



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA DOS SANTOS ALVES SIMÕES

**A RELEVÂNCIA DA ARTE COMO CATALISADORA
DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA CRECHE
DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

FORTALEZA – CE

2015

ANA PAULA DOS SANTOS ALVES SIMÕES

**A RELEVÂNCIA DA ARTE COMO CATALISADORA
DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA CRECHE
DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Chaves da Silva

FORTALEZA – CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S612r Simões, Ana Paula dos Santos Alves

A relevância da arte como catalisadora do desenvolvimento das crianças de uma creche do município de Fortaleza/ Ana Paula dos Santos Alves Simões. – 2015
53 f. ; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Francisco José Chaves da Silva

1. Educação infantil I. Título.

CDD 370

ANA PAULA DOS SANTOS ALVES SIMÕES

**A RELEVÂNCIA DA ARTE COMO CATALISADORA
DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE UMA CRECHE
DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Chaves da Silva (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Cristina Soares Façanha

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Drª Aparecida Carneiro Pires

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todos os que acreditam no meu potencial e que me apoiam e incentivam sempre.

A minha família materna e aos meus pais, responsáveis pela minha formação humana.

Ao meu marido, Jason Simões, pela cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Iahweh Deus, meu Pai amado, sobre o qual tenho lançado todas as minhas ansiedades e que tem sido meu aporte em todos os momentos da vida.

A minha mãe, Maria Lucimar que, embora não esteja mais neste mundo, foi meu grande exemplo de superação e incentivadora das minhas conquistas.

Ao meu cúmplice, amigo, parceiro, incentivador e amor, Jason Simões. Agradeço pela sua existência e a sua paciência em estar ao meu lado me amando e me conquistando a cada novo dia, pelo seu exemplo de superação, fidelidade e pelo fato de me fazer querer ser sempre um ser humano melhor.

A minha irmã, Ana Patrícia, pelas orações, pelos conselhos e pela constante torcida pelo meu sucesso enquanto pessoa.

As minhas companheiras de profissão e vida, Williane, Cybele e Janaína, que com suas vidas e amizade me mostram o quanto é bom e suave a comunhão, e que existem amigos mais chegados do que irmãos.

Ao professor Doutor Francisco José Chaves da Silva, pela parceria, amizade e orientação na elaboração desta monografia e por aliviar o fardo das preocupações com o trabalho científico mediante suas palavras e atitudes.

As colegas de Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFC, pela parceria.

RESUMO

Esta monografia é fruto de uma pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil promovido pela Faced/UFC e trata da relevância da arte como catalisadora do desenvolvimento das crianças de uma creche do Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza, que atende crianças de um a quatro anos de idade, exprimindo os possíveis obstáculos que dificultam a atuação da arte, como um dos elementos promotores do desenvolvimento infantil. Para embasar este trabalho foram utilizadas várias referências de estudiosos da área abalizados como Barbosa (2012), Duarte Jr. (1981), Ostetto (2012), Rego (1995) entre outros. A metodologia utilizada durante a pesquisa foi a abordagem qualitativa, e a técnica empregada embasou-se em entrevistas semiestruturadas, constante de dois instrumentos para a coleta de dados - roteiro de entrevista semiestruturada e gravador de voz. As entrevistas foram feitas com duas professoras responsáveis por garantir as experiências ligadas às linguagens da arte às crianças do CEI. A análise dos dados revelou que a arte é considerada, pelas professoras entrevistadas, como importante no desenvolvimento das crianças da referida creche, porém, a educação estética enfrenta alguns percalços e desafios que a relega ao segundo plano. Ponderou-se em arrematamentos que a relevância da arte no desenvolvimento infantil dentro da creche referida é reflexo da atuação das professoras na dinâmica de seus trabalhos com a arte e no encontro destes com as crianças, assim como, também, do processo de formação (profissional, continuada, pessoal) e do compromisso das professoras de conhecer arte.

Palavras-chave: Arte, Desenvolvimento, Formação de professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1.1 Desencontros e encontros	08
1.2 A relação arte e creche no olhar reflexivo de uma professora	09
1.3 Em arte, experienciar para criar	12
1.4 A arte no cenário atual das creches do Município de Fortaleza	15
1.5 A relevância da arte no desenvolvimento infantil: outras perspectivas.....	20
1.6 Propósitos circundantes da pesquisa	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Relações: criança, creche, desenvolvimento e aprendizado	23
2.2 Arte: expressão ou comunicação?	25
2.3 Arte e educação infantil: relação peculiar	28
2.4 Formação estética: percalços e desafios do professor de educação infantil	30
3. NARRATIVA METODOLÓGICA	34
4. ANÁLISE DE DADOS	37
5. PONDERAÇÕES ARREMATADAS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
APÊNDICE 1	52

INTRODUÇÃO

1.1 Desencontros e encontros

Nosso interesse pelo tema tem como primeiro ponto de partida a relevância da arte como catalisadora do desenvolvimento das crianças da creche de um Centro de Educação Infantil (CEI) de Fortaleza, surgiu pelo fato de fazermos parte do quadro de professores–responsáveis por garantir as linguagens artísticas às crianças - da rede municipal de ensino de Fortaleza, também. O segundo ponto foi o fato de termos ouvido alguns relatos de uma professora, que participou do quadro de funcionários desse CEI, sobre vários projetos desenvolvidos por esta creche, no que concerne à arte. A terceira razão foi a ideia de havermos atentado para o fato de que a arte, baseada em sete anos de experiência como professora em Centros de Educação Infantis (CEI's), não está sendo adequadamente considerada como pertinente na promoção do desenvolvimento infantil.

Depois, entretanto, de várias tentativas e investidas para obtermos o consentimento para iniciar nosso trabalho de pesquisa na referida creche - cujo nome não mencionamos expor – a efetivação não foi possível, segundo a alegação da coordenadora e professoras, em razão da incompatibilidade de tempo. Encontros foram marcados, mas, em todos eles, sempre havia algo prioritário, de cunho pessoal ou referente ao CEI, a se fazer, protelando, assim, o tempo para a pesquisa. Tentamos realizá-la até a última semana de trabalho letivo, mas não obtivemos êxito.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará, e especializanda em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará.

Em razão desse fato, contatamos uma coordenadora que, de pronto, se mostrou solícita a nos ajudar, abrindo as portas do CEI, do qual é dirigente. A mesma solicitude foi demonstrada por todos que lá trabalham, proporcionando-nos um grande alívio e esperança de concretizar a nossa pesquisa. Ao conversarmos sobre o tema do nosso trabalho científico com a coordenadora, ela nos relatou que, na creche, a arte é, por meio do automatismo pedagógico, na rotina do CEI, percebida como coadjuvante na catalisação do desenvolvimento das crianças, ou seja, ela é concebida como suporte para outras experiências de conhecimento. A gestora da creche em questão, todavia, relatou as intenções de mudança e de ressignificar a concepção da arte dentro da sua instituição de educação infantil.

1.2 A relação arte e creche no olhar reflexivo de uma professora

Como professora de Educação Infantil, especificamente de creche, após participar das aulas da disciplina Expressão e Arte na Infância, no curso de Especialização em Docência em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará (UFC), e de ler alguns textos referentes à dinâmica da arte na educação, nos pusemos a refletir sobre a atuação do professor no desafio de promover, dentro da instituição destinada a crianças, vivências que possibilitem a catalisação do desenvolvimento mediante a arte. Além disso, preocupou-nos bastante o fato de percebermos que há uma reprodução maciça de experiências desconexas do cotidiano infantil e insuficientes, no que se refere às linguagens artísticas. Ao reportar-nos ao nosso cotidiano na creche, notamos que algumas linguagens são até experienciadas, tais como a pintura, o desenho, a escultura (com massinha de modelar ou argila), a dança, a música e o teatro, mas, de forma repetitiva e mecânica, sem uma reflexão por parte dos adultos sobre o propósito dessas linguagens; do quanto elas são primordiais para o desenvolvimento das crianças na sua completude.

Quando nos referimos a experiências desconexas e insuficientes, atentamos para o fato de que elas são experiências que partem de um tema proposto pelo grupo de professores que teima em impor temáticas regidas, apenas e restritivamente, por datas comemorativas, isto é, “[...] continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais” (BARBOSA, 2012, p. 15) ou por projetos de ensino que não despertam

suficientemente o interesse das crianças e que, por isso, não se sentem motivadas o bastante para expressarem intensamente suas emoções e impressões.

Pensamos que, apesar de o projeto de ensino promover aquisição de conhecimento, indagações e soluções de problemas, é inegável que o projeto de aprendizagem seja mais fértil em ações, já que, ao contrário do projeto de ensino, as experiências partem da curiosidade e do interesse das crianças, proporcionando, assim, o desenvolvimento da autonomia delas e situando o professor como orientador do processo ensino-aprendizagem e não como o detentor do saber.

Além disso, por conta do automatismo pedagógico (oferecer folha para desenho, dança e teatro para apresentação, massinha para modelar, tinta para pintar, confeccionar algo para expor ou para celebrar uma data comemorativa), a criança é impelida a sempre fazer a mesma coisa com igual atividade ou material que lhe é oferecido, não tendo oportunidade, tampouco sendo incentivada de dar vazão à imaginação, criatividade; ou seja, sua capacidade criadora de inventar e reinventar é cerceada pelo simples fazer, pela realização da atividade. Isso nos traduz uma preocupação, por parte dos professores, no produto, na atividade, conforme a fala corriqueira: “é assim que se faz para dar certo” e não, no ser que efetua a atividade, no processo da execução de criar em meio àquele tempo, nas possibilidades e caminhos percorridos pela criança no período em que ela está concentrada e totalmente envolta pela atmosfera daquele momento.

É preciso compreender que, para a criança desenvolver sua capacidade de criação, ela necessita ter acesso a novas experimentações, materiais diversos (até não convencionais), novas possibilidades de realizar a mesma atividade e, também se envolver em tarefas inusitadas, que a desafiem a encontrar opções para a realização e concretização dessas atividades. É nesse caminho que ela vai internalizando o fato de que é capaz de enfrentar desafios – conquista da autoconfiança – adquire mais conhecimentos, além de experimentar a alegria de realizar uma atividade autoral.

A priori, para uma criança que frequenta uma creche por três anos, a sua vivência com a arte deveria ser a mais diversificada possível. Acontece, porém, é que as mesmas experiências promovidas no início da sua jornada numa instituição de educação infantil se repetem ali até o seu último ano, ou seja, não existe avanço no que concerne a experiências que estimulem a sua capacidade criadora e de livre expressão. As atividades se limitam apenas a fazer aquilo que é solicitado e, por muitas vezes, as crianças estão de tal modo condicionadas às mesmas atividades que nem precisam mais de um comando da

professora, pois já sabem o que vão fazer, e, se lhes é solicitado que façam de outra forma, ou se as crianças ficam livres para fazerem o que quiserem, elas travam, se estagnam e não sabem o que fazer com o material a sua mão; e, geralmente, dizem: “mas, eu não sei fazer”. Dessa forma, a promoção da arte nos CEI’s (Centros de Educação Infantil), em nossa opinião, cerceia a capacidade criadora e a limita, condiciona aos moldes dados por outra pessoa, no caso, aos padrões (material, comando) dados pelo professor.

É comum, entre os professores, a utilização da arte como mais um suporte em atividades propostas aos educandos. Isso é notório nos planos de aula, quando se percebe que os objetivos, na maior parte das vezes, privilegiam as aprendizagens dirigidas a experiências de conhecimentos que não aludem à arte. Geralmente, empregam a arte como se fosse um penduricalho, um acessório, um complemento, não refletindo sobre a sua importância na evolução do desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, a arte entra, explicitamente, nas atividades propostas, como contribuição e não como um meio de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por exemplo: ela participa da confecção de um carrinho de sucata, em que as crianças devem fazer igual àquele que a professora mostrou como atividade de culminância de um projeto relacionado ao trânsito, na pintura de um cocar em homenagem ao “Dia do Índio” e, em apresentações musicais coreografadas por adultos e reproduzidas pelas crianças. Então, a arte se resume, no ambiente educacional, a atividades que se limitam a reproduzir um padrão, um modelo e que se repetem de maneira exaustiva ao longo dos anos letivos, mudando apenas o tema (datas comemorativas, projeto, etc.), sem vislumbrar outros horizontes que a arte possibilita na catalisação do desenvolvimento. Quando muito, a arte se torna experiência de conhecimento para desenvolver noções de cores, ideias espaciais, coordenação motora etc., o que é importante, mas nada muito além disso.

