 80 que eu tô falando, então a gente tinha (PROFESSORA ESMERALDA, 29/11/2018).

Ostetto e Silva (2018, p. 194) apontam que

> Segundo pesquisa realizada pelo GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, da Universidade Mackenzie, que teve por objetivo mapear a presença da Arte nos cursos de Pedagogia no Brasil (MARTINS; LOMBARDI, 2015), a inserção da arte nos currículos é ainda ínfima, quando não inexistente.

O que vai ao encontro do que foi dito pelas professoras durante a pesquisa. A professora Esmeralda comentou que momentos mais próximos de contato com as artes ocorreram antes da sua formação acadêmica, ela que é artesã e que busca em sua vida pessoal uma aproximação com as artes, mas que considera importante ter um conhecimento para lidar com o universo das artes com as crianças, buscou em sua vida uma aproximação com o artesanato e as artes visuais por interesse particular, mas acredita que a arte na educação deve ser abordada por profissionais que sejam especialistas, profissionais habilitados e formados para esse fim, considera de suma importância a formação profissional.

A professora Rubi ao citar alguma referência que tenha tido com relação as artes durante o curso de Pedagogia disse:

> Tive uma professora que, eu acho que, ela de uma forma sutíl, não foi tão ampla assim, não contribuiu como talvez deveria ter contribuído, mas me deu assim um certo leque sabe? Sim, a gente pode e é importante a arte! Não só pra quem é criança, mas como pra qualquer um (PROFESSORA RUBI, 29/11/2018).

A arte costuma nos dizer que é possível criarmos. Algo muito importante a docente do curso de Pedagogia da professora ensinou: a gente pode! A arte não ensina receitas, formas de reprodução, por mais que ela exija técnica e repetição para o alcance de algumas habilidades, técnica desprovida de sentimento parece mero exercício.

Na infância não estamos a moldar artistas. Priorizar uma educação conectada as artes, é buscar uma educação que se conecta com um universo de sensibilidade,

imaginação, criação, fruição. Por tanto não buscamos uma infância de reprodutores e sim de autores, sujeitos de suas ações, convictos de suas potencialidades.

Trago um dos registros para abordar a importância do olhar atento e da escuta às relações que as crianças estabelecem entre si.

Numa das observações resolveram me mostrar pedrinhas preciosas:

“Hoje no parque, Luzia me trouxe uma pedrinha: - Olha tia, uma pedra preciosa!

Um menino, antes que eu comentasse qualquer coisa disse: - Nem é preciosa!

Perguntei: - É?! E o que precisa para ser preciosa?

O menino pensava enquanto a menina dizia: - É preciosa sim! Não é? (disse ela buscando uma afirmação minha)

- É! E um amor! (lhe disse olhando para a pedrinha, que por ser tão pequena, ela segurava com muita delicadeza)

Outras crianças chegam, eu mexo no celular como se estivesse vendo a hora, e inicio a gravar:

- É uma pedra preciosa! Ela é meio de vidro! (diz o Arthur se aproximando)

- Hmm

- Tipo essa daqui oh! (vem outra menina mostrando sua pedrinha)

- Essa é preciosa?

- Sim, é preciosa essa! (diz o Arthur)

- Essa é?

- E essa aqui também! (diz uma menina)

- É muito pequena pra ser preciosa (diz o Arthur)

- É ? E Amanda aquela ali é preciosa ou não é?

A menina olha com atenção e observa, sem responder

- O quê que a gente faz pra saber se uma pedra é preciosa ou não é? (pergunto)

- Elas nem sabem alguma coisa, elas nem sabem (diz um outro menino se aproximando)

- E você sabe como é que faz pra saber se é preciosa?

- O Arthur e eu, a gente tava lá atrás da árvore, aí tinha umas pedras preciosas, mais grande, e que tem umas, que elas nem sabem, eu tô bem pertinho (diz o menino olhando esperto para trás da árvore)

- Hmm, então tem que ser grande?

- É!!

- E o que tu acha Luzia?

- Hm... eu acho que a pedra é preciosa (encerra a Luzia continuando a segurar a pedra preciosa)

Eu paro de gravar e em seguida ela me pede: tia, guarda? Eu guardo com cuidado no meu bolso e pergunto, até quando a gente voltar pra sala? Ela diz: É!

Na sala quero lhe entregar e ela diz: depois. Quando ela pega a mochila na hora de ir embora eu digo: Luzia, tô com algo teu aqui. Ela vai em minha direção e me estende a palma da mão para eu colocar sua pedrinha, dizendo: obrigada tia!, sai com um sorriso de orelha a orelha, olhando a pedrinha" (Diário de campo e transcrição de áudio de vídeo – Pré 2 - 28/08/2018).

Essa nossa conversa sobre pedras preciosas, e outras que tínhamos me fez perceber que ocorrem experiências riquíssimas das crianças com o meio que as cerca, que não estão planejadas, mas que necessitam de olhares e escutas sensíveis e atentos.

Vecchi (2017, p. 88) destaca que:

> Como qualquer outra atividade humana, a Pedagogia, de maneira particular, precisa de ouvidos atentos para o entorno, porque se ocupa de educação e de uma parte preciosa da humanidade, as crianças, caso contrário, arrisca perder os contatos com os protagonistas das próprias reflexões e do próprio agir, as crianças e os jovens, e transformar-se em uma disciplina baseada, simplesmente, em uma série de regras a aplicar, com frequência, autorreferenciais demais, seguras de si e cristalizadas no tempo.

Desta posição da autora, quero enfatizar que precisamos de "ouvidos atentos para o entorno", Vea Vecchi costuma destacar essa necessidade de 'enlaçar *escutas sensíveis.* Isso é possível quando a atenção ao processo se faz presente. É possível perceber que as crianças estão encantadas mais com a exploração e o processo daquilo que vivem do que com o produto. Um bonequinho que acabaram de modelar, em seguida vira um cachorrinho, uma pizza. Histórias emergem a partir das experiências vividas pelas crianças.

Outro registro do meu diário diz: as crianças recebem massinha de modelar. Observo elas utilizarem as forminhas, depois de um tempo me aproximo e pergunto

o que estão criando? O primeiro menino me diz: - É um carrapatinho, desses que fica no cachorro (e o carrapatinho tem um corpo imenso, conforme a figura 15, mesmo sendo denominado no diminutivo).

Figura 15 - Carrapatinho – Pré 1.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Em outro registro do diário de campo, Isadora faz um urso com a forminha e me mostra. Digo: - Que legal e que tal criar um da sua imaginação? O que tu achas? Ela parece surpresa e balança a cabeça de modo afirmativo. Me diz: me ajuda? Respondo que sim e pergunto se posso fazer a cabeça do ursinho na forma de uma bolinha. Ela vai me acompanhando e moldando a massinha, verificando o tamanho das partes. Construímos o ursinho, conforme a figura 16, enquanto outras crianças também mostram o que vem fazendo.