Na educação infantil (creches e pré-escolas) do Município de Fortaleza, em particular, essa situação é mais perceptível e recorrente. A arte é usada, em creches públicas - salvo algumas raríssimas exceções - como artifício de entretenimento descontextualizado do cotidiano infantil, demonstrando, assim, uma visão de criança inábil à criação, restando-lhe apenas a reprodução de outras obras, seguindo iguais técnicas, utilizando semelhante materiais, performances, roteiros etc. Por fim, tudo é muito enquadrado, fechado, uniformizado e limitador.

Na qualidade de professora reflexiva da nossa prática e observadora do cotidiano dos CEI’s por onde passamos, trabalhamos, e, ainda militamos no Município de Fortaleza,

observamos amiudadamente que esse comportamento, perpetuado no âmbito das instituições voltadas para a criança - no que se refere à arte limitada ao simples fazer, seguindo um padrão - decorre, primordialmente, da ausência de uma boa formação inicial e continuada para os professores, que beneficie a arte como promotora de desenvolvimento; e, também, a forma como a arte é encarada no cotidiano dessas instituições, entre os professores, repassada, entre esses profissionais, sem a reflexão contínua do fazer pedagógico, quanto às múltiplas possibilidades da arte; não sendo apenas um artifício de atividades repetitivas, mas, uma experiência que promove na criança a catalisação de vários aspectos do seu desenvolvimento, como autonomia, linguagem (oral, visual, musical, corporal, dramática, entre outras), percepção e sua capacidade de criação autoral, em que o professor é o coadjuvante e a criança é a autora.

Não dizemos aqui que não se possa, mediante as variadas linguagens artísticas (dança, teatro, música, pintura, poesia etc.), proporcionar às crianças o seu desenvolvimento cultural, como, por exemplo, a vivência com poesias de Patativa do Assaré, danças características dos festejos inerentes ao meio de convívio das crianças, ou mesmo à confecção de um brinquedo popular. O que está sendo defendido neste texto é o fato de que trabalhar com arte na educação vai muito além de reproduzir e vivenciar a cultura. É, também, em meio a isso tudo, ensinar à criança um espaço de reflexão, expressão e experimentação. É, pois, lhe conceder o direito de exprimir suas impressões sobre o mundo e os acontecimentos ao seu redor. Conforme nos diz Moura (2006, p.56),

As artes, como linguagens, são expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo. Nas atividades artísticas as crianças se conectam com seus sentimentos, dando forma à imaginação. Observando as crianças pequenas brincando, temos a certeza de uma unidade expressiva. Para elas arte e vida são realmente a mesma coisa. [...] As linguagens na escola, até mesmo na educação infantil, passam a ser vistas e trabalhadas como atividades isoladas, descontextualizadas e com pouco espaço de expressão das crianças.

1.3 Em arte, experienciar para criar

É evidente que, para o processo de criação e expressão ser efetivado, se faz necessário que a criança tenha experienciado muitas vivências pessoais para que possa, por meio da sua imaginação, ressignificá-las, combiná-las, modificá-las e criar situações, outras experiências. Moura (2006), citando Vygotsky, diz: “O processo de criação no

homem é a possibilidade de combinar o antigo com o novo” (VYGOTSKY, 1987, p. 9 apud MOURA, 2006, p. 58). Logo, ao falar sobre a imaginação - matéria-prima do processo criativo - descreve dois impulsos que servem de base no comportamento humano: o reprodutor e o criador ou combinador. O primeiro refere-se a experiências e o segundo decorre da fantasia, da imaginação. Ambos são regulados pelo aspecto emocional. Tal significa exprimir a ideia de que o ser humano não se limita apenas a reproduzir, pois ele vai além, produz suas impressões sobre suas vivências e cria formas de se relacionar, de conviver com o meio.

Em outras palavras, ao falar sobre criatividade e imaginação, Vygotsky (2014) descreve duas ações características do comportamento humano: ação reprodutiva ou reprodutora e a ação criadora ou combinatória. Quando se refere à ação reprodutora, o autor relaciona à memória, acentuando que esta ação concerne a uma atividade que não cria nada, mas, reproduz experiências, conservando-as, de modo a facilitar a adaptação humana ao meio exterior. Para explanar melhor sobre a ação reprodutora, Vygotsky (2014, p.1), se utilizou da seguinte descrição:

Quando me lembro da casa onde vivi na infância, ou de países distantes que visitei, estou reproduzindo os traços daquelas impressões vividas na infância ou durante as viagens. Do mesmo modo, quando desenho a partir de observações da natureza, escrevo ou faço qualquer coisa segundo um modelo, em todas essas situações reproduzo apenas o que está diante de mim, ou o que foi por mim anteriormente assimilado e elaborado.

Ainda falando sobre a atividade reprodutora, Vygotsky (2014) acentua que, apesar de ter suma importância para a sobrevivência humana, somente ela não seria capaz de suscitar uma reação adaptativa perante, por exemplo, condições adversas, não habituais as situações constantes do meio exterior.

Assim, concomitantemente ao mister de preservação de experiências da ação reprodutora, tem-se a atividade criadora ou combinatória que, com suporte em componentes de experiências, combina, cria, reelabora máximas e abordagens, auxiliando o homem na sua adaptação perante as novas transformações no meio ambiente. A este respeito nos diz Barbosa (2012, p. 19): “[...] Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.”

Logo, a atividade humana não se restringe apenas à reprodução de fatos e de impressões vividas, mas, vai além, inventando e reinventando, criando com base no passado, transformando o seu presente e projetando-se. A essa capacidade combinatória ou criadora do cérebro, a Psicologia chamou de imaginação ou fantasia e, a despeito de ser concebida pelo senso comum como algo sem nenhum valor prático, ela se encontra em todos os aspectos da vida cultural, promovendo a criação artística, científica e tecnológica. Seja nos grandes inventos ou nas pequenas descobertas, por intermédio de cientistas ou pessoas comuns, nos laboratórios ou em situações do cotidiano, a imaginação combinatória sempre existe e opera.

Vygotsky (2014) também ensina que, quanto mais ricas forem as experiências de uma pessoa, maior será a sua capacidade imaginativa. Isto porque a variedade de experiências é a matéria-prima para a atividade criativa. A este respeito nos diz Vygotsky (2014, p.12) “[...] É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência”.

Outro autor, Duarte Jr. (1981) assinala que as experiências vividas é que nos ajudam a compreender, a conhecer, e nos fornecem meios para viabilização da consciência simbólica no ato de elaborar conceitos. Essas experiências são anteriores à simbolização e estão intrinsecamente ligadas ao sentimento humano. Por conseguinte, não se esgotam no pensamento nem na linguagem. Isto é, existem experiências em que o pensamento racional e a linguagem são inviáveis para conceituá-las. Segundo o referido autor, a arte é uma forma de conhecimento que possibilita a simbolização dessas experiências.

Conceder oportunidade a arte na Educação Infantil (creche e pré-escola) implica, também, ampliar o repertório de experiências das crianças, promovendo suas vivências com as mais diversas imagens, situações, atividades, emoções, relações etc.. Quanto maior o repertório, maior será a capacidade de expressar e reelaborar suas impressões e convívio com o mundo. Desta forma, a arte lida com a indissociabilidade dos aspectos cognitivo, afetivo e social, contribuindo para um olhar atento e sensível da criança a tudo o que acontece ao seu redor, tanto em seu ambiente de convívio familiar, como no CEI, e sofisticando a sua forma de pensar e expressar o mundo.

Quando nos referimos à ampliação de repertório, apontamos para o fato de que as experiências perpassam o visível, o tangível e agucem os sentidos, alimentem os ouvidos, a visão, o pensamento, a sensação, a ação. Aludimos, também, ao fato de que, na

qualidade de pessoa que se faz presente na maior parte do tempo da vida de uma criança matriculada numa creche, o professor tem o papel imprescindível de mostrar às crianças, com a devida constância, não só acervos culturais pertencentes ao seu grupo social, mas, também, exibir os acervos de outros grupos sociais e etários, disponibilizando-os ao seu alcance. Dessa forma, a arte tornar-se-á uma experiência de conhecimento que catalisará mais do que o desenvolvimento de noções de cores e espaciais ou coordenação motora, pois ela educará os sentidos e pensamentos.

1.4 A arte no cenário atual das creches do Município de Fortaleza

Não podemos deixar de insistir no fato de que a arte deve transpor os limites do simples fazer. Geralmente, a arte na educação infantil, mais especificamente na creche, tende a delimitar-se, mediante o trabalho pedagógico do professor, ao fazer artístico – visando apenas ao resultado do fazer e não ao processo percorrido pela criança para chegar à finalização - descontextualizado do cotidiano infantil. É possível que isso ocorra em razão da inabilidade do professor em criar estratégias que excedam o fazer, que sejam significativas para as crianças, e a ausência de percepção, por parte desse mesmo professor, quanto ao potencial que as crianças têm para produzir, apreciar arte e refletir sobre ela, pontuando a faixa etária como empecilho para a evolução da sensibilidade estética.

Como responsabilizar, todavia, o professor de Educação Infantil por sua inabilidade em lidar com arte-educação, dentro do seu espaço de atuação profissional, se no seu processo educacional, ele recebera uma formação inicial precária e, na continuada, poucas são as instituições de formação profissional docente que realmente se dediquem a explorar a arte e a apregoá-la como imprescindível para o desenvolvimento do educando?

Como dizer que o professor tem a plena consciência de que está exercendo, erroneamente, a sua prática, no que tange à arte-educação, se tudo que o ele sabe sobre o assunto é reflexo do histórico cerceador do ensino da arte, de uma concepção idealista da educação, em que ora a arte é concebida como reprodução de modelos (Pedagogia Tradicional), ora como um processo de autoconhecimento (Pedagogia Nova) ou como a fusão dos dois conceitos anteriores e com pouca profundidade teórico-metodológica no

que concerne ao ensino artístico (Pedagogia Tecnícista)? Nas palavras de Fuzari, Ferraz, (2009, p. 41),

[...] hoje, as aulas de Arte apresentam influências das três pedagogias enunciadas - tradicional, novista e tecnícista – em maior ou menor grau. Estas pedagogias, embora descritas separadamente, na prática se imbricam. Acreditamos que o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino-aprendizagem da Arte, pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação.

A creche como espaço de educação infantil - primeira etapa da educação básica - que tem entre os seus objetivos garantir às crianças “o acesso [...] a aprendizagem de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p.20) - não pode, por intermédio de seus professores, menosprezar e reduzir a arte a atividades desarticuladas da realidade infantil. É inconcebível pensar a arte como um simples acessório da dinâmica da instituição infantil, pois ela deve ser vista como linguagem que também promove desenvolvimentos.

Restringir a arte a simples atividade e não considerá-la como conhecimento e promotora de desenvolvimento é, também, negar à criança a valorização do seu ato criador, o alargamento de sua capacidade de se expressar, de concatenar ideias e de conviver. Em outras palavras, é não privilegiar os princípios estéticos descritos no artigo 6º da Resolução nº 5 do Ministério de Educação (MEC), ou seja, “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (BRASIL, 2009, p.19).

A despeito da forma pejorativa de como a arte é empregada atualmente no dia a dia da maioria das creches públicas do Município de Fortaleza, nota-se, no Artigo 9º, da Resolução nº 5 do MEC - que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - em vários dos seus incisos, a possibilidade da articulação da arte ao ensino de outras linguagens. Dentre os 12 incisos, cinco insinuam essa possibilidade e, um apenas, descreve o trabalho com a arte, mais enfaticamente. O fato de os outros incisos, porém, não sugerirem essa articulação não impede que o professor, como mediador da situação, não possa proporcionar a adaptação da arte a eles.

No cotidiano de uma creche, as crianças passam pelas mais diversificadas experiências, dentre as quais algumas proporcionadas pelo professor. Nesse âmbito, vale ressaltar que as atitudes tomadas pelo professor podem contribuir, ou não, para a fluidez da expressão artística da criança.

Pensar a arte, refletida por meio da ação pedagógica dentro da instituição de educação infantil é, também, pontuar comportamentos que um professor de crianças pequenas poderia assumir para que a problemática da inabilidade em lidar com arte-educação na instituição infantil fosse sanada, com vistas a garantir e estimular mais expressões artísticas.

Além de um mínimo de formação e conhecimento profissional que englobe a expressão artística, nas suas mais diversas linguagens, faz-se necessário que o professor inclua a arte na sua formação pessoal. Nesse sentido, ele deve vivenciar experiências artísticas e culturais que vão além da sua realidade cotidiana e que o impulsionem não só a apreciar a arte, mas, também a conhecê-la e se aventurar em praticá-la. Assumindo tais posturas, o professor proporcionará, mais facilmente, a vivência das crianças com experiências artísticas, possibilitando-as o conhecimento, a apreciação e a ação.

Dentre as experiências artísticas, mediadas pelo professor, que influenciam, instigam, ampliam e colaboram para a expressão e a arte na infância, está o contato com a arte e, por que não dizer, a apreciação e a vivência com o patrimônio artístico-cultural de variados grupos e a estimulação no processo de criação que utiliza como via de acesso as linguagens do cotidiano da instituição como: a música, a dança, o toque, o canto, as dramatizações (brincadeiras), o desenho, as pinturas, esculturas (massinha, argila etc.), entre outras tantas linguagens.

Por tal razão, alguns questionamentos permeiam esta escrita: por que a arte é relegada a segundo plano sem a devida importância na instituição de educação infantil, se ela é tão pertinente no desenvolvimento das crianças e frequente na dinâmica da instituição? Por que, mesmo depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que abrem possibilidades de se trabalhar a arte com maior objetividade e em articulação com outras linguagens, a educação estética continua a ser vista como suplementar, dentro da creche?

Atualmente, desponta, em meio aos profissionais atuantes em creche, no Município de Fortaleza, uma nova figura que trabalhará formalmente com o inciso que descreve a arte mais objetivamente: o Professor Regente B (PRB) - responsável por garantir as experiências ligadas às linguagens da arte e que tem o seu trabalho pedagógico e horário restritos a um dia na semana, em cada sala. Essa figura surge para garantir que o Professor Regente A (PRA) - aquele que fica todos os dias em uma sala, exceto os dias

do seu planejamento - tenha o seu tempo sem interação com crianças para planejar suas aulas.

Ao Professor Regente B (PRB) são caracterizadas várias atribuições semelhantes às aquelas cometidas ao Professor Regente A (PRA), por meio das diretrizes pedagógicas da educação infantil do Município de Fortaleza (2014). Há um diferencial, porém, no que se refere à elaboração de suas aulas. O PRB deve garantir dois Incisos, mas, deve também, ponderar para as conexões entre as experiências sugeridas nas DCNEI. Assim, o PRB, em conformidade com as DCNEI, 2009, Art. 9º, Incisos IX e X, deve garantir experiências que

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o relacionamento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Em decorrência dessa realidade, algumas questões, no que se refere às atribuições de um PRB, são intrigantes: como o professor de educação infantil, mais especificamente o Professor Regente B (PRB) de creche, está lendo e interpretando os Incisos IX e X da Resolução nº 5 do MEC, no que concerne a sua compreensão sobre a relevância da arte para o desenvolvimento das crianças pequenas, já que a ele foi cometido trabalhar mais diretamente com as linguagens da arte? Será que as linguagens artísticas, citadas no Inciso IX, foram conferidas a cargo do PRB - professor que só entra uma vez por semana em cada sala - como uma forma de garantir às crianças as experiências artísticas, ou é, inconscientemente, a perpetuação de uma visão antiga de que a arte é apenas lazer, entretenimento, e que, por isso, uma vez por semana, a arte deve ser vivenciada, com o simples objetivo de desopilar (qualquer semelhança com os horários atribuídos à arte, na escola de ensino fundamental, sempre no final das aulas ou na sexta-feira, é, ou não, mera coincidência)?

Se for mera coincidência que o PRB, responsável por garantir as experiências ligadas às linguagens da arte e que tem o seu trabalho pedagógico e horário restrito a um dia na semana, em cada sala, com a visão antiquada que se tinha da arte como apenas um artifício de lazer e, por isso, restrita também, a um dia da semana, por que, então, descrever em um documento que as linguagens artísticas devem ser garantidas pelo PRB,

que só entra na sala uma vez por semana? Por que as linguagens artísticas, imprescindíveis para o desenvolvimento infantil, não podem ser garantidas por todos os professores?

Outro fator intrigante da figura do PRB, semelhante à depreciação da arte, diz respeito à forma como este professor também é desvalorizado desde a sua configuração. Vê-se isso nas atitudes tomadas, quanto a esse novo personagem, dentro da instituição, pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Desde 2013 até o momento (segundo semestre de 2014), foi-lhe surrupiado o direito da formação em serviço. Somente as PRA's- que, segundo diretrizes pedagógicas da educação infantil de 2014, do Município de Fortaleza, devem garantir todos os incisos, exceto os que se referem às linguagens da arte e a relação com a natureza, estes deixados a cargo dos PRB's- tiveram formação em serviço assegurado.

Nessa conjuntura, o trabalho em foco se justifica por fazer denotar a arte, como aceleradora do desenvolvimento infantil, apesar da educação formal, inclusive a instituição infantil do Município de Fortaleza, pontuando a creche, mais especificamente, e a sociedade não a considerarem como tal, por via de suas posturas.

A educação formal, mais precisamente a do Município de Fortaleza, demonstra sua indiferença à relevância da arte como dinamizadora do desenvolvimento infantil, quando toma atitudes que, implicitamente, perpetuam a visão do senso comum, no que diz respeito à percepção da arte na dinâmica da vida. Isto é, apesar de leis e resoluções apontarem para a prática da arte como linguagem e experiência de desenvolvimento na educação formal, esta, por via da postura de muitos de seus representantes - secretarias, coordenadorias, gestores escolares e professores - tende a eternizar a concepção de que arte se restringe a lazer, distração, passatempo, entretenimento.

A arte está no dia-a-dia das pessoas, faz parte do cotidiano, manifestando-se pelas mais variadas expressões (pintura, arquitetura, música, teatro etc.) e, talvez, por isso mesmo, seja tão desconsiderada pela própria sociedade- quando a encara apenas como lazer e entretenimento e não a percebe viva.

O sujeito, geralmente desde pequeno, não é incentivado a ver o mundo, a desenvolver e tecer percepção pessoal sobre sua realidade. A maioria das pessoas passa pelo mundo, recebe informações sobre ele, mas não é incentivada a refletir sobre o que existe nas entrelinhas dessas informações e dos acontecimentos, limitando-se, somente, a olhar - no sentido de não refletir sobre suas impressões em relação as suas vivências.

É possível atribuir esse fato à falta de educação dessa sociedade no que se refere a entender outras formas de se comunicar, de conviver, sentir prazer, criar, perceber e sensibilizar-se com as coisas, situações e pessoas. É nesse contexto que a educação tem de estabelecer o diferente e utilizar-se da arte como fomentadora do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, formadora de uma sociedade mais reflexiva, atenta a tudo o que se passa e transformadora, mediante sua capacidade criadora, instigada pela arte, de sua realidade.

1.5 A relevância da arte no desenvolvimento infantil: outras perspectivas

Com vistas a situar este trabalho no campo da produção acadêmica, realizamos breve pesquisa do estado da arte no que concerne à relevância da arte no desenvolvimento infantil.

Pontes (2001), em seu trabalho *A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções*, pesquisou as intencionalidades dos professores e os significados delas quanto à estrutura da área de arte, na promoção de atividades com as linguagens artísticas para as crianças de um núcleo de educação infantil. Para isso, foram feitos levantamentos das situações em que a arte estava e relatos escritos das professoras em que foi identificado o fato de que, conscientemente ou não, elas mediavam momentos de contatos com linguagens artísticas utilizando cinco tipos de intenções: desenvolver habilidades, como recurso ao trabalho com outras áreas, como expressão, acesso a padrões estéticos e conhecimento. Na sua pesquisa, deduziu que a arte na educação infantil, mediante a prática pedagógica, pode transcorrer como linguagem imprescindível a comunicação e expressão infantis e como um arcabouço de conhecimento cultural.

Outra produção acadêmica é a de Bacurau e Gondim (2014) no artigo *Educação infantil e o ensino das artes visuais*, que traz resultados de uma pesquisa que objetivava, por meio de entrevistas semiestruturadas, investigar na fala dos professores de creche e escolas de Juazeiro/BA, suas concepções sobre o desenho infantil. As investigadoras acharam necessário iniciar essa pesquisa, em razão da superficialidade dos conceitos que permeiam o cotidiano da educação infantil, por intermédio dos professores - com formação deficitária, no que diz respeito a formação em artes - que demonstram nas suas práticas pedagógicas, em relação às artes, pressupostos que as direcionam à recreação, a exercícios repetitivos e desenhos estereotipados. Quanto aos resultados, foram

evidenciadas concepções e práticas responsáveis por uma deficiente formação estética. Deduziu-se, portanto, que esta realidade só mudará no momento em que a formação para professores parta das indagações e problemáticas deles, surgidas do cotidiano da educação infantil, no que se refere a arte.

Já no artigo *A Influência da Arte no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança na Educação Infantil* de autoria de Sani e Rubio (2014), propõe ponderações no que se refere à relevância da arte na educação infantil, quanto ao uso de materiais. Acentua que é por meio do fazer artístico e do imaginário que a criança da primeira infância demonstra suas emoções e sentimentos. Finaliza, descrevendo algumas estratégias norteadoras para os professores, no que se refere à sua prática com a arte, mais especificamente com a literatura infantil.

1.6 Propósitos circundantes da pesquisa

No afã de fazer parte do coro daqueles que, de alguma forma, se posicionam melhor no âmbito da educação, no que se refere, principalmente, à área da arte - na educação de crianças da primeira infância - como formadora de uma sociedade mais sensível e, portanto, reflexiva, foi que adotamos como objetivo geral deste trabalho analisar o papel da arte como catalisadora do desenvolvimento infantil, exprimindo os possíveis obstáculos que dificultam a atuação da arte, como um dos elementos promotores do desenvolvimento infantil, dentro de uma creche da rede municipal de Fortaleza. A intenção foi contribuir para a melhoria, por meio do conhecimento e reflexão, da prática dos docentes que lidam com arte nas creches e que tencionam transformar suas atitudes e pensamentos no concernente à formação estética das crianças que frequentam uma instituição de educação infantil.

Para uma análise exitosa do papel da arte como catalisadora do desenvolvimento infantil, dentro da referida creche, da Secretaria Executiva Regional IV, especificamos alguns objetivos. Em primeiro lugar foi preciso fazer ser conhecida a figura de um novo personagem, o Professor Regente B (PRB), na educação do Município de Fortaleza, e sua ligação com o ensino da arte, bem como seus percalços e desafios; já que a ele foi atribuído o trabalho de garantir às crianças as linguagens artísticas.

Em segundo lugar, foi preciso observar a compreensão das professoras regentes B (PRB) da creche citada, sobre a atribuição que lhes foi imputada no que concerne à garantia de oferecer às crianças da creche as experiências artísticas e, por último, analisar como entendem a relevância da arte para o desenvolvimento das crianças pequenas é imprescindível para que se percebam os possíveis percalços e desafios da arte na creche.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Relações: criança, creche, desenvolvimento e aprendizado

A creche, situada juntamente com a pré-escola dentro da educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, caracteriza-se por ser um espaço de educação cuidadora, ou seja, aquele lugar em que o binômio educar e cuidar se encontra de forma indissociável, desvinculando a creche de uma visão antiquada e errônea de assistencialismo. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Secretaria de Educação de Estado do Ceará (SEDUC/CE, 2011), educar é muito mais do que proporcionar às crianças da educação infantil o acesso ao conhecimento; e cuidar vai muito além de dispensar atenção à criança, no que se refere aos aspectos físicos. Cuidar e educar a criança da educação infantil é, dentre outras coisas, conforme as orientações da SEDUC/CE (2011, p.14), “Acolher seus afetos e alimentar sua curiosidade e expressividade; Dar-lhe condições para explorar o ambiente e construir sentidos pessoais, sobre o mundo e sobre si, apropriando-se de formas de agir, sentir e pensar existentes em sua cultura”.

Além de atentar para a relevância do binômio cuidar e educar, a educação infantil (creches e pré-escolas), segundo as DCNEI, 2009, artigo 8º, deve ter como objetivo, garantir a todas as crianças

O acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, a dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a finalidade da educação infantil abrange todas as dimensões do desenvolvimento da criança: física, psicológica, intelectual e social; ou seja, não se trata de uma etapa preparatória para o ensino fundamental e sim de um período que tem sua razão de ser, caracterizado por sua socialização e educação como peculiaridades condizentes com as faixas etárias inerentes as duas etapas: creches para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

Mediante essa lei, a criança é vista na sua integralidade- um ser único, mas dotado de características que lhes são peculiares- é concebida como cidadã, portanto, portadora de direitos, sujeito histórico, capaz de desenvolver relações e autonomia. Ela não pode ser vista de forma fragmentada, “fatiada”. Na qualidade de educadora, professora, facilitadora do aprendizado, mediadora, não podemos exprimir o desenvolvimento da criança de forma isolada, no que se refere aos seus aspectos psicológicos, intelectuais, físicos ou sociais. Ao desenvolver-se, a criança, como ser único, integral e completo, evolui em todas as dimensões desse desenvolvimento.