Figura 16 - Ursinho - Pré 1.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Conforme a figura 17, o Eduardo faz um cachorro com mochilinha que vai para a escola, o Pietro faz um dragão, o fogo, a espada e o escudo (Fig. 18).

Figura 17 - Cachorro com mochilinha.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Figura 18 - O dragão, o fogo, a espada e o escudo.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

O Rodrigo vendo que vou sentar do lado de um coleguinha diz: senta aqui do meu lado. O lanche chega e as crianças lamentam, estão contando histórias entre o dragão e o cachorrinho de mochila, achando uma graça a elefanta de laço na cabeça, mas os personagens viram bolinhas de massinha e voltam para os potinhos" (Diário de campo, Pré 1 - 06/11/2018).

À medida que as crianças utilizam a massinha de modelar várias histórias ganham vida, se cruzam e viram uma só. Um cachorro com mochilinha não tem medo de ficar por perto de um dragão com fogo, espada e um escudo. O tempo permite que a interação ocorra e ela traz colaboração e criação entre as crianças. Não há um cronograma para o tempo de brincadeira com massinha, ela pode durar quinze minutos ou uma hora, a qualidade da experiência é que define o tempo, não o relógio. Nisto, faz-se necessária a postura do "saber ver". Para Malaguzzi, " É inútil afirmar que é muito difícil observar a prontidão das crianças. Na verdade, ela pode ser vista! Precisamos estar preparados para ver, já que tendemos a perceber apenas o que esperamos ver" (MALAGUZZI, 2016, p. 90). No entanto, não há porque ter pressa, pois segundo o autor, estamos propensos a nos tornarmos escravos do relógio "um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e adultos". Quanto ao tempo Malaguzzi (2016, p. 84), ainda destaca que:

> Fernando Pessoa (1986) diz que a medição de tempo do relógio é falsa. Ela é certamente falsa no que se refere ao tempo das crianças – para situações

> nas quais o verdadeiro ensino e aprendizagem ocorrem, para a experiência subjetiva da infância. É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lentam extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças, essa é uma medição do bom senso cultural e biológico.

Para ele, há uma razão para a infância durar mais nos seres humanos: “a natureza sabe quantos rios existem para serem cruzados e quantas trilhas precisamos repisar” (MALAGUZZI, 2016, p. 85).

Figura 19 - Pré 1 – Crianças brincando com a massinha de modelar.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Figura 20 - Pré 1 - massa de modelar sendo modelada.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Ostetto e Silva (2018) destacam que precisamos de professores que ouçam mais do que falem, que experimentem mais do que sigam modelos, que reparem

mais nos modos das crianças de serem e de expressarem o mundo. Para isso, consideram a necessidade de se garantir na formação, “além de conhecimentos específicos sobre a área de atuação, saberes da ordem (do) sensível, que possibilitem a reflexão e a experiência nos âmbitos estético, artístico e cultural” (OSTETTO; SILVA, 2018, p.185).

As autoras apontam que no plano legal, percebe-se aspectos relacionados a dimensão estética e cultural na formação de professores, e há a explicitação clara da necessidade de se contemplar o desenvolvimento das crianças em diversas dimensões, no entanto

> [...] A tendência que transparece do conteúdo legal caminha na direção de fornecer instrumentais para a atuação docente, muito ligada a perspectivas que historicamente, vimos combatendo, haja vista que pouco olha para o sujeito-professor, privilegiando, ainda, o conteúdo de ensino, informações e habilidades (OSTETTO, SILVA; 2018, p.190).

Além do mais, não basta a inclusão da arte no currículo de formação de professores, embora nisso já tenhamos um avanço, é preciso também considerar a pessoa na pessoa do educador.

Lembrando o que Nóvoa (2009, p. 6) nos diz:

> [...] que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e auto-análise.

Na fala das professoras entrevistadas foi possível perceber que um movimento de reflexão das práticas é presente. Quanto a trabalhar numa instituição que privilegia uma educação voltada as artes, a professora Rubi falou que “foi uma cobrança do meu eu” já a professora Esmeralda vê que o movimento de busca por cursos na área das artes lhe possibilitou uma aproximação maior com o universo artístico.

Sabe-se que as experiências vivenciadas ao longo da vida constituem um repertório cultural e estético, mas esse trabalho de auto-reflexão e auto-análise, destacados por Nóvoa, são imprescindíveis quando se pretende trabalhar a dimensão estética, cultural e artística com as crianças. Que experiências tenho possibilitado? Que tempo disponibilizo para que possam olhar, ouvir e sentir as coisas ao seu redor? Que espaços apresento e crio para o estabelecimento de vínculos onde a saber sensível é priorizado? Estas perguntas são necessárias para que tenhamos clareza da dimensão sensível que propomos.

Por isto destaco novamente a contribuição de Perissé (2014) quando diz que é preciso vontade de formar e vontade de formar-se.

Perissé (2014, p. 52) destaca que: “Dominado por sua vez pela vontade de formar-se, o professor se deixa influenciar pela arte, administra conscientemente essa influência”, pois a arte é formativa, por dar forma a sentimentos e ideias. Sentimentos se formam e se transformam em melodias, pinceladas enérgicas, desenhos, movimentos, ritmos, etc. Por isso que:

> Tenha ou não recebido formação estética na infância e na juventude, cabe ao professor procurá-la intencionalmente, uma formação para ouvir música e não apenas classificá-la em gêneros, para ver pintura e não apenas falar sobre a história da pintura, para ler um livro nas entrelinhas e não apenas encaixar autor e obra em movimentos literários. Refiro-me a autoeducação para ver e ouvir a arte (e para ver e ouvir tudo o mais), sem a preocupação de ver e ouvir unicamente aquilo que podemos enxergar e escutar todos os dias no plano das coisas utéis, manipuláveis e mensuráveis (PERISSÉ, 2014, p. 53).

O ato de formar-se esteticamente implica uma relação da pessoa consigo mesma atenta aos seus sentimentos, ideias e pensamentos e uma relação com o outro que o contempla como ser que também é sensível. Por isso no âmbito da formação docente precisamos considerar a importância de uma formação estética, que lance olhares e escutas sensíveis às crianças, assim poderão ser pensados tempos e espaços que favoreçam a ocorrência de experiências estéticas no cotidiano das crianças.

8.4 Planejamento flexível que permita o encantamento com o que acontece no meio tempo

Quando o planejamento é traçado a longo prazo e tem em vista linguagens e experiências com a pretensão de que a criança tenha contato, ele possibilita que um dia de sol seja um bom dia para aquele passeio ao redor da escola, para um lanche em forma de piquenique. É possível adequar o planejamento as mais variadas linguagens e experiências, para isso é importante que o professor se encante com as situações, a chuva que cai e que cria um bom ambiente para a contação de uma história, para assistir um filme, para brincar de faz de conta, o início das estações que permite uma relação diferenciada com a paisagem que divergirá das dos últimos meses.