Embasada na concepção Vygotskiana do desenvolvimento, acreditamos que o decurso do desenvolvimento é constituído socialmente, com base nas interações do sujeito com o seu grupo social e com os objetos de sua cultura. Como elaboradora de estratégias pedagógicas que auxiliam no processo de progresso global da criança, nós, como professora, devemos considerar e comungar de que “o desenvolvimento pleno do ser humano, depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos de sua espécie. [...] é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento [...]”, (REGO, 1995, p. 71).

Quanto mais aprendizado, mais desenvolvimento. O indicativo de desenvolvimento deve ser olhado com suporte daquilo que a criança consegue executar, solucionar com a mediação de alguém mais experiente (nível de desenvolvimento potencial), seja pelo diálogo, pistas, imitação ou experiências compartilhadas fornecidas. O que é muito comum, no entanto, é a visão retrospectiva do desenvolvimento da criança, em que “[...] supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração dos outros, é que é representativo de seu desenvolvimento”. (REGO, 1995, 73). A essa conquista que já é consolidada na criança, que ela consegue executar sem a ajuda de ninguém, Vygotsky denominou de nível de desenvolvimento real. O desenvolvimento infantil, todavia, deve ser visto sob uma perspectiva prospectiva, sob o prisma do que Vygotsky nomeou de zona de desenvolvimento proximal ou potencial, ou seja, a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela faz com o auxílio de alguém mais experiente (nível de desenvolvimento proximal) (REGO, 1995).

Ante tal circunstância, a aprendizagem se mostra imprescindível para a introdução de elementos que possibilitem o desenvolvimento. Duarte Jr. (1981, p.28), ao falar sobre a aprendizagem, assinala que “[...] aprender significa preservar uma experiência, para utilizá-la no futuro. [...] somente há aprendizagem, no caso humano, onde as experiências

são preservadas a partir da significação que o homem lhes atribui.” E a experiência que acontece no nível do ‘vivido’ é armazenada e representada pela linguagem.

2.2 Arte: expressão ou comunicação?

Ao se referir à linguagem, Duarte Jr. (1981, p.73) a concebe como substituição das coisas, representação delas, ou seja, como um esquema de interpretação de valores e conceitos mediante símbolos. Para ele, a linguagem permite abstrações gerais e essenciais dos eventos e objetos. Diz o referido autor ser por meio da linguagem que

[...] o homem organiza o real, isto é, estabelece categorias e classes de eventos, nomeando-os e relacionando-os numa estrutura significativa. A linguagem permite que fatos e objetos sejam abstraídos em suas características essenciais e representados através de símbolos (palavras).

Para esse autor (1981), a linguagem, ao comunicar, transmite significados, os mais explícitos possíveis, e carrega em si expressão. Exemplificando: uma pessoa, ao comunicar algo, na medida em que escolhe certas palavras ou frases para comunicar e, ao se utilizar de um tom de voz, expressa determinados sentimentos. Mencionado autor, contudo, vai mais além e assinala que toda expressão tem em si elementos de comunicação. Ele explanou essa ideia na cena do cotidiano de mães que, ao ouvirem o choro de seus bebês, entendem que sua prole está necessitando de cuidados. “Neste caso o bebê expressou sua insatisfação, mas, de certa forma, comunicou que necessitava de cuidados.” (DUARTE JR., 1981, p.75).

Apesar, porém, de expressão e comunicação se imbricarem, a linguagem, quando se refere a sentimentos, pode até nomeá-los, apontá-los, no entanto, não obtém o mesmo sucesso ao descrevê-los, no que se refere ao seu significado, pois a comunicação, como função básica da linguagem, transmite significados e conceitos de ideias e essa transmissão tem que ser a mais clara possível para que o receptor possa compreendê-los da maneira mais exata. Os sentimentos - como “uma apreensão direta da situação em que nos encontramos, sendo que, por situação, compreende-se nossos estados ‘interiores’ (físicos e mentais), bem como nossas relações com o mundo.” (DUARTE JR., 1981, p. 72) - não podem ser significados pela linguagem, pois esta não reflete a forma natural

deles; a linguagem não consegue formar conceitos gerais sobre os sentimentos, é impossibilitada de, por via de seus símbolos linguísticos, representar abstrações em torno das características essenciais dos sentimentos e situá-las em relação, como faz com os objetos e eventos. Outra vez, recorremos a Duarte Jr. (1981, p. 73) que nos diz:

Por exemplo: a palavra mesa transmite uma ideia de uma superfície plana, de determinado material, que, apoiando-se sobre pés, permite sobre ela a realização de uma série de atividades. São essas as suas características essenciais que definem o conceito 'mesa'. Outras características que variam nos infindáveis tipos de mesas (material, cor, forma, etc.) não são essenciais e, portanto, são irrelevantes ao conceito [...] Para descrever-se uma mesa em particular é preciso que se recorra a outros termos e conceitos: dizemos que ela é de madeira, quadrada, pintada de branco, etc. [...]

No que diz respeito aos sentimentos humanos, [...] Posso, por exemplo, dizer que me sinto triste [...] Porém, as dificuldades começam quando tento descrever como é minha tristeza [...] Como dizer, por exemplo, em que e como a tristeza que hoje sinto é diferente da que senti ontem? [...]

Assim, se a linguagem tem como elemento básico a comunicação - que implica a transmissão mais exata possível de conceitos e ideias - e não consegue descrever os sentimentos, cabe à expressão o papel de dar indícios e, não significar, elementos e modos de sentimentos humanos:

[...] podemos dizer que o riso exprime, mas não significa alegria, pois o riso pode ainda exprimir escárnio e mesmo um certo "nervosismo" e insegurança do indivíduo.[...] Assim, na expressão não temos um significado explícito sendo transmitido, mas um sentido geral, que poderá, inclusive, sofrer diferentes interpretações. (DUARTE JR., 1981, p.74).

Em decorrência de todo esse contexto, a quem caberá a expressão dos sentimentos? Quem conseguirá objetivar algo tão subjetivo, mediado por sinais que os indicam, sem significá-los? Em suas palavras, Goldschmidt responde a essas indagações, afirmando que "[...] A função da arte é objetivar o sentimento interior formulando um tipo de "experiência interior" que não pode ser atingida pelo pensamento (2004, p.75). Portanto, como disse Susana Langer, citada por Duarte Jr. (1981) ao definir arte, esta é a 'criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano' (LANGER, 1971, *apud* DUARTE JR., 1981, p.75).

Tais sentimentos são compreendidos aqui como: "[...] uma compreensão do mundo ainda não mediatizada nem conceituada pela linguagem [...] todas as percepções

que temos de nossa situação, dadas diretamente, e que acompanham as simbolizações (linguísticas)”. (DUARTE JR., 1981, p.68). Se os sentimentos acompanham as simbolizações (linguísticas), se nestas, que são a compreensão que se tem do mundo (originariamente pelas palavras), “o significado compreendido, simbolizado, apoia-se, sempre, no significado sentido”. (GENDLIN *apud* DUARTE JR., 1981, p.75), então, conhecer, aprender, só será possível na atmosfera da articulação entre sentimento (vivência) e simbolização (construções discursivas da linguagem). Barbosa (2012, p. 18) ao falar da arte como área de conhecimento disse: “Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. Como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem [...]”.

Assim, de acordo com o que foi expresso até agora, a arte pode ser considerada como forma de conhecimento, pois ajuda o ser humano a desenvolver sentidos e significados que direcionem a sua relação com o seu ambiente cultural, com o mundo que o cerca. Barbosa (2012, p.19), ao falar sobre a arte na perspectiva do sentimento de pertença e superadora do estado de despersonalização, diz que

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Na catalisação do desenvolvimento, a arte se torna imprescindível, já que, segundo Duarte Jr. (1981, p.14), o conhecimento advém “de um processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam”. Se o sentimento está em destaque nesse processo, e, a arte tem como função objetivá-lo - já que para a linguagem (símbolo discursivo), isso é impossível - não há como contestar a relevância da arte para a catalisação do desenvolvimento.

2.3 Arte e educação infantil: relação peculiar

Na educação infantil, o trabalho com artes acontece de forma muito peculiar. Isso implica dizer que há de considerar as disparidades, particularidades e possibilidades de cada faixa etária. Apesar de entrarem numa instituição de educação pela primeira vez, as crianças já chegam com uma boa bagagem, um bom repertório de experiências, mas, em alguns momentos, elas estarão envoltas por novas situações que lhes requererão o contato, pela primeira vez, com circunstâncias inusitadas que lhes provocarão atitudes aportadas por suas antigas experiências e pelo nível de desenvolvimento em que se encontram. Assim, ao trabalhar com artes, na educação infantil, o professor deve respeitar essas peculiaridades inerentes às crianças da primeira infância. Para melhor exemplificar, descrevemos um exemplo dado por Barbieri (2012, p. 74):

[...] Para uma criança que não sabe falar, ainda não é hora de aprender o nome das cores, mas de experimentá-las. Nomear vem depois [...] quando a criança começa a falar de fato; nomear passa a fazer sentido, dar nome às cores, se divertir com os nomes, com poesia.

Ainda falando sobre o trabalho com artes com as crianças da primeira infância, Duarte Jr. (1981, p. 15) diz que: “[...] para a criança a arte é uma atividade, é um fazer”, mas não é um simples fazer. A atividade artística dentro da educação infantil, e aqui, nos atemos à creche, deve ser um fazer contextualizado, significativo para os educandos, e não um fazer ligado a algo isolado do meio sociocultural da criança e de tudo o que é inerente as suas particularidades, pois as crianças não dicotomizam vida e arte. Holm (2007 *apud* OSTETTO, 2010, p. 55), ao discorrer sobre artes na educação infantil ensina que

[...] quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança para que a criança possa se movimentar e experimentar.

Barbieri (2012, p.27), quando se reporta ao valor da arte nas interações da primeira infância, expressa a noção de que ao fazer arte na instituição de educação, a criança tem a possibilidade de exprimir questões de seu contexto social, se sentir pertencente a ele e,

nesse ínterim, ela se utiliza de várias linguagens artísticas. Assim, quando estão fazendo arte as crianças

[...] cantam enquanto desenhavam, então levantam e dançam [...] muitas vezes desenhavam e pintam contando histórias, misturando super-herói com pai, vizinho. A escola pode ser espaço para construir e reconstruir o mundo, poder falar sobre a vida e se sentir pertencente a essa comunidade, logo, livre para se expressar. Essa ampliação de campo significa ampliar os horizontes.

A arte é um dos meios que possibilita a atuação da criança no mundo, reafirmando o infante como sujeito histórico. Ao promover às crianças o acesso à arte, por meio das suas linguagens, a creche, ao mesmo tempo em que proporciona a expressão da individualidade de cada um, exercita a interação, o sentimento de pertença a coletividade. “Essa é uma experiência próxima à do cidadão que, guardando sua singularidade, participa ativamente da vida da comunidade a que pertence”. (BARBIERI, 2012, p. 28).

Além de promover, entre outras coisas, o sentimento de pertença ao grupo social, as interações e a expressão da singularidade de cada criança, a arte propicia o desenvolvimento da sua formação estética. Estética é entendida como “encontro entre imaginação e razão e o acordo entre elas pode ser concebido como fundamento da integração entre corpo e mente, entre sensível e inteligível”. (BRASIL, 2009, p.74).

A arte, por via das suas linguagens, é uma lente que interpreta o mundo. Ela desenvolve a capacidade, no ser humano, de perceber as entrelinhas do vivido na perspectiva dos sentidos, ou seja, ela desenvolve a percepção estética mediante as experiências estéticas – experiência da beleza, da sensibilidade e da alegria - que provocam na pessoa outros modos de sentir as coisas (BRASIL, 2009, p.75)

A despeito de a arte desenvolver a formação estética, o desenvolvimento estético encontra-se na vida da criança muito antes dela adentrar a creche e, como exprimiui Barbieri (2012, p. 144), “talvez, antes disso, na barriga da mãe”. Ratificando o que foi dito, o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para Reflexões sobre Orientações Curriculares, do MEC (BRASIL, 2009, p. 15), ao discorrer sobre formação estética, assim discorre:

[...] Sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares nos colocam no mundo e são por nós incorporados como significados. Por provocar um

excesso sensível, uma relação direta, é preciso compartilhar a experiência. Então o corpo se coloca em ação através das linguagens.