Um olhar sensível do professor traça um planejamento flexível e que se encanta com situações que acontecem no meio tempo, aquele que ocorre entre uma e outra atividade planejada. As brincadeiras livres com os brinquedos, com a massinha de modelar, com materiais diversos, traz narrativas e experiências não previstas que nos mostram formas de se relacionar das crianças, o potencial criativo que possuem e a habilidade para fazer de um momento livre um momento de infinitas possibilidades. Nós adultos aprisionamos o tempo, as crianças o tornam livre, para uma brincadeira, um jogo, para a curiosidade.

As crianças estão brincando livremente, a Isadora chega com uma boneca e me diz: - A minha filha quer ficar um pouquinho contigo, recebo a bebê e digo: - Que linda! Ela parece com sono! Colocamos a bebê para dormir (Fig. 21), a Isadora me atribui o papel de tia e ela como mamãe vai trabalhar, mais tarde ela volta e continuamos a brincadeira (Pré 1, Diário de campo, 30/10/2018, 14h40).

Figura 21 - Pré 1 - "Bebê" sendo colocado para dormir.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Vigotski (2010) diz que a criança se desenvolve através da atividade do brinquedo, tudo aparece nele e este se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. Brincando a criança reproduz uma situação real. “Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. “ por isso o brinquedo se refere mais a uma lembrança do que à imaginação, “é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (VIGOTSKI, 2010, p. 123).

É na brincadeira que temos a oportunidade de conhecer as memórias, de situações vividas e de repertórios culturais das crianças e a partir delas propor experiências estéticas que estimulam a apreciação, o cuidado, o potencial sensível de cada uma delas, reparando nos sentidos que as crianças atribuem aos personagens, cenários e situações que criam.

Neste mesmo dia em que a Isadora me chamou para brincar, a professora auxiliar que está acompanhando a turma necesssitou fazer uma proposta no ambiente externo da escola como uma atividade do curso de Pedagogia, a professora titular disponibilizou o momento e acompanhou a proposta. Ainda que a professora auxiliar não seja a professora titular da turma, é interessante tomar esta experiência para reflexão, pois para algumas crianças esta vivência gerou uma relação íntima, próxima com a natureza, de cuidado e atenção.

A professora auxiliar convidou as crianças para darem um passeio fora da sala e observarem a natureza ao redor da escola, agora as crianças desenham sobre o que viram. Dois meninos trouxeram consigo algumas folhinhas, cuidam com muita atenção porque parece frágil e mostram para os colegas (Fig. 22). É marcante como cada um focou sua atenção num aspecto, a roda gigante (Fig. 23), as pessoas passeando (Fig. 24), mesmo as crianças que estão na fase das garatujas contam histórias sobre seus desenhos (Pré 1, Diário de campo, 30/10/2018, 16h10).

Figura 22 - Meninos do Pré 1 com as folhinhas trazidas do pátio.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

A proposta de observação ativa, a partir do passeio, aguçou o olhar das crianças ao entorno. Motivou a repararem no que lhes chamava a atenção, enquanto

alguns trouxeraram folhinhas, florzinhas, outros trouxeraram apenas as memórias para registrar no papel.

Figura 23 - Desenho da roda gigante.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Figura 24 - Desenho com pessoas passeando.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Através dos desenhos das crianças percebemos que a atenção de cada uma delas se volta a um aspecto que lhe toca de forma particular. Cabe destacar o papel da professora ao direcionar o olhar, instigando a observação.

Para Barbieri (2012) o desenho de observação não é uma reprodução do que está sendo observado, ele torna visível o que aos olhos da criança é selecionado como importante.

> [...] O exercício do desenho de observação possibilita que cada criança mostre como vê os elementos e as relações entre eles, como interpreta singularmente o que é observado. Ao educador, cabe inventar a possibilidade para que isso aconteça, ou observar na situação que está sendo vivida, uma necessidade que brota do interesse da criança por determinado objeto. Se ela está interessada em ver um pião rodando, por que não desenhar o movimento do pião? Como educadores, precisamos estar atentos ao que vai enriquecer o universo das crianças (BARBIERI, 2012, p. 101).

O processo de contrução de um desenho de observação implica na seleção dos elementos sensíveis, pois no momento do desenho, a criança vivencia a elaboração do que está sentindo, do que aprecia e ainda adquire o poder de sintetizar na forma de um objeto o que desperta seu interesse e lhe chama a atenção. É uma prática que conecta o olhar ao sensível.

Segundo Duarte Jr. (2000, p. 86-87) passamos por uma crise de nossos sentidos,

> Muito pouco caminhamos por nossas cidades quando desprovidos de um objeto utilitarista, muito pouco exercitamos nossos sentidos com sons, cores e odores que não sejam os desagradáveis subprodutos da degradação ambiental urbana, e muito pouco espaço para o encontro com a natureza e os amigos nos é oferecido pelos conglomerados contemporâneos. Situação que se afigura ainda mais trágica para as crianças, cujo desenvolvimento sempre implicou nesses contatos naturais e sociais.

O autor exemplifica que passamos dos jogos de rua, da amarelinha, do pega-pega, da cabra cega, aos *playgrounds* com regras restritivas, espaços acimentados e brinquedos chatos e industrializados. Por isso, ao ver a proposta lançada pela professora auxiliar com o pré 1 pude ver que é possível a docência ir para além do espaço da sala, que a natureza encanta, chama a atenção de cada um de maneira singular e muito especial. Neste caso, os desenhos foram registrados em papel, mas porque não serem registrados na areia do pátio e fotografados? Porque não permitir que cada criança fotografe o que lhe chama a atenção? Diversas são as possibilidades.

A natureza apresenta um universo de situações que podem ser observadas, investigadas, vivenciadas. A textura das folhas, o barulho da água, a cor da terra, o formato das pedras, os animais em seus diferentes tamanhos e características, a estrutura das árvores. Barbieri destaca que “Temos que escolher e preparar oportunidades maravilhosas para as crianças, porque elas merecem vivê-las e levarão tais experiências consigo” (BARBIERI, 2012, p. 116), a autora ainda destaca que conhecer diferentes ambientes *in loco* é de extrema importância e defende que alunos e professores passem por essa vivência.

Ao ir a uma floresta fazer um trabalho de observação com um grupo de professoras ela relata que uma das professoras disse:

> achei muito engraçado, pois nós não deixamos as crianças pintarem os troncos de outra cor que o marrom e as folhas de verde. Mas na natureza os troncos das árvores podem ser brancos, as folhas, vermelhas ou roxas... a natureza se reinventa de uma maneira própria! (BARBIERI, 2012, p. 120).

Com isso a autora nos mostra que a oportunidade vivida pelas professoras de exercitar o olhar para as nuances da natureza permitiu uma nova percepção sobre os desenhos e consequentemente levou as professoras a ampliarem a percepção dos alunos.

A visita inesperada de um bichinho no pátio da escola pode ser uma circunstância para que as crianças se relacionem e observem o animal, como sugere Barbieri. “Algumas perguntas: como você pode desenhá-lo? Como é seu corpo? Onde ele vive? O que está fazendo aqui? Podemos incentivar as crianças a observar, a aprender a ver o mundo” (BARBIEIRI, 2012, p. 122).

As situações inesperadas, não previstas no planejamento, também desencadeiam importantes processos perceptivos que merecem a atenção do professor, o aprofundamento do olhar e o exercício da sensibilidade.

8.5 Tempos e espaços para deslumbramentos

Os tempos e espaços costumam ser pensados para atender a uma necessidade do professor, geralmente associada a aprimorar alguma competência cognitiva ou motora.

Mas é possível pensar o espaço da sala e de vários ambientes da escola, a fim de criar ambientes promotores de experiências, disponibilizando espaços para

brincadeiras de faz de conta, para desenho, para dança, leitura...O tempo é pensado pelo professor que atento as experiências que ocorre nos espaços, dá prioridade a qualidade do tempo e não a quantidade de “trabalhinhos” que propõe.

Durante a entrevista, conversamos sobre a organização de tempos e espaços, perguntei para as professoras se elas acreditam que o professor pode organizar espaços diferenciados na sala, como percebem que os tempos devem ser conduzidos:

A professora Rubi comentou:

> Eu acredito que sim. Ali mesmo que te falei da roda de conversa, cada um tem seu momento, pra dividir experiências, do eu, família, eu lá fora, eu como aluno aqui dentro. Penso no espaço da sala de aula sim, prá determinadas atividades, a hora do conto, a literatura, procuro levar eles prum cantinho mais aconchegante, sentar eles em círculo, perninhas de índio, vocês me olham, vocês me escutam, e eu leio, depois vocês tiram a dúvida, depois relatam, penso bastante também nas atividades físicas, quando não é possível ser realizado na rua, também penso, também organizo na sala, procuro encontrar espaços, apropriado pra tal atividade, inclusive eu fiz, um circuito, circuito não, gincana das cores, tinha planejado pra fazer na rua, mas o que que aconteceu, um vendaval, do nada, não parava nada no lugar, aí eu vim pra sala, abri espaço , deixei aconchegante, dum jeitinho que desse pra ser realizada tal proposta de atividade, então acho que penso, penso, às vezes acontece de a gente né, não tá pronta, não te pensado na hora de planejar, mas aí chega aqui e acontece toda essa organização né? (PROFESSORA RUBI, 29/11/2018).

Nota-se uma preocupação em organizar os espaços de forma que as crianças possam desenvolver o hábito de ouvir o outro, falar, também ocorre uma adaptação do espaço para a realização das propostas pensadas pela docente, a preparação do espaço para momentos que peçam mais proximidade e aconchego, como por exemplo, os da roda de conversa.

Há muito que explorarmos no espaço da instituição! Uma roda de conversa com cadeiras, no tapete da sala, no pátio embaixo de uma árvore,... Há de se pensar possibilidades para um lanche com direito a piquenique na área externa da sala, um lanche especial onde a mesa é intencionalmente organizada com a ajuda das crianças,... Existe a possibilidade de pensarmos espaços na sala que permitam a criação de desenhos durante os momentos livres, espaço para uso de fantasias, máscaras,... em todas estas situações onde o espaço é privilegiado percebemos uma qualidade de tempo diferente da habitual. Quando organizamos o momento do lanche, de forma especial, seja nas mesas da sala, no refeitório, numa toalha para piquenique, ensinamos sobre atenção, cuidado, socialização.

Já a professora Esmeralda com relação à organização dos espaços disse que costuma trocar a disposição das mesas, vai adequando as necessidades das atividades que propõe:

> [...] tu nunca tinha visto eles em dois ainda, por que em dois? Porque a gente já começou os jogos em dupla, é a torre, é o bingo, tá? E é os blocos lógicos. Então eu preciso que, em dupla em consigo ver quem consegue e quem não consegue, então agora eles tão em dupla, quando eles tão em coletivo, o quê que eu trabalho coletivo? É o desenho deles, que eles precisam de alguma atividade de registro, o recorte eles trabalham coletivo, a pintura é coletiva, mas tudo que eu quero ter cognitivo, é em dupla (PROFESSORA ESMERALDA, 29/11/2018).

Aqui a professora lança mão da organização do espaço para acompanhar o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma estratégia que ela encontrou para acompanhar o desenvolvimento das crianças com relação as propostas lançadas.

Também é importante considerar que a organização do espaço pode promover a criação de cenários para as brincadeiras de faz de conta, que mesas podem se transformar em um túnel, caverna, casa, castelo, que as cadeiras podem representar personagens criados pela imaginação, tronos, bancos de praça, poltronas de ônibus.

Essa atenção para novos arranjos espaciais na sala permite a qualidade das experiências e do tempo que se vive nas instituições de educação infantil. Por isso, sempre que falo em tempo, falo mais da qualidade deste, do que da quantidade. Qualidade de tempo que é aprimorada pela promoção de espaços que permitam a ampliação de saberes sensíveis e de uma educação estética, que prevê a beleza nos aspectos do dia a dia.

Por isso, também é importante falar da importância de um tempo livre na rotina das crianças, tempo intencionalmente planejado para ser utilizado pela criança para que ela faça uso brincando, pintando, desenhando, dançando, cantando,...

O tempo livre numa sociedade que vive sem tempo, é um privilégio e não pode ser negado a criança, oportuniza a liberdade de escolha, de expressão e é um importante meio para que o professor perceba o que é do interesse para a criança e como ela se expressa.

De acordo com Oliveira (2012, p. 267) a liberdade é condição indispensável para a criação.

> O mais importante para a criança não é o produto acabado, mas sim seu envolvimento no processo de criar, de inventar. Na experiência com linguagens artísticas, as crianças devem construir conhecimentos necessários para o desenvolvimento de seu próprio percurso criativo.

A autora cita que as crianças devem ser capazes de deparar-se com problemas estéticos e buscar estratégias para solucioná-los, dominar procedimentos básicos no uso de diferentes materiais, deparar-se com dificuldades na execução de ideias buscando a superação, lidar com imprevistos durante uma criação e assimilá-los para a execução de novas ideias, ampliar o repertório artístico e cultural e utilizá-los como referência nos processos de criação, ter experiências de fruição para ampliar a experiência sensível, apreciar as próprias produções e as dos colegas,

> Perceber sua forma de sensibilizar-se com o que vê, escuta, sente e poder, ao longo do tempo, mudar suas impressões sobre o conhecido; - construir significações para a experiência do tempo e do espaço da criação (OLIVEIRA, 2012, p. 268).