Essa experiência estética, que exige o prazer que advém da experiência compartilhada entre corpo, as coisas do mundo e as pessoas, é uma forma de conhecer [...], torna-se um prazer intelectual. Desse modo, constitui parte intensa e extensa da experiência do bebê. Experiência que promove suas primeiras aprendizagens e que, através de seu percurso vital, é conservada na experimentação lúdica com mundo que diz respeito às artes, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (BRASIL, 2009, p. 75)

No cotidiano do trabalho com arte, dentro da creche, devem ser propostas atividades que sejam coerentes com a faixa etária das crianças- respeitando suas possibilidades e potencialidades- no intuito de suscitem, provocarem e agregarem mais experiências estéticas, pois, como disse Ostetto (2012, p.112), a arte “é uma experiência estética e é esse caráter que não deve ser desconfigurado”. Trata-se de valorizar não só o que diz respeito ao cognitivo- aspecto erroneamente concebido como isolado dos sentimentos, sentidos e afetividade - mas de compreender que a relação com o mundo é a interação dos sentimentos com a razão, do mundo exterior como interior; que o processo de conhecer e de desenvolver passa pela conexão dos sentimentos com o pensamento.

2.4 Formação estética: percalços e desafios do professor de educação infantil

Na contextura dessa dinâmica do trabalho da arte na educação infantil (creches e pré-escola) e do seu encontro com as crianças, existe a atuação do professor como figura mediadora que, na posição de pessoa mais experiente, dará à criança a segurança para “[...] que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participativo e não controlando” (HOLM, 2007 apud OSTETTO, 2010, p.55). Para que essa mediação, no entanto, ocorra adequada e assertivamente, o professor deve assumir algumas posturas. Faz-se necessário, (BARBIERI, 2012, p. 19) que

[...] o educador também seja pesquisador e criador, que se indague sobre o mundo e os assuntos estudados- antes e com as crianças- e com elas vá fazendo perguntas, investigações e descobertas- ouvindo-as, observando-as, traduzindo seus olhares e sons e ampliando suas questões.

O professor de educação infantil deve no que concerne à arte, demonstrar um fazer desafiante e formativo, que leve a criança a pensar em outras formas e caminhos de se

chegar à produção da arte, pois, “[...] o fazer da arte se caracteriza por um fazer criativo, [...] é um fazer que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer””. (PAREYSON *apud* GOLDSCHMIDT, 2004, p.110). O desafio do professor, e aqui nos referimos, especificamente, ao professor PRB- incumbido de garantir as experiências com as linguagens artísticas às crianças de creche do Município de Fortaleza- ou a qualquer professor responsável por promover as experiências estéticas - é transformar o seu planejamento em uma prática que se preocupe com o processo do fazer e não com o produto final, é estimular a criança a trilhar novos caminhos, possibilitando-lhe uma trilha autoral no convívio com a arte, dando-lhe vazão para criar e imaginar, e não ditar o modo de fazer. Duarte Jr (1981), citando Lowenfeld, ao se referir ao fazer arte na educação infantil, diz que

[...] a ação em si é mais significativa que o produto final conseguido. ‘[...] O importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente’. Portanto, não se pode encarar a arte infantil sob o prisma da estética, ou seja, do ponto de vista da produção de objetos belos e harmoniosos. Antes, é preciso considerar o produto em relação ao caminho percorrido na sua elaboração; em relação à atividade significativa e expressiva que lhe deu origem. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977 *apud* DUARTE JR., 1981)

Para que a criança tenha subsídios, no entanto, no que concerne a sua criação autoral, no caminho percorrido do fazer artístico, o professor tem o papel fundamental de fomentar a senda percorrida, ampliando o repertório do infante, agregando, assim, mais elementos no seu arcabouço de experiências. Sobre ampliação de repertório, Ostetto (2010, p.59) assim se exprime:

Disponibilizar repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos) é oferecer pontes de sensibilidade para a escuta e o olhar do extraordinário que nos rodeia, para refinar os sentidos. Aprende-se a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas e, neste sentido, um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis.

Ampliar repertório, todavia, vai muito além de prover o pensamento e os sentidos das crianças por meio das mais diversas atividades ou dos materiais dispostos a elas, no que diz respeito ao uso que se faça com eles (experimentações diversas). Alargar o repertório implica, também, ter o cuidado com os materiais que vão ficar expostos nos espaços educativos e que, conseqüentemente, educarão seus olhares, pensamentos e

sentidos (fotografias, figuras, desenhos, reprodução de obras de arte etc.). É fornecer-lhes a oportunidade de entrar em contato com a sua, e com outras culturas por meio da música, de filmes, histórias, vestimentas, objetos etc. Ao falar sobre as consequências de se ampliar o repertório infantil, eis como se expressa Ostetto (2010, p.60):

Crianças são percebidas como sujeitos ativos em seus processos criação, autoria, construção de conhecimento. A ampliação de seu repertório faz parte dessa construção: favorecer o acesso a cinema, teatro, literatura, exposições, valorizando suas competências culturais mais amplas. A criança passa a ter condições mais favoráveis de expressar-se autoral e criativamente quanto mais material bruto para reelaboração ela possuir, isto é, amplia-se seu acervo acolhido/construído por meio de experiências.

Para que a prática de ampliação de repertório, no entanto, se efetive de fato, no cotidiano da creche, faz-se necessário, primeiro, o professor ter contato com o universo artístico, cuidar da formação pessoal e profissional. Sobre isso, Barbieri (2012, p.146) se manifesta:

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

O professor tem que romper com práticas antigas, repressoras das criações, das invenções e das linguagens e possibilidades expressivas infantis pelas quais passou, e valorizar, nas crianças, seus modos de criar, recriar e de se expressar. Isso só será possível quando ele se voltar para a formação pessoal – atentando para as experiências estéticas particulares e as socialmente compartilhadas (museus, galerias, livros, musicais etc.) – e profissionais. Ao comentar sobre a formação do professor responsável por garantir as linguagens artísticas na educação infantil, Barbieri (2012, p. 148-149) se posiciona:

[...] Quanto mais conhecimento você tiver, mais sensibilidade você desenvolve, e melhor você faz. É preciso só conhecer.

[...] Para sermos bons professores de arte de Educação Infantil, temos que nos dar conta de nossas experiências estéticas, de nossa trajetória e também conhecer não só a história da arte, mas também a história do homem e do mundo. Ter noção das concomitâncias históricas de

determinado movimento artístico (o que estava acontecendo social e politicamente na época)

[...] É preciso uma profissionalização do professor nessa área, de modo que ele se aproprie com profundidade dos aspectos constitutivos da arte.

Existe, porém, uma falha na formação profissional dos professores, principalmente no que se refere à arte. Duarte Jr. (1981, p.120) diz que: “[...] a formação do professor polivalente em artes tem se revelado extremamente precária [...]” Nesse contexto de formação, alguns autores se debruçam a falar sobre as consequências da má formação tanto profissional quanto pessoal:

[...] ainda é recorrente a prática de entregar às crianças desenhos para colorir. Essa questão do desenho mimeografado, muitas vezes, está relacionado ao não saber o que fazer. [...] Muitos de nós tiveram poucas aulas de arte, com qualidade baixa, que não nos ensinavam as questões do mundo. Aulas que não nos faziam descobrir como as perguntas e questões humanas e intuitivas se revelam por meio da arte. (BARBIERI, 2012, p. 149).

Há ainda desinformação quanto às diversas linguagens da arte. Pressupõe-se que [...] seja consequência tanto das vivências pessoais como da formação escolar e profissional, assim como das políticas públicas em artes [...] (MACHADO; BARRETO, 2010, p.147).

Então, é impossível negar o fato de que a dinâmica exitosa da arte na creche depende, e muito, da atuação de um professor-mediador - provido de saberes sobre essa área de conhecimento – que esteja em constante formação, tanto pessoal quanto profissional e que se disponha, mediante sua prática e seu olhar, mostrar o universo da arte e, assim, possibilitar a catalisação do desenvolvimento das crianças por via da formação estética.

NARRATIVA METODOLÓGICA

Este capítulo tem como finalidade expor e descrever as técnicas e os métodos empregados para a coleta e análise de dados, assim como a justificativa para a utilização destes, arrimada em fundamentação teórica referente ao capítulo anterior e nas investigações que permeiam este trabalho.

A pesquisa escolhida foi de abordagem qualitativa, pois é a que melhor se harmoniza à natureza do estudo deste trabalho, que busca responder a questões de mensuração difícil. Segundo Minayo (2011), a pesquisa de cunho qualitativo trabalha com um universo dos significados, das atitudes, do pensamento da pessoa sobre algo, seus conhecimentos, e não, sobre a pessoa em si, consoante Minayo (2011, p. 21): “[...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...]”

Nessa perspectiva qualitativa, nos louvamos na estratégia metodológica denominada estudo de caso, por ter como característica um estudo aprofundado mediante um recorte de uma situação, o que é o caso da pesquisa em foco. Além disso, existem outros fatores que tornam o estudo de caso importante na utilização de uma pesquisa. Como ensina André, 2005 (*apud* DEUS et al., 2010, p3),

[...] o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira característica diz respeito que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. [a segunda] significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo ‘revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido’ (ANDRÉ, 2005, p. 18). [E, a última], significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva [ou seja, argumento que parte de dados particulares e constatados e conduzem a conclusões, provavelmente, verdadeiras]

A entrevista utilizada como instrumento de coletas de dados, nesta pesquisa, foi a semiestruturada². Ela é caracterizada por ser o instrumento metodológico mais adequado

² Apêndice 1

para fundamentar as pesquisas qualitativas e investigar o tema com maior profundidade (GIL, 2008). Ao analisar a entrevista semi-estruturada, Lakatos e Marconi (2010, p. 180) ensinam:

O entrevistador tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Para fazer as entrevistas semiestruturadas (apêndice 1), foi utilizado um gravador de áudio de um aparelho celular que, em seguida, foram transcritas para a categorização e análises dos dados.

As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2014 com duas professoras PRB's (Professoras Regentes B), que têm a responsabilidade de garantir às crianças de creche as experiências artísticas - graduadas em Pedagogia e pertencentes à rede municipal de educação de Fortaleza, de uma mesma instituição de educação, instituição essa onde aconteceram as entrevistas. Atende cerca de 80 crianças, possui quatro salas pequenas que são divididas por muros baixos e utilizadas como dormitórios em um determinado horário do dia, e uma minúscula brinquedoteca. Tem um pátio interno, que fica entre as salas e que comporta mesas e cadeiras para que as crianças façam as refeições e algumas atividades de cunho pedagógico. Possui um banheiro para todas as crianças da creche, um pátio externo pequeno denominado por todos da comunidade institucional de "parquinho" com brinquedos coletivos que dividem o pouco espaço com as crianças (*playground*, escorregador, balanço), área de serviço, cozinha, almoxarifado, banheiros para funcionários e sala de coordenação.

Quanto aos trabalhos referentes à arte das crianças, foram poucos os que vimos expostos pela creche, porém, uma das professoras - a quem, nas transcrições das falas, chamamos de Frida- estava ensaiando com as crianças para a apresentação de Natal.

No intuito de preservar as identidades pessoais dos participantes da pesquisa, decidimos chamá-los pelos nomes de duas artistas pelas quais temos muito apreço e admiração por seus respectivos trabalhos e vidas. Frida Kahlo e Tarsila do Amaral. Associamos o nome das artistas e suas características - que para nós, lhes são peculiares - às pessoas a quem entrevistamos por ver semelhanças entre elas.

A pessoa a quem chamamos de Frida, assim como as suas obras e a sua personalidade, mostrou-se respectivamente forte e determinada. Mesmo diante das adversidades pessoais e das impostas pelo seu cotidiano, na creche, ela enfrenta com muita coragem todos os obstáculos para proporcionar às crianças experiências artísticas.

A outra personagem da pesquisa a quem entrevistamos, chamamos de Tarsila. A associação a Tarsila deve-se ao que os quadros dela nos expressam e não pela sua personalidade ou obras, já que era uma figura determinada e cujas obras também eram fortes no que se refere às cores e a algumas temáticas também; todavia, a maioria das obras de Tarsila nos transmite serenidade, um ar bucólico, e nos deixam tão à vontade e tranquila que a única coisa que queremos, no momento em que as apreciamos é ficar parada, inerte, apenas olhando. Desse modo, associamos essas sensações à passividade da segunda pessoa.

Os pesquisados:

TARSILA

É professora regente B substituta, ou seja, não é efetiva. Trabalha mediante um contrato com a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Tem idade de 40 a 45 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e a concluiu em 2011. Não possui pós-graduação e não participa e nunca participou de formação continuada

FRIDA

É professora regente B efetiva, ou seja, é concursada da rede municipal de Fortaleza desde 2010. Tem 28 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a concluiu em 2009. Possui pós-graduação em Gestão pela Faculdade Tecnológica do Rio Grande do Norte, concluindo-a em 2014. Assim como TARSILA, respondeu, na entrevista, que não tinha participado e nem participa de formação continuada, mas lembrou, em meio a uma das respostas da entrevista, que tinha feito alguns cursos relativos a arte, fora do País.

ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo expressa a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, com o intuito de discorrer sobre as questões que permeiam este trabalho. Dentre elas, há a que se designa como o objetivo geral: analisar o papel da arte como catalisadora do desenvolvimento infantil, exprimindo os possíveis obstáculos que dificultam a atuação da arte, como um dos elementos promotores de desenvolvimento infantil, dentro de uma creche, da Secretaria Executiva Regional IV, da rede municipal de Fortaleza.

A análise dos dados das entrevistas, também, possibilitará ponderar outras questões que estão no cerne dos nossos objetivos específicos, como: fazer conhecida a figura de um novo personagem, o Professor Regente B (PRB), na educação do Município de Fortaleza, e sua ligação com o ensino da arte, bem como seus percalços e desafios; e também observar a compreensão das professoras regentes B (PRB) de uma creche, da Secretaria Executiva Regional IV, da rede municipal de Fortaleza, sobre a atribuição que lhes foi concedida no que concerne à garantia de oferecer às crianças da creche as experiências artísticas, e analisar como essas professoras, compreendem a relevância da arte para o desenvolvimento das crianças pequenas. A análise será mostrada em três blocos.

1º Bloco

Refere-se à figura do professor regente B (PRB) - no que concerne à compreensão das próprias entrevistadas - quanto a sua relevância no cenário educativo, ao seu proceder e a sua ligação, em relação à arte, bem como seus percalços e desafios. Ao se reportarem sobre a sua importância, como PRB's (professores regentes B), as professoras se compreendem de forma diferente.

Tarsila se concebe – como PRB - um intervalo, na rotina. Parece que, para ela, a relevância da PRB dentro de uma creche se restringe a dar uma pausa na rotina. No nosso ponto de vista, ela perpetua a visão de que tudo relativo à arte, inclusive o professor incumbido de garanti-la dentro da instituição, é apenas, o intervalo entre “as coisas sérias”, é o momento para desopilar, se distrair, sair da rotina. Portanto, para ela, a professora PRB, apesar de ser uma professora como qualquer outra, tem o diferencial de quebrar a rotina e, por essa razão, é aquela que trabalha com as artes.

A importância é como se você fosse o professor regente de sala, é a mesma coisa, o trabalho é o mesmo, só que todos os dias a gente está numa sala diferente. Mas, é muito importante pra criança, pro grupo, pra gente mesma, porque não é aquela rotina, todo dia a mesma coisa, todo dia eu estou numa sala diferente... é muito bom!

É importante para a criança porque ela pensa: “Hoje a minha tia é diferente”. Essa novidade é boa tanto para o professor quanto para a criança.

(TARSILA)

Na qualidade de professora que tem, entre suas atribuições, garantir as experiências ligadas às linguagens da arte, a PRB, de creche, tem como diferencial proporcionar, com intencionalidade, as mais diversificadas experiências possíveis, que provoquem desenvolvimento, criando assim “momentos de empatia e contraste com a maneira de ser das crianças, aumentando suas possibilidades e ampliando seus horizontes”. (BARBIERI, 2012, p.91).

Frida se compreende como uma docente distinta das outras dentro de sala, mediante o seu trabalho, e se vê como aquela que apresentará às crianças um mundo que faz parte do dela – a arte. Além dessa compreensão, Frida relata com destaque alguns percalços no que se refere à figura do PRB, como a falta de orientação quanto a sua prática dentro da rede municipal de Fortaleza, a configuração atribuída ao professor regente B, no que diz respeito à concepção que os outros funcionários, do âmbito educacional, têm da sua figura e a ausência de uma formação mais específica em arte.

[...] Bom, se eu estou na sala só uma vez por semana vou tentar fazer um trabalho diferente [...] Assim, eu tenho uma formação em Artes, fora, nada acadêmica. Tive outras experiências também fora quando eu viajo e tal, aí eu decidi aplicar a Arte sem saber que o inciso IX era minha atribuição, eu estava fazendo porque eu gosto, porque é da minha alçada [...] Aí, comecei. O meu primeiro teste foi trabalhar a música com eles. Aí, toda semana a gente fazia um trabalho diferente. Acho que a gente tem um pouco mais de liberdade que os outros professores de sala - que eles têm de ficar mais amarrados nessa questão do currículo. Pra mim, na formulação da minha cabeça - porque eu realmente não tive nenhuma orientação - era um negócio assim muito solto, [...] eu acho que os PRB's deveriam ter algum tato pra essas coisas, pra artes [...] Eu acho que tem a sua importância, mas eu acho que a gente precisa de uma orientação melhor, de um rumo, sabe? Porque até hoje eu estou querendo entender melhor. Porque eu não acho interessante a gente ser visto como alguém que vai “tapar o buraco” de um professor que está fazendo planejamento.

(FRIDA)

A percepção que Frida tem de si, como PRB, é daquela que está garantindo o contato das crianças com a arte. Concebe-se como figura que tem o diferencial, no sentido de oferecer experiências com as linguagens artísticas, e compreende que isso decorre de sua formação pessoal e interesse pelo campo da arte. Assim, sendo fruidora de arte, Frida

proporciona às crianças o conhecimento daquilo que faz parte do vivido, dando-lhe maior propriedade para promover, junto a elas, experiências com as linguagens artísticas, pois “[...] o conhecimento não se constrói apenas com textos e livros, mas, também, só ganha sentido do partilhado com o outro, alcançando sua esfera de significação”. (OSTETTO, 2012, p. 16)

Frida reconhece suas limitações no que se refere a sua prática e expressa algumas dificuldades, como a falta de formação e uma orientação por parte da Prefeitura, quanto as suas atribuições, mas, acrescentamos a esses percalços um olhar mais apurado, por parte do Poder Público, no sentido de incentivar e colaborar para que o professor tivesse acesso à arte. Ademais, proporcionar ao PRB crescimento profissional e pessoal, em relação à arte, valorizaria a figura do professor regente B - o que contribuiria na mudança da forma como ele é percebido pelos outros funcionários da creche. Segundo Barbosa (2012, p.14): “os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte”.

Tarsila, ao falar de sua concepção quanto à prática de uma PRB, acentua que foca mais a arte, olhando para o desenvolvimento das habilidades das crianças dentro das atividades artísticas. A professora deixa transparecer que o ponderado por ela é a capacidade que as crianças têm de fazer algo, cumprir alguma coisa que lhe foi exigida, revelando, assim, uma visão de criança passiva. No seu discurso, não levantou a hipótese de estimular a capacidade criadora e ampliação de repertório, mediante as mais diversificadas experiências.

Do meu ponto de vista, bem, eu estando dentro de uma sala de aula tenho que visar mais arte junto à criança, então eu vou olhar a criança desenvolvendo suas habilidades dentro da atividade artística, eu vou trabalhar essa criança melhor, eu vou ter uma visão diferente da professora “PRB1” [PRB] porque eu estou trabalhando somente a Arte com aquele aluno.
(TARSILA)

Quando se refere a olhar a criança desenvolvendo suas habilidades dentro da atividade artística, Tarsila restringe a sua prática à observação e oferta do contato das crianças com uma arte empobrecida e restrita a determinados momentos – somente aqueles em que ela está dentro da sala. Deixa implícita a ausência de uma prática que enfatize a ampliação do repertório infantil e que considere a dimensão estética, ou seja, uma dimensão que ultrapassa o período determinado para trabalhar com arte e espaços (ultrapassa as paredes de uma sala, de uma instituição). Segundo Ostetto (2010, p. 57):

Nunca se falou tanto em linguagens, expressões, criação, cultura, arte. Porém, o dito não tem influenciado decisivamente o fazer. Como diz o cancionista, ‘há distância entre intenção e gesto[...]’. Se a ‘arte’ está presente no cotidiano da Educação Infantil frequentemente determinados por momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas, os ‘trabalhinhos’ e as ‘atividades artísticas’ são velhos conhecidos. Ao discutirmos sobre a arte no cotidiano educativo, neste caso, considerando a necessária ampliação de repertórios artísticos-culturais, será necessário chamar atenção para o fato de que está em jogo a educação do ‘ser poético’, implicado a totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos; sendo assim, será mais pertinente falarmos de educação estética. Apontar a dimensão estética (mais do que o ensino de arte) [...], pois se trata de um princípio que atravessa todo o cotidiano, dentro e fora da escola.

Frida revela que tenta promover experiências, no que diz respeito às atividades diversificadas, deixando transparecer sua intenção de mostrar às crianças novas experimentações, proporcionando possíveis experiências estéticas.

Uma PRB normal eu não sei, mas eu, que já tenho uma bagagem de outros tipos de linguagem, eu me utilizo dessas linguagens para trabalhar com esses meninos [...]. Agora, eu não sei como é que funciona com as outras pessoas porque eu tenho visto a dificuldade das outras PRB’s. Ela faz basicamente o mesmo trabalho que a outra professora, a mesma estrutura, a contação de histórias, a rodinha... Eu estou trabalhando de acordo com minhas experiências, buscando informação dentro da Arte. Eu já usei música, já usei teatro com eles, por incrível que pareça. Agora eu estou utilizando outro tipo de musicalização [...]. Aí o pessoal “Ah, artes plásticas, vamos pintar...” Não vai pintar nada, vamos utilizar outras coisas. Pedi argila e até hoje nada, sabe, outras coisas? Já que ela não tem argila vamos dar farinha de trigo, vamos fazer massinha, sabe? Outro tipo de artes plásticas, trabalhar com palito, com colagem, com mosaico...
(FRIDA)

Ao exprimir que a outra PRB (Tarsila) “[...] faz basicamente o mesmo trabalho que a outra professora [PRA], a mesma estrutura, a contação de histórias, a rodinha [...]”, Frida não percebe a possibilidade de se articular arte com as outras áreas de conhecimento e na rotina da creche. É exatamente o que nos fala Barbieri (2012, p.19): “No universo escolar, a arte possibilita o entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento [...]”

Quanto ao inciso IX do artigo 9º, da Resolução nº 5 do MEC – que se refere à garantia as crianças das experiências artísticas – como atribuição das PRB’s, Tarsila escreve que

[...] foi a forma encontrada da gente trabalhar esse diferencial com a criança e a parte da professora pesquisar, encontrar algo diferente de forma que a criança tenha contato com a Arte ou com outros tipos de arte, coisas de fora do dia-a-dia dela na sala de aula, ou mesmo em casa[...] Depende muito do professor buscar esse tipo de informação, de arte, sempre levando em consideração a idade do aluno de forma a apresentar a ele todo esse mundo que existe lá fora. Por exemplo, nossos alunos não são acostumados a ter contato com a pintura, como o que o artista está tentando passar através daquela pintura.
(TARSILA)

Nesse contexto, a PRB demonstra interesse em ampliar os horizontes das crianças, trazendo algumas manifestações artísticas para a sala, promovendo, assim, algumas experiências estéticas. Segundo Moura (2006), uma das funções do professor, no trabalho de artes, é ser um mediador, ou seja, proporcionar o contato e o conhecimento dos elementos artístico-culturais de vários grupos sociais com as crianças.

Outro ponto que salientamos é o fato de a professora se preocupar com as especificidades de cada sala no que se refere às atividades propostas às idades das crianças, mesmo que ela tenha se equivocado ao exemplificar uma atividade em que deixa transparecer uma visão pessoal de que a arte é linguagem no sentido de apenas comunicação, e não expressão, quando diz: “nossos alunos não são acostumados a ter contato com a pintura, como o que o artista está tentando passar através daquela pintura”. Ao falar sobre a atenção do professor no que diz respeito às especificidades das faixas etárias das crianças Fuzari, Ferraz (1999, p. 20) acentuam:

No caso de crianças [...], é muito importante que o professor conheça e saiba organizar a graduação dos assuntos no âmbito do fazer e apreciar a arte. E saiba também propor atividades que propiciem vivências de ensino e aprendizagem dos mesmos, considerando tanto os mais simples como os mais complexos. Para isso o professor deve estar atento às características da faixa etária, interesses e ‘direitos’ culturais artísticos de seus alunos no mundo contemporâneo.