Estas habilidades possíveis de serem potencializadas às crianças implicam que o professor adote uma atitude de promoção de produção, que ele ofereça tempos e espaços onde as crianças possam ser livres para criar.

Ainda nos dias de hoje, há profissionais que acreditam que o professor que disponibiliza tempo livre, não sabe o que fazer com as crianças. Tempo livre para as crianças, não é tempo livre para o professor, que precisa exercer sua sensibilidade para ser aquele que também brinca, que propõe, que observa com olhos e ouvidos atentos, resguardando olhares e escutas sensíveis.

Além do mais, mesmo quando a atividade é orientada, o tempo deve privilegiar o ritmo das crianças, o tempo delas, permitir a interação que ocorre por meio do diálogo, da observação entre as crianças e suas produções.

A professora conta a história do Pinóquio, em seguida orienta as crianças a escreverem o nome dele e pede que desenhem o personagem (Fig. 25). Como ele tinha um nariz que crescia a cada mentira que contava e era um bonequinho de madeira, a professora sugere a colagem de um palitinho de picolé. A interação entre as crianças durante a realização dos desenhos, a observação ao desenho dos colegas, a conversa que trocam uns com os outros, faz com que desenvolvam narrativas que transparecem a criatividade e a imaginação. - Olha a boca do Pinóquio (diz uma menina enquanto desenha, mostrando aos colegas) - Pinóquio menina (diz um dos seus colegas) - É Pinóquia! (DIÁRIO DE CAMPO, 11/09/2018).

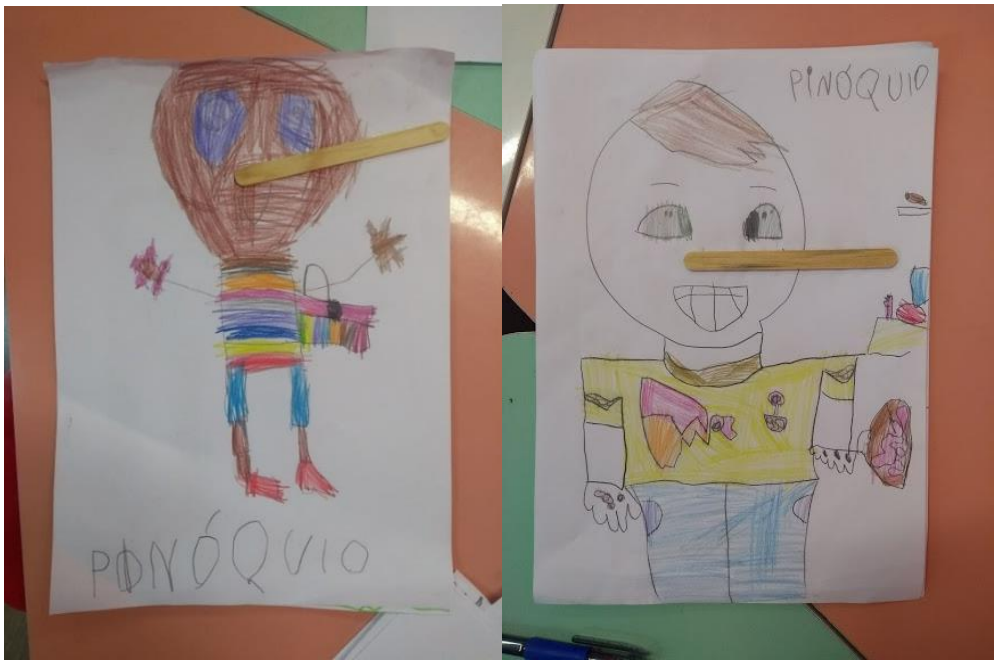


Figura 25 - Desenhos do Pinóquio.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora. 2018.

A criação de desenhos foi a proposta mais contemplada pelas professoras, no entanto, propostas envolvendo a pintura de materiais diversos, também ocorreram, assim como a manipulação da massinha de modelar.

Além do mais, mesmo quando a atividade é orientada, o tempo deve privilegiar o ritmo das crianças, o tempo delas, permitir a interação que ocorre por meio do diálogo, da observação entre as crianças e suas produções.

O tempo cronológico não é uma boa referência para a realização das produções infantis. Segundo Oliveira (2012, p. 273) o tempo é subjetivo

> [...] por isso é comum que uma proposta tenha intensidades e durações diferentes para cada criança. Há aquelas que terminam antes o que se propuseram fazer, as que demoram mais tempo, as que desejam fazer mais de uma vez, as que se dão por satisfeitas com uma só realização. Isso ocorre porque muitas vezes as crianças encontram dificuldades técnicas em solucionar seus problemas como, por exemplo, manter de pé uma escultura de argila bem alta; recobrir todo o fundo de uma grande superfície com uma cor só; agregar caixas de tamanhos diferentes na construção de um objeto tridimensional; pôr no papel uma ideia que se tem em mente. Além disso, muitas outras ideias vão surgindo ao longo da produção, ideias que não estavam lá no início e que geram novos problemas para resolver.

Não sabemos ao certo o que vai despertar mais a atenção das crianças, mas é necessário estar atento e promover espaços e tempos necessários para que o que lhes chama a atenção seja um produto de elaboração estética.

Na atividade de abertura da caixa mágica, o Henrique conta como foi a chegada da caixa na sua casa. A professora lê o registro no caderno que está dentro

da caixa, as crianças escutam curiosas e fazem perguntas. A professora conversa com as crianças sobre lendas que já conhecem.

- Hoje a profe trouxe a lenda da Iara, alguém conhece?

As crianças demonstram surpresa e ficam curiosas, falam no Boitatá, no Boto Cor de Rosa.

A professora inicia a história e as crianças fazem perguntas. As crianças recebem uma cauda da sereia Iara em papel.

-Professora, parece a cauda da Ariel!

- A professora vai colar a cauda da Iara, vocês vão desenhar a parte humana da sereia.

- Pode desenhar uns *home prá* ela? (pergunta a Luísa)

- É... pra ela encantar! (diz o Samuel)

- Posso fazer um homem sereia? (pergunta uma das crianças olhando pra mim)

- Você pode perguntar para a profe...

- Eu fiz uma caixa mágica! (um menino me diz)

- E o que tem nela?

- Dois bonequinhos" (Diário de campo, Pré 2 - 21/08/2018).

É possível perceber que ocorrem duas propostas que chamam a atenção das crianças, a abertura da Caixa Mágica que se refere ao andamento de um projeto que busca incentivar a leitura infantil com as famílias e a contação de uma história que mexe com o imaginário infantil, mesmo em outra proposta, uma das crianças ainda pensava na caixa mágica, poderia estar ansioso para levar para a casa, poderia estar pensando nela de outra forma. A professora recebeu o desenho dele e propôs a atividade da Iara logo após, quando viu mais interesse dele.

Quanto ao desenho da sereia, vários foram os comentários. Para alguns a sereia tida como referência era a Ariel[6], então a Iara poderia ser parecida com ela, para outros ela era diferente, uns diziam que a sereia era uma encantadora de homens, conforme figura 26.

[6] Personagem fictício de filme de animação "A Pequena Sereia" da Walt Disney.

Figura 26 - Sereia Iara, encantadora de homens.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Algumas crianças foram muito além da proposta de desenhar uma sereia utilizando a cauda que a professora entregou, criaram um cenário, uma história, que merecem registro, principalmente escuta (Fig. 27).

Figura 27 - Desenho da Iara – Pré 2.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Neste dia, a história contada pela professora, a realização dos desenhos, e a pintura da cauda da Iara mexeram muito com o imaginário das crianças. Sensível a tudo isso, a professora priorizou uma qualidade de tempo que permitiu que eles se expressassem e criassem.

A seguir um registro do mesmo dia:

“As crianças recebem lápis de cor para pintar o desenho. Uma criança continua o desenho, as demais terminaram e permanecem sentadas nas mesinhas. Em seguida a professora diz que trouxe um elemento da natureza que pegou de um coqueiro e se parece com a cauda de uma sereia e que na próxima aula trará a sereia. Diz que pensou que cada criança pode deixar a sua marquinha na cauda dela, pintando com seu dedinho. Música na hora do lanche em forma de oração. Música do esquilinho para acalmar” (Diário de campo, Pré 2 - 21/08/2018).

A intenção da professora em trazer um elemento diferenciado para a pintura foi perceptível e consistiu em um convite a algo novo. As crianças utilizaram a tinta fazendo marcas com os dedos na extensão da cauda, com as cores que escolhiam, no entanto, percebe-se que a pintura da cauda consistiu mais numa contribuição ao trabalho de criação da professora e os desenhos das crianças se referiram mais a um processo criativo delas, conforme figura 28.

Figura 28 - Pintura da calda da Iara – Pré 2
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

No momento do lanche, e num momento de inquietação das crianças, a professora utilizou duas músicas como recurso, uma para o momento do lanche e outra para pedir silêncio.

Utilizar músicas desta maneira é um atrativo para alguns professores, a melodia, o ritmo, chamam a atenção das crianças e o objetivo que é ordenar, conseguir silêncio, padronizar, é atingido. No entanto, precisamos considerar que a música passa pela via afetiva e não se limita a um recurso, ela acaba sendo utilizada desta forma justamente pelo potencial que tem, convém destacar que é importante que o potencial da música não seja utilizado para formatar e padronizar as ações de nossas crianças, mas para ampliar horizontes culturais, estimular a escuta, a corporeidade. A música garante uma qualidade de tempo e de espaço tão diversa, que utilizá-la unicamente como recurso em sala, é esquecer que ela nos transporta para lugares inimagináveis e que tem o potencial para nos conectar com sentimentos e reflexões dos mais variados.

O registro a seguir aponta para algumas reflexões:

“Quando chego a professora já está em roda com as crianças. Ela questiona sobre o conhecimento que elas têm de colmeia, abelhas, zangões... as crianças falam que já viram, que só no *Youtube*, outras nunca viram, fazem o som de uma abelhinha e a professora mostra o livro que trouxe: uma amiga diferente. A história contada aborda sobre as diferenças, a personagem principal é uma abelhinha que tem menos listras, ela desperta a curiosidade e o carinho de um coleguinha na escola, Daniela (a abelhinha) e Juca (seu coleguinha) desenvolvem uma bela amizade. Após a história a professora convida para ouvirem um CD. As crianças olham o livro e escutam atentas, no áudio ouve-se o barulho das asinhas da abelha, em seguida os personagens da história iniciam uma canção. A professora entregou uma colmeia para que as crianças recortassem em cima da linha, após entregou uma folha em branco e pediu que desenhassem flores. A professora comentou que a partir dos traços de um círculo as crianças começaram a sair das garatujas. A professora recolhe os folhas, uma das crianças diz: - eu não terminei! – tá, mas agora é hora do lanche. O lanche chega” (Diário de bordo Pré 1 - 02/10/2018).

Retomo aqui a importância de considerarmos o tempo necessário para a produção das crianças. A afirmação “eu não terminei” denota que a experiência vivida pela criança é importante e que ela espera a conclusão da mesma. Sendo

assim, de que forma os professores podem criar alternativas para que a rotina não impeça o processo criativo das crianças? Para que o lanche, por exemplo, não traga uma espécie de “quebra” ao imaginário infantil?

Na descrição do registro anterior, a professora buscou uma atividade que integrasse percepção sonora, através de sons característicos do voo das abelhas, relacionou a atividade de desenho ao que foi trabalhado anteriormente, procurando trazer uma sequência significativa ao que ia sendo trabalhado.

Notei que quanto mais aberta a proposta, ou maiores as possibilidades, mais nos maravilhamos com as descobertas e a criação das crianças, pois elas elaboram cenários e histórias que nem imaginamos.

Ao redor da colmeia proposta pela professora (Fig. 29), poderíamos ter visto árvores, ursos, abelhas, ou tantos outros elementos que permeassem o imaginário infantil. Não somente flores.

Figura 29 - Colméia – Pré 1.
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora, 2018.

Alguns professores costumam se preocupar em trazer as coisas prontas, em tratarmos as crianças com igualdade, oferecendo os mesmos materiais, dos mesmos modos e tamanhos, no entanto, um compromisso ético e também estético, é lançar propostas e perceber as necessidades materiais e de interação que as crianças necessitam.

Embora o objetivo da professora seja desenvolver a motricidade fina por meio do recorte, a proposta de desenhar flores, limita outras possibilidades de criação, pois ao redor da colmeia poderia haver cenários criados pelas crianças que se quer imaginaríamos possíveis.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração, e costumeiramente negligenciado pela correria do dia a dia nas instituições, é a afirmação das crianças que diz: “eu não terminei”. Visto que ela não terminou, ela vai terminar o que iniciou para depois lanchar? Vai continuar depois? Como resolvemos isso?

Levar a afirmação da criança em consideração e buscar uma alternativa para que ela conclua o que começou é respeitar o tempo dela e valorizar sua produção, pede a sensibilidade do olhar do professor. Por isso é tão necessário que o cotidiano da Educação Infantil tenha um olhar especial para os tempos e espaços, para que estes possam ser tempos e espaços para deslumbramentos.

Considerações Finais

"Conhecer não é demonstrar nem explicar, é aceder à visão (Antoine de Saint-Exupéry)".