Quanto à opinião de Frida sobre o porquê do inciso IX ser atribuído ao PRB, verbaliza que essa atribuição de garantir as experiências artísticas foi-lhe imputada pelo fato de que ela, como PRB, tem menos prerrogativas, dentro da creche, do que as PRA’s. Por isso, os formuladores das diretrizes para educação infantil de Fortaleza pensaram em lhe atribuir o inciso IX, porém, com o sentido de outorgar-lhe um papel de promotora de eventos e decoração, corroborando assim, o que Duarte Jr. (1981, p. 120) afirmou: “[...] Frequentemente delega-se também ao professor, de arte a incumbência de ‘decorar a escola [...]’” Além dessa observação, Frida destaca que o inciso IX poderia ser da alçada de todas as professoras e não só dela.

Eu acho que os professores de sala já tem uma estrutura de dar aulas: contação, rodinha, um trabalho pra mostrar pros pais, uma atividade feita na sala, tem relatório e todas aquelas atividades burocráticas, de registrar o desenvolvimento da criança e realmente fica muito amarrado ali. Já a PRB não tem relatório, “a PRB é mais livre, então vamos colocar uma coisa extraordinária aqui pra ela fazer”. Quando eu entrei, eu já percebi isso:

-“PRB corta isso aqui pra fazer a decoração da escola...”

- Como é que é, menino?

-“Mas tu não tens relatório...”

- Sim, mas eu tenho plano de aula!

-“Sim, mas vamos aqui estruturar o São João da escola, tu ensaias com os meninos...”

Assim, a gente é visto como um tapa-buracos. Além disso, eu já percebi intuitivamente que tinha essa questão: “Ah! Você não tem relatório, você não

vai avaliar uma criança...” E aí jogam você pra outras atividades como decoração de festa, etc. eu acho que as pessoas se utilizam dessa questão do PRB e acham que agora terão uma “faz tudo” dentro da creche, e eu não acho isso certo. E aí atribuíram o inciso IX, a Arte, mas deveria ser pra todas as professoras, nem que fosse um pouco, e atribuiu a Arte, mas com que critério? Porque caiu em mim por acaso, que tenho experiência também por acaso. Mas, e as outras? Elas não têm experiência em arte, nenhuma.
(FRIDA)

Quando se referem aos percalços e desafios, Tarsila e Frida continuam se distinguindo em seus posicionamentos, enquanto Tarsila ressalta que “Não, eu não vejo dificuldades”, confortavelmente cômoda com a situação, Frida ante indagação sobre quais os percalços e desafios de uma PRB, expressa vários em seu discurso, demonstrando uma percepção crítica e reflexiva sobre a temática.

Em primeiro lugar a gente tem que ser reconhecido. Eu acho que nossa função tem que ser melhor estabelecida, tanto os gestores entenderem qual é a nossa função, como também nós que a exercemos. Por exemplo, só agora eu vim entender essa questão dos incisos, dos artigos. Ter uma formação voltada para os PRB's e, aí, se a gente tem que trabalhar a Arte os formadores também precisam saber trabalhar com isso, porque eu não admito eu saber mais que um formador. Por isso que eu gostaria de ter feito uma especialização em Artes... Eu gostaria de ter um maior suporte pra eu desenvolver um trabalho melhor, porque sem ter um apoio o trabalho está rolando, imagina se tivesse.
(FRIDA)

Frida ao relatar seus percalços e desafios fala da falta de conhecimento por parte do grupo gestor quanto as suas atribuições, que lhes são peculiares, e da falta de uma formação específica em arte que lhe desse um aporte na sua prática. No nosso ponto de vista e, também, como PRB refletimos: como o professor PRB pode exercer seu trabalho com excelência se não sabe o que fazer ao certo, se não tem suas funções especificadas? Se, todavia, souber quais as peculiaridades da sua função, no caso, assegurar o contato com as linguagens artísticas, como poderá assegurar algo com o qual pouco se relaciona e não tem formação específica para aprender ou aprimorar? Vejamos como se reportam a este respeito Fuzari; Ferraz, 1999, p. 21: “[...] para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos”.

2º Bloco

O segundo bloco está constituído com questões que abordam a compreensão das professoras entrevistadas sobre a relevância da arte no desenvolvimento infantil. Tarsila, ao se referir a esse ponto, se pronuncia, dizendo:

Muito importante, porque através da Arte a criança, mesmo pequena, vai expressar seus sentimentos. Se hoje ele presenciou uma cena de agressividade em casa, na hora da atividade de arte ele vai botar aquilo pra fora. Dificilmente a criança vai verbalizar aquilo com o professor, porém na hora da atividade de arte, por mais que você queira atingir um objetivo com aquele aluno, vai depender muito da criança. Então, através do desenho, “hoje a gente vai desenhar a família” e se aquela criança veio pra creche bem, se ele acordou bem, não presenciou nada ruim em casa o desenho dele vai ser de uma forma, mas se ele tiver presenciado algo ruim, alguma agressão, alguma coisa fora do comum ele vai se expressar diferente. Não deixa de ser arte, mas me permite avaliar aquela criança. Outra coisa que a gente observa muito bem é que, certo, existem outros tipos de arte, mas no desenho em si a criança se expressa melhor, isso que a gente observa também com a massinha, pra que ela se expresse.

A professora tem uma noção de que arte é expressão quando diz que criança expressa seus sentimentos por meio da arte, e utiliza-se de exemplificações para explicar essa noção. Nas entrelinhas das suas exemplificações, Tarsila comprova a asserção de Duarte Jr. (1981, p.75), quando ele nos diz: “toda expressão carrega em si elementos de comunicação”.

Apesar de admitir que existam outros tipos de linguagens artísticas, Tarsila acha que somente nas artes plásticas as crianças se expressam melhor. Em nossa opinião, a professora não atenta para o fato de que nós, enquanto professores, muitas vezes não entendemos as outras linguagens artísticas como forma de expressão e que a tendência de sempre enfatizar a expressão de sentimentos relacionados a experiências ruins, nos impede, como docentes, de promover outros tipos de linguagens artísticas que deem a oportunidade às crianças de manifestar sentimentos referentes a experiências prazerosas. Não dizemos que as artes plásticas não promovam a manifestação de expressões prazerosas, mas deixamos claro é que sempre realçamos as expressões, no sentido de querermos interpretá-las, e não no que se refere a deixar as crianças se expressarem, da sua maneira, utilizando as mais variadas linguagens.

Também é importante enfatizar o fato de que, para crianças de creche, especialmente, para aquelas bem pequenas, cuja linguagem está ainda em desenvolvimento, o importante é saborear, pegar, ver, ouvir, movimentar-se. É aguçar os sentidos e fazer experimentos, ampliando, assim, o seu repertório de experiências para que, com suporte nelas as crianças possam ter subsídios para exercer a sua capacidade criadora, como bem acentua Barbieri (2012. P. 77): “Essas experiências fomentam a formação estética das crianças, de forma que elas se sintam valorizadas e se envolvam

com as ações propostas”. Portanto, a arte é importante para o desenvolvimento infantil porque promove o diálogo entre o mundo interior e o exterior da criança e no exercício dessa relação em que as sensações, sentimentos e emoções se emaranham com o mundo e as pessoas, o aprendizado aflora e, conseqüentemente, haverá desenvolvimento.

Quanto a Frida, em seu discurso, demonstra ter proporcionado às crianças várias linguagens artísticas. Ela está comungando com o pensamento de Barbieri (2012, p. 28), quando o autor revela: “[...] o acesso a várias linguagens artísticas na escola propicia a expressão singular de cada um, ao mesmo tempo em que exercita a participação coletiva [...]”. A professora frisa o quanto essas linguagens desenvolvem a criança na sua integralidade como a linguagem verbal, os relacionamentos, a coordenação motora, a percepção, a noção rítmica e formação de plateia.

Pelos trabalhos que eu já fiz aqui, que nem foram tão grandes assim em termos de tempo, como o trabalho de percussão que eu fiz com eles, eu percebi que alguns têm muito talento pra música, demonstram ter muito ritmo, o que é impressionante para meninos de três anos. Uma criança nessa idade desenvolver um ritmo, uma coordenação motora fina nessa idade, é algo assim fantástico. Na música, crianças que ainda não estavam falando, que a gente nem escutava a voz, agora estão ali cantando. A gente ensaia com violão, eles ficam chamando pela tia, assim eles desenvolvem a linguagem, desenvolvem os relacionamentos, várias questões. Desenvolvendo inclusive a formação de plateia, você está se apresentando, o colega está assistindo. Eu acho isso muito importante você parar pra escutar o outro, o que o outro está fazendo, o que o colega está apresentando. Eu vi isso no dia que eu trouxe uma contadora de história, as professoras trouxeram as crianças [...]. O fato de achar que porque as crianças são pequenas não sabem ser plateia. Sabem, sim! As crianças são pequenas não vão ter a coordenação motora fina, tudo bem, mas dá pra desenvolver, trabalhar com a fala, fazer a criança se expressar melhor. Quando a gente estava trabalhando com teatro tinha uma criança que só sabia falar duas palavras. E aí ela pegou um bonequinho e conseguiu se comunicar com gestos, que queria água, que queria aquilo outro. É uma coisa muito interessante, a criança vai despertando. Eu acho que tem que se mexer com várias linguagens principalmente na creche. (Frida)

Nesse sentido, pode-se constatar que a arte, além de desenvolver aspectos inerentes ao desenvolvimento humano, como, por exemplo, linguagem e a expressão de sentimentos, “[...] A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador”. (V. LOWENFELD & W. L. BRITAIN *apud* DUARTE JR., 1981, p.103). É por via desse desenvolvimento criador que o homem vai fazendo história, e pela capacidade criadora que o ser humano se adaptando ao mundo, principalmente quando o meio lhe reserva o inesperado, é aí que o pensamento criador se revela mais eficazmente.

3º Bloco

O terceiro bloco cobre as percepções das professoras quanto aos obstáculos que dificultam a atuação da arte como promotora de desenvolvimento dentro da creche. A este respeito, Tarsila assinala que,

Entre os obstáculos que a gente encontra está a falta de material pra trabalhar com as crianças. É preciso também entender que a criança tem de ficar a vontade pra se sujar, que isso faz parte da Educação Infantil. Não, tira essa parte! Seria mais a falta de material mesmo...

No discurso de Tarsila, ela aborda a falta de material (tinta, massinha, argila, papel, lápis etc.) para que a arte se constitua como promotora de desenvolvimento, mas, logo em seguida, nas entrelinhas da sua fala, expõe a falta de compreensão, por parte de algumas pessoas da instituição, sobre o trabalho com arte. Quando diz que “a criança tem de ficar a vontade para se sujar, que isso faz parte da educação infantil!”, Tarsila insinua que faz parte da educação infantil o livre acesso das crianças ao material e, nesse livre acesso, ao manusear, aprender a utilizar, criar, “[...] ir além do que se faz habitualmente é saudável para as crianças. Permite que elas se soltem, se conheçam melhor, se expressem!” (BARBIERI, 2012, p. 70) A criança passa por experimentações no processo de criação e é (quase) inevitável que a “bagunça” gostosa e a “sujeira” jubilosa não estejam nesse momento.

Frida, ao contrário de Tarsila, aponta vários obstáculos que dificultam a atuação da arte como promotora de desenvolvimento dentro da creche, dentre os quais dois coincidem com as dificuldades pontuadas pela PRB Tarsila. Vejamos:

Falta de informação das pessoas, começando pela gestão. Falta de informação e de formação, falta de interesse... Isso pra falar de coisas mais abstratas. Coisas concretas: falta de material (que está ligado a falta de interesse), porque aí dá pra fazer um bazar, alguma coisa... Argila, por exemplo, não é cara, gesso não é caro e dá pra trabalhar com isso. Pode dar trabalho, mas, se é o que a gente usa, então, paciência! Pode acontecer também de se ter material, mas não se ter vontade, interesse, não ter quem trabalhe, porque a gente pode usar massinha, raspas de lápis, raspas de giz, cola... Aqui a gente tem que ser quase um ninja, um mágico, um mago, um encantador de baleias...

Os pontos coincidentes com os de Tarsila são a falta de material e a falta de compreensão, por parte de muitos da creche, de que arte infantil implica envolver-se por inteiro (corpo e mente) no contato com esse material. Isso está implícito nas entrelinhas, quando ela diz que as dificuldades começam pela “Falta de informação das pessoas,

começando pela gestão. [...] Argila, por exemplo, não é cara, gesso não é caro e dá pra trabalhar com isso. Pode dar trabalho, mas, se é o que a gente usa, então, paciência!”. Portanto, trabalhar com arte com as crianças implica muito trabalho por parte dos adultos (zeladores, professores, auxiliares de professores), no término de cada atividade (zeladores responsáveis pela limpeza do ambiente onde aconteceu a atividade, professores e seus auxiliares responsáveis pela higiene das crianças e pelas orientações delas, na organização dos materiais e ambiente) e essa situação provoca muito mal-estar dentro da instituição, onde as pessoas deveriam ter a noção de que a educação estética perpassa vários momentos do cotidiano na creche e exige uma visão diferenciada no que se refere ao respeito ao processo de criação das crianças.