Aceder do latim *accedere*,[7] refere-se à ação de se aproximar. Exupéry fala que conhecer não consiste em demonstrar ou explicar, mas sim, trazer as coisas à visão, torná-las próximas. Esse trabalho recomenda proximidades, sensibilidade nas ações e a busca por tempos e espaços que privilegiem experiências estéticas.

É necessário salientar que algumas sensações emergem frente à conclusão desta dissertação. A sensação de gratidão, mas também a de querer mais. Querer falar mais sobre o que demandou tanto estudo, querer estudar mais o que precisa ser mais bem compreendido. Foi tempo dedicado, espaço físico reorganizado, livros acomodados e desacomodados nos cômodos da casa, no carro,... Por isso, encerrar este trabalho é também se despedir de um momento marcado por desafios e reconhecimentos, pessoais e também acadêmicos. Um aprendizado ao longo do mestrado é de que "o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor" (p. 6) tal como nos diz Nóvoa.

Antes mesmo de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, já havia escolhido meu objeto de estudo no mestrado. Falar sobre arte, educação estética e porque não dizer educação sensível, é também falar um pouco de mim, das coisas que acredito, por isso, a realização no decorrer deste trabalho foi sempre presente.

Nossa sociedade cada vez mais tem se distanciado de um saber sensível, das apreciações estéticas e vai à busca de status social, quantidade de mercadorias,... Deixando de apreciar o cheiro da terra molhada, o barulho da chuva, o sol ao entardecer, o canto dos pássaros,... Reproduzem-se canções, quadros, danças,... de forma mecânica, por estarem "em alta" "na moda", não pelo valor

[7] Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/aceder/. Acesso em: 15 jun. 2019.

sensível que manifestam em cada um de nós. Por tudo isso, percebe-se que é urgente e necessário falar de arte, sobretudo numa perspectiva estética e sensível.

Perceber para onde caminhamos e tentar evitar que a infância siga o mesmo ritmo é um compromisso que nós professores precisamos assumir. No entanto, tem sido um desafio para os professores criar essa conexão com o sensível por meio das artes, visto que, a formação tem sido deficitária no sentido de lançar estudos sobre a educação estética. Desta forma, muitos professores seguem usando a arte para fins de desenvolvimento motor, de construção moral, interesses alheios aos da arte. Visto que, para mim, o interesse da arte é com a vivência de sentimentos num plano que desenvolve o saber estético e sensível.

Dito isto, vale recordar o objetivo geral e os objetivos específicos desta dissertação, respectivamente assim descritos: Analisar e problematizar a prática docente dos professores de educação infantil de uma escola do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas, procurando responder as questões:

De que forma os professores das escolas de educação infantil de Pelotas tem trabalhado as artes?

Que tempos e espaços são planejados para a ocorrência de experiências estéticas na infância?

Com que intencionalidade os professores possibilitam experiências que contemplem as artes?

Estes objetivos passam a ser contemplados na apresentação das categorias: Arte – mais que um recurso interessante; - Formação para lançar olhares e escutas sensíveis; - Planejamento flexível que permita o encantamento com o que acontece no meio tempo; e - Tempos e espaços para deslumbramentos, pois, passo a descrever que a arte tem sido vista como um recurso interessante, que a formação é o caminho para que a docência passe a favorecer tempos e espaços que possibilitem experiências estéticas, que o planejamento precisa ser flexível e atento às experiências que vivem as crianças e que os tempos e espaços precisam provocar deslumbramentos (encantamento, admiração).

As observações e entrevistas permitiram perceber que a arte sempre implica uma qualidade de tempo e de espaço que são marcados pela entrega do olhar, pela aproximação com o que se apresenta como objeto artístico. A música, o teatro, as

artes visuais, imprimem uma qualidade de tempo desacelerado, que prende o olhar, e cria espaços dotados de significados.

Por isso, é necessário pensar tempos e espaços para além de finalidades referentes à acomodação das crianças na sala e a adequação de atividades à rotina, esse é um exercício que exige que nos encantemos com as brincadeiras das crianças, com as necessidades delas de se expressarem, interagirem, criarem.

O tempo da criança nem sempre se encaixa ao pré-estabelecido pelos professores, os espaços ganham significados atribuídos pelas crianças e pode permitir experiências pensadas para muito além do que já foi planejado pelos professores.

Percebo que é necessário avançar os estudos e debates sobre experiência, estética e infância. O termo "*estética"* e "*experiências estéticas"* soou muito distante para as professoras, falar sobre arte também foi motivo de reflexão. O acesso restrito a acervos culturais e artísticos e a formação docente que pouco abordou as temáticas: educação estética e artes gerou resistência ao falar sobre o tema da pesquisa, pois mesmo a instituição apresentando uma proposta voltada para as artes, as professoras ainda sentem a necessidade de terem mais contato com a música, com as artes visuais e de falarem mais sobre o potencial da arte e da educação estética para o cotidiano docente e infantil.

As professoras reconhecem que para favorecerem tempos e espaços que possam promover experiências estéticas necessitam de condições de trabalho e formação que lhes possibilitem o estudo das práticas pedagógicas.

A vontade de conhecer e saber mais a respeito do tema foi muito evidente, tanto nas falas, quanto nas ações, mas segundo minhas observações e percepção das professoras, falta tempo para especialização, troca de conhecimentos entre os professores da escola, falta conhecimento específico durante a formação e conhecimento durante a prática da docência.

Por tudo isso, percebemos a necessidade de uma configuração política e educacional que olhe para a formação e vida dos professores, garantindo-lhes melhores salários, o acesso a espetáculos, museus, cinemas, uma formação que privilegie tempos e espaços para que eles se expressem e ouçam os próprios sentimentos, anseios e aflições, para que exerçam a prática de um saber sensível com a própria vida e com a vida do outro, o colega, a criança.

Outra necessidade é a da reflexão das práticas, é uma ação que é estética, dotada de sensibilidade e que depende da pessoa do professor. Posso dizer que no decorrer do mestrado foi a que mais exerci; como professora em sala de aula, exerci a prática reflexiva várias vezes, e aqui não farei uso de nenhum autor que fale sobre reflexão das práticas porque prefiro elucidar a quê me refiro.

Ao pensar tempos e espaços que possam favorecer experiências estéticas, pensamos tempos e espaços referentes à turma que temos, as crianças que compõem o grupo, logo, isso exige um exercício reflexivo. Uma prática que observa com olhares e escutas sensíveis quem são as crianças do grupo, o que elas fazem, e como posso favorecer experiências que sejam estéticas.

É necessário observar o grupo, ser atento as suas ações, considerando que as experiências estéticas são singulares, possível a todos, mas que isso não é garantia de que todas as crianças viverão uma experiência estética ao mesmo tempo e através das mesmas experiências. No entanto, nossa busca deve ser a de que todas possam passar por experiências que lhes sejam estéticas no cotidiano da escola; perceberemos isso buscando compreender o que vemos, o que as crianças manifestam. Pois nem toda criança demonstrará proximidade com uma experiência auditiva, por exemplo, mas poderá demonstrar com uma experiência visual, sendo possível que esta proximidade faça com que ocorra uma experiência estética.

Favoreceremos tempos e espaços possíveis de experiências estéticas à medida que educarmos o nosso olhar com a ampliação de nossos acervos culturais e artísticos, com a observação reflexiva às crianças e às nossas práticas. Não é uma tarefa que demanda o esforço exclusivo das políticas educacionais, nem que demanda esforço único dos professores, mas uma junção de esforços que vise uma melhoria das experiências vividas na escola, que preze pela beleza das experiências.

Neves diz que “refletir sobre a dimensão estética é apegar-se mais ao caminho do que à chegada” (2017, p. 7), penso que esse é o objetivo, a atenção ao caminho, aos processos que se estabelecem no cotidiano das práticas educativas.

É o processo que nos permitirá enxergar que a arte é bem mais que um recurso interessante, que é imprescindível uma formação para lançar olhares e escutas sensíveis, um planejamento flexível que permita o encantamento com o que acontece no meio tempo, e o favorecimento de tempos e espaços para

deslumbramentos.

A qualidade dos tempos e dos espaços no cotidiano da Educação Infantil precisa ser estética, sensível. Isso implica disponibilizar tempo às experiências das crianças, espaços diversos focados numa multiplicidade de experiências, o respeito ao protagonismo infantil e a vivência conjunta dos professores com experiências que levam as descobertas das potencialidades corporais, imaginativas, poéticas.

Os professores, dotados do conhecimento de que um saber sensível é necessário ao nosso cotidiano e sociedade, precisam estar inscritos como parceiros de descobertas, de experiências, de deslumbramentos.

Nas produções da infância a curiosidade aguça a imaginação, o tempo desacelerado permite a criação, o espaço a movimentação e tantas outras potencialidades. Portanto é necessário favorecer tempos e espaços que possibilitem experiências estéticas, que aflorem os sentidos e permitam a vivência da sensibilidade.

Posto isto, penso que esta pesquisa propõe uma revisão das práticas, da pessoa do professor, dos aspectos referentes à formação docente e aponta caminhos para trilhar práticas pedagógicas mais sensíveis, preocupadas com a dimensão estética do cotidiano educacional, sendo assim, sua relevância pode ser destacada pela importância que atribuí às práticas pedagógicas desenhadas pela arte numa perspectiva que defende que as experiências planejadas pelos professores sejam estéticas.

Referências

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

BAZILI, Fabiana Lopes. **A cultura visual no ensino das artes visuais – um estudo nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2012. 64 p. Monografia (Pós graduação) – Universidade Federal de Pelotas.

Banco de Dados do SciELO. Disponível em: <http://search.SciELO.org/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Banco de Teses da Capes. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Superior – Notas Estatísticas 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril** de **2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

Brasil. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2006.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. – 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=Ymi5AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&ots=MubHtsLvcp&sig=Wyp9piG6Su4aqYCvLqg_cFkFtrY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius. A atualidade De John Dewey para a educação: mais arte, não menos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 28, p. 67-83, 2015. Disponível em: <http://revistadireitobh.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1361/72>. Acesso em: 18 mai. 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Como vai a arte na educação infantil?** Disponível em: <https://www.academia.edu/9945797/COMO_VAI_A_ARTE_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL?auto=download>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 2.ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2011.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Entrevista 1 João Francisco Duarte Júnior. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, v. 12, n. 3, p. 362-367, 2012. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>. Acesso em: 26 de fev. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em 18 mai 2018.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, Tatiane Márcia. Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Florianópolis 2012, 11p. **[Anais do...]** Disponível em: <http://189.8.211.4/coeb2012/arquivos/tatiane_marcia_fernandes.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 157 p.

FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis; CALADO, Sílvia dos Santos. Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos>.pdf. Acesso em: 18 mai 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 148 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Editora Olho D'Água, 1997, 84 p.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 137-149.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura conceptual da formação de professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Barcelona- Porto Editora, LTDA -1999.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.) **Métodos de Pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HERMANN, Nadja. Razão e Sensibilidade: Notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Revista Educação e Realidade.** N. 27(1): p. 11-26, jan./jun. 2002.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas 2016**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002b.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 306 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72780>. Acesso em: 16 mar. 2019.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010, 139 p.

NEVES, Leonardo Longen. **Lugares Educativos como Possibilidade para as Experiências Estéticas na Educação Infantil**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado

em Educação Instituição de Ensino) - Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011291> Acesso em 22 mar. 2018.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância.** Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/musica-e-educacao-infantil-possibilidades-de-trabalho-na-perspectiva-de-uma. Acesso em: 05 mar de 2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: *28* Jul de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 31 mar. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan-jun, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46/34163>. Acesso em: 11 mai 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entra faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Tubarão, v. 15, n. 41, p. 260-287, Jan/Jun. 2018. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/5902-16594-1-PB%20(1).pdf >. Acesso em: 05 mar. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. SILVA, Greice Duarte de Brito. Arte na formação docente para a educação infantil: Procura-se!. **POIÉSIS** - **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina.** v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018. Disponível em: < http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/4701/47965902>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PEIXOTO, Marge Faria do Amaral. **Escolinha Municipal de Arte de Pelotas: Memória, História e Ensino de Arte**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Artes

Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3913/1/Marge%20Faria%20do%20Amaral%20Peixoto_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 15 jun 2019.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, 100 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, set. 1997.

PIRES, Adriane Regina Scaranti; MORENO, Gilmara Lupion. Rotina e escola infantil: Organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. In: **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Anais. p. 41652-41661. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15902_9267>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SANTINI, Jacyara Batista. VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. Educação estética como percepção de si, do outro e da arte na educação infantil. IN: **EDUCERE, X Congresso Nacional de Educação**, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4338_2390.pdf>. Acesso em 17 mai. 2018.

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. 240 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2544746>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 137 p.

STEIN, Vinicius. **A educação estética: contribuições dos estudos de vigotski para o ensino de arte na educação infantil**. 2014. 108 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1753620>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SILVA, Caroline. Alunos (as) egressos do curso de Pedagogia, Habilitação Educação Infantil: onde e em que trabalham?. **Zero-a-Seis**, v. 5, n. 8, p. 12-48, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10130>. Acesso em: 19 set. 2018.

VECCHI, Vea. Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 561 p.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Educação estética e formação docente em artes visuais – desenho e experiência. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 11 nº 25 v.2 – 2015.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **O Eu e o Outro na sala de aula** – ocultando e revelando máscaras. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.