Outro fator indicado como obstáculo da atuação da arte na promoção do desenvolvimento infantil foi, mais uma vez, um ponto que perpassou a maioria das suas reflexões na entrevista: a formação. Desta vez, a professora apenas a exprime, no intuito de reforçá-la como crucial para que a arte se constitua atuante no desenvolvimento das crianças dentro da creche.

Frida denota, também, ser preciso o apoio de um grupo gestor em certas iniciativas com o propósito de sanar algumas dificuldades que impossibilitam a atuação da arte na creche como o provimento do material. Ela diz que ele não se restringe apenas a materiais corriqueiros, tradicionalmente usados e comprados pelas instituições. Utiliza a sua imaginação quando reaproveita alguns (raspas de giz, de lápis) e pensa em outros que não fazem parte do cotidiano das atividades em arte, na creche (argila, gesso).

Tanto Frida quanto Tarsila, entretanto, não atentam para o fato de que a diversidade de materiais no contexto da arte não se enquadra apenas naqueles pré-fabricados pela indústria. Os materiais com os quais podemos utilizar no trabalho com arte estão em todos os lugares, inclusive na natureza. Segundo Barbieri (2012, p. 61) “[...] temos a possibilidade de usar materiais e situações simples ao nosso alcance, como desenhar na terra [...]”. Portanto, garantir no acervo da creche alguns materiais específicos é fundamental, mas a falta deles não pode ser pretexto para paralisar e impedir a atuação da arte na instituição. Condizentes com algumas iniciativas exemplificadas por Frida no propósito de conseguir alguns materiais, existem muitas outras possibilidades, como a parceria com a comunidade, para obtê-los.

PONDERAÇÕES ARREMATADAS

É sabido que a arte está no mundo e o marca historicamente. Ela demarca a forma de pensar e agir de uma determinada época de um grupo social o influencia e o torna tradutor de um contexto sociocultural repleto de manifestações, por intermédio das suas mais diversas expressões (arquitetura, literatura, teatro, pintura etc.).

Além de demarcar tempos e atitudes de um grupo social, por meio de suas expressões, a arte se revela de suma importância para a sobrevivência do homem. É por via dessas expressões que o ser humano vai alargando o seu arcabouço de experiências e formando subsídios para o desenvolvimento de sua capacidade criadora, que o ajuda a enfrentar as intempéries da sua existência, a lidar com o imprevisível, transformando o seu meio.

Na ambiência educacional, a arte é uma área de conhecimento que abrange todas as esferas do desenvolvimento da criança (físico, social e cognitivo). Por ser tão abrangente, a arte propicia a evolução da criança de forma completa, integral e plena. Isso acontece porque a arte consegue transitar entre o mundo exterior objetivo e o mundo interior subjetivo dos sentimentos, ajudando o ser humano a desenvolver significados que orientem a sua relação com o seu ambiente cultural e com o mundo como um todo.

A despeito de ser tão importante no contexto educacional a arte vem sendo relegada ao segundo plano dentro das instituições de Educação Infantil, no que se refere a ser uma área de conhecimento pertinente no desenvolvimento pueril. A educação estética, segundo os dados analisados neste artigo, é concebida pelas professoras de creches responsáveis por garantir as experiências ligadas às linguagens da arte – PRB (professora regente B) - como importante no desenvolvimento infantil. Essa educação estética, no entanto, se revela numa prática docente em que as PRB's parecem não saber como e o que ensinar às crianças. Elas vão improvisando suas práticas ou repetindo aquilo que vivenciaram no seu processo educacional com relação à arte.

Outro ponto analisado, e que vale ressaltar, é a dificuldade que as PRB's encontram para que a arte atue como promotora de desenvolvimento dentro da creche. Elas enfatizaram o fato de não haver material para se trabalhar a educação estética com excelência. Apesar, porém, de ser importante a instituição ter materiais específicos, isso não deve ser impedimento para que a arte atue de forma relevante na promoção do

desenvolvimento das crianças da creche. A falta de material nunca deve ser usada como desculpas para que a arte não catalise o desenvolvimento, pois a formação estética das crianças de creche vai além de um fazer simplificado, ela está em situações que mexem com todo o corpo, com os sentidos e os sentimentos. O importante é que a criança tenha contato, dentro de uma proposta significativa e contextualizada, com diversos tipos de materiais (pré-fabricados ou não), nas mais diversas situações do seu cotidiano dentro da creche.

Ainda dentro das dificuldades, a falta de conhecimento, por parte da maioria da comunidade escolar (grupo gestor, auxiliares de professoras e zeladoras), sobre as práticas artísticas com crianças de creche, se mostra um obstáculo, à medida que traduz essas práticas como meros lazeres que produzem sujeira ou bagunça e não como indícios norteadores do desenvolvimento da criança.

Por último, não podemos deixar de mencionar a falta de formação como outro obstáculo na constituição da arte como promotora de desenvolvimento dentro da creche. O tema formação percorreu toda a entrevista, desde o relato da prática de cada professora até os seus conceitos sobre os assuntos abordados relativos à educação estética. Isto foi perceptível, porque uma das professoras tem formação em arte. Esta mesma professora nos relatou por várias vezes que sente falta de uma formação profissional específica e continuada na área de arte, e que já buscou isso em algumas faculdades de Fortaleza, mas que não encontrou, pois esta área de formação é muito escassa. Como resultado dessa formação, a referida professora demonstrou nos relatos da sua prática e dos seus conceitos e posicionamentos sobre alguns assuntos abordados, mais propriedade em falar sobre essa área de conhecimento e em lidar com a prática em sala, com as crianças, no que se refere à educação estética do que a outra que não tem formação na área de arte.

Também foi perceptível, no entanto, nos discursos das duas professoras, equívocos quanto ao ensino-aprendizagem da educação estética. Ambas falaram de atividades artísticas, por muitas vezes, dentro da sua prática e das linguagens inerentes a essas atividades, mas, em nenhum momento, se reportaram ao processo criador, nem às estratégias que excedessem o simples fazer ou de atividades artísticas contextualizadas.

É imprescindível para qualquer professor e/ou professora que seja responsável por garantir as linguagens artísticas uma formação profissional específica na arte, de modo que ele/ela se aproprie de todos os aspectos essenciais da arte, pois, quanto mais conhecer sobre arte, mais sensibilidade ele/ela terá para desenvolver suas aulas, mais tem a

contribuir para o conhecimento das crianças e, quanto mais cultura ele/ela adquire, mais tem a legar aos seus educandos. Seja a formação pessoal estética ou formação profissional específica, ambas devem ser continuadas, e devem acompanhar o professor e/ou a professora em toda a sua carreira.

Enfim, cabe ao professor e/ou a professora mediar o transcurso entre o mundo simbólico e o mundo concreto de seus educandos, e assim, mediar no sentido de propiciar situações, atividades, preparar espaços e materiais que promovam essa transcorrência do simbólico ao real. Essa mediação, entretanto, só ocorrerá de modo exitoso se o professor e/ou a professora na dinâmica do trabalho com a arte e no encontro desta com as crianças estiver aportada por um processo de formação (profissional, continuada, pessoal) e pelo compromisso desse professor e/ou professora em conhecer arte e querer ser aquela pessoa que possibilitará aos seus educandos uma percepção mais sensível do meio em que vivem, no sentido de torná-los aptos a atuarem com pertinência sensível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACURAU, C. M.; GONDIM, J. P. **Educação Infantil e o Ensino de Artes Visuais**. Disponível em: <[http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405880106_ARQUIVO_EducacaoInfantileoEnsinodeArtesVisuais_SimposioLuso-brasileiro .pdf](http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405880106_ARQUIVO_EducacaoInfantileoEnsinodeArtesVisuais_SimposioLuso-brasileiro.pdf)>. Acesso em: novembro, 2014.
- BARBIERI, E. **Interações: onde está a arte na infância?**/ BAROUKH, J. A., coordenadora; ALVES, M. C. C. L., organizadora. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (organizadora). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** Lei nº 9394/96.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.
- BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**./ Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.
- DEUS, A. M; CUNHA, D. E, S. L.; MACIEL, E. M. **Estudos de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação**: uma metodologia. In VI Encontro 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>. Acesso em: janeiro, 2014.
- DUARTE JR., J. F. **fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, Uberlândia, MG; Universidade de Uberlândia, 1981. (Coleção educação contemporânea)
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FORTALEZA. **Diretrizes e Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2014**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza/Coordenadoria de Educação Infantil. Fortaleza/Ce, 2014. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/399-diretrizes-gerais-para-o-atendimento-na-ei>> Acesso em: agosto, 2014

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDSCHMIDT, L. **Sonhar, pensar e criar: a educação como experiência estética**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MACHADO, G. A.; BARRÊTO, K. A. M. O ensino de artes visuais na educação infantil: algumas reflexões sobre o cotidiano de uma escola infantil de Fortaleza. In: SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G. (organizadoras). **Trabalho, educação e arte: encontros, desencontros e realidades**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 143-156
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77
- MOURA, Maria Tereza Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: MEC / Salto para o futuro. O cotidiano na Educação Infantil. **Boletim 23**. Novembro, 2006.
- OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. Arte, **Infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).
- OSTETTO, L. E. **Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo**. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.
- PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**. Natal, 2001. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf> Acesso em: setembro, 2014.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANI, J. A. P.; RUBIO, J. A. S. **A Influência da Arte no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança na Educação Infantil**. Revista eletrônica **Saberes da Educação**, São Roque, V. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/publi_atual_2014.html> Acesso em: janeiro, 2014.
- VYGOTSKY, L. S., **Imaginação e criatividade na infância**. FRÓIS, J. P. (tradução); AFFECHE, S. (revisão técnica e da tradução). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de psicologia)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TRABALHO MONOGRÁFICO: *A relevância da arte como catalisadora do desenvolvimento das crianças da creche Marcos Valentim Pereira de Sousa.*

ORIENTANDA: **Ana Paula dos Santos Alves**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco José Chaves da Silva

INSTRUMENTO 1: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO

1) Nome da professora: (informar à professora que sua identidade será preservada pelo uso de um nome fictício, no trabalho escrito).

2) Faixa etária

() 20 a 25 anos () 30 a 35 anos

() 40 a 45 anos () 50 a 55 anos ou mais

3) Formação acadêmica e continuada

3.1 Graduação: _____ Ano de conclusão_____

3.2 Especialização() sim () não

Qual? _____

Instituição? _____Ano de conclusão_____

3.3 Participou ou participa de alguma formação continuada? Quando? Qual?

- 1 Como chegou a ser PRB (Professora Regente B)?
- 2 Qual a importância de ser PRB (Professora Regente B)?
- 3 Como procede a PRB (Professora Regente B) em relação à arte?
- 4 As diretrizes pedagógicas da educação infantil de 2014 do Município de Fortaleza atribuíram às professoras regentes B o dever de garantir os incisos IX e X do artigo IX, da Resolução N° 5 do MEC. Em sua opinião, por que esses incisos a serem garantidos às crianças foram atribuídos ao PRB?
- 5 Qual o papel da arte no desenvolvimento de crianças pequenas?
- 6 Pontue os principais obstáculos que dificultam a atuação da arte, enquanto um dos elementos promotores do desenvolvimento infantil, dentro da creche.
- 7 Em sua opinião, quais são os percalços e desafios de um (PRB) Professor Regente B?

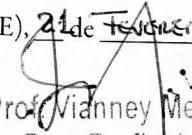


ACADEMIA CEARENSE DA LÍNGUA PORTUGUESA

DVLISONAM ET CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova junto ao (à) COORD. CURSO ESPECIALIZ. DOC. EDUC. INFANTIL
do (da) FACED - UFC,
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi procedida à correção gramatical e estilística
do (da) MONOGRAFIA intitulado (da) "A REVEN. DA ARTE COMO CATALIZ. DO
DESENV. DAS CRIANÇAS DA CRECHE MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUSA"
da autoria de ANA PAULA DOS SANTOS ALVES SIMÕES,
orientado (a) pelo (a) PROF. DR. FCO JOSÉ CUNAVES DA SILVA,
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Orto-
gráfico Lusófono, vigente desde 01.01.2009.

Fortaleza (CE), 21 de Fevereiro de 2016


Prof. Vianney Mesquita
Reg. Profissional
CE 00489 JP

Prof. João VIANNEY Campos de MESQUITA
Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da ACLP.
Escritor e docente Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará
Reg. Prof. MTE00489JP.